



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – MPEDU

RÓBINSON DE SOUZA DOS SANTOS

O VÍNCULO ESCOLAR COM O URBANO: O PAPEL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REESTRUTURAÇÃO DO CRAJUBAR, CEARÁ

CRATO – CEARÁ

2021

RÓBINSON DE SOUZA DOS SANTOS

O VÍNCULO ESCOLAR COM O URBANO: O PAPEL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REESTRUTURAÇÃO DO CRAJUBAR, CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação – MPEDU, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Regional do Cariri – URCA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, currículo e ensino.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Ribeiro.

CRATO – CEARÁ

2021

RÓBINSON DE SOUZA DOS SANTOS

O VÍNCULO ESCOLAR COM O URBANO: O PAPEL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REESTRUTURAÇÃO DO CRAJUBAR, CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação – MPEDU, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Regional do Cariri – URCA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, currículo e ensino.

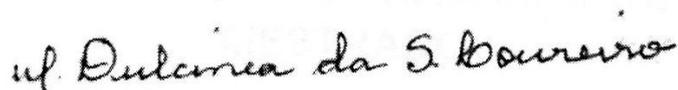
BANCA EXAMINADORA



---

PROF<sup>o</sup>. DR. EMERSON RIBEIRO

ORIENTADOR (URCA)



---

PROF<sup>a</sup>. DRA. MARIA DULCINEA DA SILVA LOUREIRO

(URCA)



---

PROF<sup>a</sup>. DRA. SANDRA DE CASTRO AZEVEDO

(UNIFAL)

*À minha esposa Franciene Matos,  
ao meu filho Elias Bernardo e  
a toda minha família!*

## AGRADECIMENTOS

Os desafios para a produção deste trabalho impossibilitaram toda e qualquer tentativa de individualização, sobretudo, num contexto de crise global estabelecida pela pandemia da covid-19, que somente no Brasil ceifou mais de 600 milhões de vidas até a presente data. Ainda que a obrigatoriedade da escrita e da análise de dados qualitativos e quantitativos seja destinada somente para mim, cabe aqui reconhecer que algumas pessoas, direta e indiretamente colaboraram cabalmente nesta pesquisa.

As interferências delas se distribuíram entre causalidades principalmente nas dimensões profissionais e emocionais vivenciadas nos anos de 2020 e 2021. Correndo o risco de não contemplar a todos, farei questão de citá-los um por um nesse meu percurso, considerando contemplados também aqueles que não estejam citados na real gratidão.

Primeiramente agradeço a toda e qualquer força divina que me possibilitou passar por momentos de crises e de superações, pois, sem essa dualidade não me tornaria um ser capaz de colaborar com uma pequena parte desse mundo que carece de humanização, sobretudo, no âmbito educacional.

Iniciando o conjunto de reles mortais, começo, então, a reconhecer o papel da minha esposa Franciene Matos. Grande entendedora das ciências biológica e uma profissional totalmente dedicada a lecionar às crianças do Juazeiro do Norte e aos adolescentes da cidade de Crato, Ceará, haja vista que é concursada na esfera municipal e estadual. Me trouxe forças do início ao fim. Ela, mais do que qualquer outra pessoa sabe das minhas potencialidades e fraquezas e, por ter tamanha sabedoria e coração, me lapidou e me orientou a tentar a seleção do Mestrado Profissional em Educação (MPEDU), ofertada pela Universidade Regional do Cariri (URCA) no ano de 2019. E se demonstrou bastante forte nas minhas ausências e nos meus aborrecimentos.

Pertencente a essa instituição na qual me formei em geografia no ano de 2007, tenho que reconhecer a confiança e a colaboração do meu orientador, o professor Dr. Emerson Ribeiro. Um ser solidário, totalmente avançado em relação à percepção da realidade socioespacial e, principalmente, bastante humano e compreensivo. Foi um dos poucos que me tranquilizou e deu confiança para seguir em frente no desenvolvimento da pesquisa. Toda e qualquer palavras são insuficientes para agradecer a contribuição desse verdadeiro educador.

Somando-se a ele, outros nomes também oriundos da URCA agregaram muito na minha dissertação. O hoje professor Dr. Claudio Smalley, colega e amigo de sala na época da

graduação, colaborou bastante nas minhas angústias conceituais, especificamente em relação à geografia. Tivemos diálogos bastante enriquecedores.

No mestrado, tive o privilégio de ser colega de sala do professor da rede estadual e companheiro nos movimentos educacionais (paralisações e greves), Edson Luna. Grande fã dos Beatles e amante de um bom papo, compartilhou comigo muitos momentos de dúvidas e de incertezas. Passei a admirá-lo desde o antigo bar Resistência em Crato.

No âmbito profissional, devo agradecer especialmente ao professor e diretor escolar Antônio Queiroz (famoso “toinho do baixo”). Em plena pandemia, Antônio, sabendo da minha dedicação e compromisso, articulou a minha remoção para a escola na qual está como diretor, a EEEP Raimundo Saraiva Coelho no Juazeiro do Norte. Além disso, o camarada Antônio me forneceu informações relevantes a respeito das EEEPs. Quando não tinha a informação, me fornecia contatos diretos que tratavam certamente das dúvidas sobre essa modalidade que é o objeto central da minha análise nesta dissertação.

Duas pessoas da rede que me deram um grande apoio e dedicaram muito tempo para me fortalecer emocionalmente foram o professor Célio Leite e a secretária escolar Maria Aparecida Alves. Pessoas do bem, que entendem o quanto é importante ajudar o próximo. São seres que nunca me esquecerei do quanto foram e são importantes nessa trajetória de formação na educação. Tenho uma dívida eterna para com eles e espero que um dia possa recompensá-los da melhor forma possível com minha amizade.

Nessa mesma perspectiva de importância evolutiva, reconheço a atenção dada da minha prima e professora da Universidade Federal do Amazonas – UFMA, Maria Nilvane Fernandes. A primeira Doutora da família. Sempre inspiradora e bastante dedicada a colaborar com o desenvolvimento educacional nesse Brasil tão marcado pela perseguição e precarização. Brevemente estaremos sentados e dialogando sobre a nossa história e dinâmica familiar, que foi fundamentalmente marcada pela migração interna, sobretudo, no fenômeno do grande fluxo do êxodo rural.

Ao primeiro economista da família, meu irmão Rafael de Souza Santos, agradeço pela tranquilidade e sabedoria em dialogar comigo e me dar suporte nas questões relacionadas à família e, também, a contatos com outros profissionais. Aprendo muito com sua calma e leveza em ver as coisas do cotidiano.

A minha irmã e enfermeira Ana Raquel, sempre prestativa e dedicada à família e à sociedade cariense. Uma pessoa forte, batalhadora, sinônimo de inspiração, pois, desde o início da pandemia estive e continua atuando na linha de frente salvando vidas. Mãe de dois

filhos, Victor Gabriel e Wesly Matheus, este último teve o prazer de, além de tio, ter sido, também, seu professor no ensino médio. São sobrinhos que tem muito a contribuir na família e na sociedade.

Costumo considerar que os meus sobrinhos foram uma escola para mim em relação à função de pai. Pois tive o privilégio de acompanhar de perto suas evoluções, sobretudo, na fase da infância.

Quero também manifestar a minha gratidão àqueles que estão na minha base. Meus pais, verdadeiros guerreiros, compostos por vivências de dificuldades e superações. Apesar de serem semianalfabetos, são donos de uma sabedoria popular magnífica, que corroboraram com a nossa vivência enquanto filhos e netos.

Minha mãe, Vilani Alves de Souza, tem uma vida marcada pela dedicação ao próximo, sobretudo, aos seus filhos. Largou a profissão de enfermeira em Crato para cuidar da gente no Estado do Paraná. Sempre se preocupou com a nossa educação. Nunca deixou faltar nada e nos livrou dos caminhos tortuosos que a vida nos apresentava. Ensinou-me que as conquistas não são fáceis, que requerem abdicção e paciência.

Meu pai, Edmilson Bernardo dos Santos, também teve papel fundamental na nossa organização. Uma vida inteira dedicada ao trabalho. Um homem muito calado, porém, de coração bom e bastante prestativo. Foi o primeiro na minha vida a demonstrar a importância de buscar múltiplas habilidades para as urgências que aparecem.

Agradeço também ao meu sogro e sogra por destinarem os seus tempos a cuidar do meu filho Elias nos momentos em que minha esposa e eu nos doávamos ao trabalho remoto e domiciliar. Sem essa parceria não chegaria a concluir muitas ações, sobretudo, esta dissertação.

Também não poderia de deixar de mencionar meus ex-alunos e alunas da EEEP Maria Violeta Arraes Gervaiseau, a participação deles foi ímpar na articulação para fazer com que os questionários da pesquisa fossem respondidos.

Os colegas, Igor (professor da rede), Romero Farias (Financeiro da Eeep RSC) e Otávio (PMCE) por terem feito uma ponte com as instituições e com os alunos egressos. Sem a ajuda de vocês os resultados não teriam aparecidos.

Não poderia deixar de mencionar a equipe que faz acontecer o Mestrado Profissional em Educação da URCA (MPEDU) que também teve que adequar suas metodologias de trabalho para nos fornecer o melhor. A dimensão do obrigado é infinita, pois, a compreensão e a dedicação para conosco foi fundamental nesse processo de produção. Parabéns a todos e a todas!!!

Por fim, concluo com o ser humano mais importante da minha vida, meu filho, Elias Bernardo Matos dos Santos. Sua presença é a força que me faz ir adiante e enfrentar os desafios. Diretamente me faz acreditar num mundo melhor de solidariedade. Seu sorriso, sua voz, seu cheiro, seus passos, seus abraços e beijos me trazem calma e me humanizam cada vez mais diante da realidade estabelecida. Todos os dias me faz lembrar que devo ser melhor e grato por tudo. Te amo muito, meu filho!

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

*Paulo Freire*

## RESUMO

SANTOS, Róbinson de Souza. O vínculo escolar com o urbano: o papel das escolas estaduais de educação profissional na reestruturação do Crajubar, Ceará. 2021, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri - URCA.

Nas últimas décadas os estudos relacionados à dinâmica da educação profissionalizante nas escolas públicas brasileira ganharam relevância dada as mudanças correlacionadas com as estruturas econômicas manifestadas em diferentes escalas territoriais. A presente pesquisa busca contribuir com a análise desse modelo de ensino a partir da introdução das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) no estado do Ceará, observando especificamente no território composto pelas cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, conhecido popularmente como o triângulo Crajubar. Para a pesquisa ganhar corpo foram utilizados como procedimentos metodológicos, o levantamento documental e bibliográficos, e questionários aplicadas de forma remota por meio do Google Forms aos alunos egressos no ano de 2019 das instituições localizadas nas referidas cidades. Centralizando a dinâmica das EEEPs como política pública destinada para qualificação dos jovens no estado do Ceará, analisou-se o papel dos alunos egressos com suas específicas formações técnicas e as contradições ou não dessas instituições nas economias locais do citado território, se houve mudanças significativas nos índices educacionais e se está, de fato, havendo uma efetivação de jovens no mercado de trabalho. Sendo assim, observou-se por meio das práticas espaciais que esses rearranjos na educação do Ceará estão associados a duas variantes relacionáveis: o modelo de produção econômica, que tem a estrutura organizacional caracterizada pela flexibilidade produtiva que trouxe como consequência novos comportamentos sociais, sobretudo em relação ao trabalho e ao consumo; e o surgimento de novos agentes financeiros e comerciais na dinâmica urbana do Crajubar. Como resultado dessa pesquisa, colocamos a disposição da comunidade acadêmica o produto educacional intitulado: rumos de uma EEEP no aglomerado urbano do Crajubar CE: a dinâmica dos cursos da EEEP Raimundo Saraiva Coelho em formato de *e-book*, que servirá como suporte didático dentro dos critérios do novo ensino médio.

**Palavras-chave:** educação profissionalizante; Crajubar; reestruturação urbana; práticas espaciais.

## **ABSTRACT**

### **ABSTRACT**

In the last decades, studies related to the dynamics of vocational education in Brazilian public schools have gained relevance given the changes correlated to the economic structures manifested in different territorial scales. The present research seeks to contribute to the analysis of this teaching model from the introduction of the State Schools for Professional Education (EEEP) in the State of Ceará, looking specifically at the territory composed of the cities of Crato, Juazeiro do Norte and Barbalha, popularly known as the CRAJUBAR triangle. For the research to take shape, the methodological procedures used were a documental and bibliographic survey, and questionnaires applied remotely to students who had graduated from institutions located in the aforementioned cities. Centralizing the dynamics of the EEEPs as a public policy aimed at qualifying young people in the state of Ceará, we analyzed the role of the graduated students with their specific technical training and the contradictions or not of these institutions in the local economies of the mentioned territory. Thus, it was observed through the spatial practices that these rearrangements in education in Ceará are associated with two related variants: to the economic production model that has an organizational structure characterized by productive flexibility that brought as a consequence new social behaviors, especially in relation to work and consumption and, the emergence of new financial and commercial agents in the urban dynamics of CRAJUBAR. As a result of this research, we have made available to the academic community the educational product entitled: "Directions of a EEEP in the Crajubar-Ce urban area: the dynamics of the courses of EEEP Raimundo Saraiva Coelho in E-book format, which will serve as a didactic support within the criteria of the new high school.

**Keywords:** vocational education; Crajubar; urbanization; spatial practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Investimentos de acordo com os agentes da TCH. ....	46
Figura 2 – Cursos de formação técnica do Ceará (2005). ....	67
Figura 3 – Localização dos setores estruturais das EEEPs.....	72
Figura 4 – Crato. Pirâmide etária, 2010.....	98
Figura 5 – Juazeiro do Norte. Pirâmide etária, 2010. ....	98
Figura 6 – Barbalha. Pirâmide etária, 2010. ....	99

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Perfil dos Cursos de Redes de computadores e Informática. ....	103
---	-----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, 2000 - 2021 .....	22
Tabela 2 – Matrículas de educação profissional no nível médio nos anos de 2008 a 2018. ....	70
Tabela 3 – IDH do Crajubar em 1991, 2000 e 2010.....	92
Tabela 4 – Distribuição das EEEPs e dos cursos ofertados na RMC, 2021.....	97
Tabela 5 – Cursos ofertados pelas EEEPs do Crajubar, 2021.....	102
Tabela 6 – Resultados referentes à satisfação ou não do estágio no Crajubar, 2019. ....	111

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 – Distribuição das EEPS no Estado do Ceará (2021). .....	24
Mapa 2 – Aglomerado urbano do Crajubar, 2021. ....	90
Mapa 3 – EEEP Virgílio Távora. Espacialização das concedentes. 2019. ....	109
Mapa 4 – EEEP Violeta Arraes. Espacialização das concedentes. 2019. ....	110

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da taxa de crescimento (%) do produto interno bruto (PIB) Ceará x Brasil, 2003-2013.....	77
Gráfico 2 – Taxa de Desemprego por trimestre do Brasil e Ceará, 2012-2020. ....	78
Gráfico 3 – Investimento em Educação como Proporção do Gasto Setorial no Ceará. ....	78
Gráfico 4 – Crajubar. Crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de 2008 a 2018 (R\$ x 1.000). .....	93
Gráfico 5 – Crajubar. Produto Interno Bruto (PIB) por setores econômicos, 2008. ....	100
Gráfico 6 – Crajubar. Produto Interno Bruto (PIB) por setores econômicos, 2018. ....	101
Gráfico 7 – Egressos com vínculo empregatício por escola, 2019.....	104
Gráfico 8 – EEEP Violeta Arraes. ....	105
Gráfico 9 – EEEP Otília Correia. ....	105
Gráfico 10 – EEEP RSC.....	106
Gráfico 11 – Aperfeiçoamento nos laboratórios técnicos. 2019. ....	112

## SIGLAS E ABREVIATURAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CE	Ceará
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENTEC	Instituto Centro de Ensino Tecnológico
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CRAJUBAR	Crato, Juazeiro e Barbalha
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
ICE	Instituto de Co-responsabilidade pela Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OMC	Organização Mundial do Comércio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
PIB	Produto Interno Bruto
RMC	Região Metropolitana do Cariri
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado
TCH	Teoria do Capital Humano
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>SOBRE A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA .....</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO 1 A FLEXIBILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS REFORMAS QUE CONSOLIDARAM AS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>31</b>
1.1 O PAPEL DO TOYOTISMO NO MERCADO: A URGÊNCIA DE UMA ADEQUAÇÃO TÉCNICA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	33
1.2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NOS PAÍSES PERIFÉRICOS: A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM EVIDÊNCIA NO SÉCULO XX.....	39
1.3 O PROJETO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL E A CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES NO ENSINO BÁSICO .....	49
1.4 O MARCO LEGAL DE SUSTENTAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO NO BRASIL.....	55
1.5 CONSIDERAÇÕES .....	61
<b>CAPÍTULO 2 CARACTERIZAÇÃO ORGANIZACIONAL DAS EEEPS NO ESTADO DO CEARÁ.....</b>	<b>66</b>
2.1 A ESTRUTURA DAS EEEPS SOB ORIENTAÇÃO EMPRESARIAL .....	66
2.2 O SISTEMA DE MATRÍCULA E A CONDIÇÃO DE “ESCOLHA” DO CURSO TÉCNICO NA EEEP.....	72
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CENÁRIO SOCIOECONÔMICO DO CEARÁ E A FUNÇÃO DAS EEEPS.....	75
<b>CAPÍTULO 3 DO URBANO ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS: PONTUAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS COM A AGLOMERAÇÃO URBANA DO CRAJUBAR.....</b>	<b>80</b>
3.1. AS PRÁTICAS ESPACIAIS COMO FORMA EXPLICATIVA DA DINÂMICA DAS EEEPS NO CEARÁ.....	82
3.2 A URBANIZAÇÃO DO CRAJUBAR COMO FATOR DA DINÂMICA DAS EEEPS.	89
3.3 A FUNCIONALIDADE DAS EEEPS NA DINÂMICA SOCIOECONÔMICA DO CRAJUBAR.....	96
3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS EEEPS DO CRAJUBAR .....	107

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS EEEPS DO CRAJUBAR PELO GOOGLE FORMS.....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE ESCLARECIMENTO NO FORMS. EEEP MARIA VIOLETA ARRAES GERVAISEAU.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE ESCLARECIMENTO NO FORMS. EEEP RAIMUNDO SARAIVA COELHO. ....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE ESCLARECIMENTO NO FORMS. EEEP OTÍLIA CORREIA SARAIVA. ....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

A provocação e a ausência de] esclarecimento sobre a influência das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) na vida das pessoas e na dinâmica econômica das cidades cearenses a partir do ano da sua inclusão, 2008, como política pública voltada para a melhoria nos resultados da educação do estado, quiçá oferta de mão de obra qualificada para o mercado, nos remetem a entender que é urgente e necessário explorar cada vez mais esse modelo escolar no ensino público.

Não se trata simplesmente de apenas diagnosticar que as escolas profissionalizantes no Brasil e especificamente no Ceará (CE) estão a serviço da lógica do capital. É sabido que tais vinculações apresentam complexidades bastante elevadas dado a composição dos sujeitos, das transições socioeconômicas, políticas, educacionais, interesses e contradições.

Observamos que há diversas dimensões quando envolvemos os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos na estruturação das escolas profissionalizantes no ensino público brasileiro, assim como, nas suas variadas escalas, isto é, local, regional e nacional.

Todavia, fez-se necessário, como base investigativa, considerar a perspectiva da criticidade para conseguirmos construir um entendimento sobre a dualidade entre o teórico e o prático contidos na estrutura organizacional dessa modalidade de ensino escolar, que por sua vez surge acarretado de interesses dos agentes de mercado, dos agentes políticos e dos cidadãos cearenses.

O nosso objetivo neste trabalho é entender a dinâmica das escolas profissionalizantes nas cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, observando as práticas espaciais e o desenvolvimento econômico das respectivas cidades que formam a porção territorial denominada popularmente de triângulo do Crajubar.

Centralizando a dinâmica das EEEP's como política pública destinada para qualificação dos jovens no estado do Ceará, analisou-se o papel dos alunos egressos com suas específicas formações técnicas e as contradições ou não dessas instituições nas economias locais do citado território, se houve mudanças significativas nos índices educacionais e se está de fato, havendo uma efetivação de jovens no mercado de trabalho.

Entendidas como resultado de políticas públicas no Brasil, as escolas profissionalizantes no ensino público, incluídas recentemente no estado do Ceará, ganharam corpo muito antes,

isto é, em meados da segunda metade do século XX, puxadas, evidentemente, pelas nações desenvolvidas economicamente.

Sob essa estruturação pensada, planejada e disputada em diferentes territorialidades no tempo/espço por diversos agentes políticos, econômicos e sociais é salutar perguntarmos por que estudar as escolas profissionalizantes no ensino público Cearense?

As respostas para essa pergunta são pertinentes porque nos permitem considerar como ponto de partida duas dimensões relacionais: primeiro, pela necessidade de ampliar os estudos sobre o papel das ETECs na oferta educacional no território Cearense associando-os à dinâmica social, política e principalmente econômica; segundo, porque entendemos que a educação profissional representa um conjunto de percepções vinculadas a diversos pensamentos hegemônicos e de resistência, isto é, no primeiro caso à acumulação do capital, no segundo caso, às identidades de resistência (CASTELLS, 2002), esta última concebida pelos discentes que frequentam as escolas profissionalizantes.

Embora considerar as identidades de resistência seja um conceito relevante na análise, não trataremos de fazer uma investigação minuciosa na questão cultural, pois, o faremos em outros momentos. No entanto, algumas práticas que estão vinculadas a esse conceito aparecerão no decorrer da nossa abordagem sobre os educandos, como a opção de escolha em não prosseguir nos cursos técnicos ou em seguir outros rumos contrários à formação técnica.

Para termos melhor fundamentação sobre políticas públicas fez-se necessário considerar os Ciclos de Políticas propostas pelos autores Stephen Ball e Richard Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006) por tratar de novos paradigmas no que se refere à concepção de política pública, sobretudo, relacionada aos assuntos educacionais propostas pelos governos dos países centrais e periféricos. Essa abordagem segundo Mainardes (2006):

[...] oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. (MAINARDES, 2006, p. 58).

Influenciados pelas políticas públicas detectamos que a produção econômica no Brasil, em especial, no estado do Ceará, a partir da primeira década do século XXI, teve mudanças significativas quando relacionada às transições sociais na condição do trabalho e nos portes tecnológicos introduzidas nos setores de serviços e de produção.

É importante salientar que nesse contexto, primeira década do século XXI, o Brasil era orientado por um modelo político esquerda-progressista (governos Lula e Dilma), caracterizada por uma política econômica neoliberal que via na função do Estado a força nodal de reestruturação nos setores socioeconômicos e financeiro.

No estado do Ceará, também havia uma gestão política aos moldes do Governo Federal. Nas gestões dos governadores Cid Gomes (2007-2015) e Camilo Santana (2015-2022) a relação com os princípios do governo da esquerda-progressista se caracterizava pela aplicabilidade de investimentos em projetos sociais e econômicos nunca vistos antes. São considerados os principais responsáveis em traçar medidas articuladoras entre agentes dos ramos da educação e da economia no projeto de inclusão das EEEPs no estado.

Nessa perspectiva, a problemática da pesquisa está elaborada sob a dinâmica das EEEPs do Ceará com as Cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, localizadas na mesorregião sul do estado, onde estabelecem um sistema combinado, ou não, entre o setor educacional com o setor terciário que envolve as atividades de comércio e serviços.

Na dinâmica econômica (fugindo da percepção economicista) procuramos detectar os principais agentes responsáveis pela introdução dos cursos técnicos a serem ofertados para os jovens matriculados no ensino médio das EEEPs, que ofertam de forma concomitante e integral disciplinas da base comum curricular e disciplinas da base técnica. Assim como, observar se houve alguma mudança significativa na economia das respectivas cidades que permitam relacionar com as EEEPs.

Na perspectiva educacional, alertaremos sobre a valorização de um modelo educacional que agrega dualidades por vezes conflitantes entre o currículo, a composição dos docentes, as avaliações externas e os investimentos que são superiores a essas instituições em relação às outras escolas públicas de nível médio. Consideramos, também, os resultados referentes aos índices de aprovações em instituições de nível superior e as contratações de imediato dos discentes no mercado de trabalho.

Demos preferência, como recorte temporal, às primeiras décadas do século XXI, porém, a abordagem teórica e conceitual nos fez necessariamente recorrer aos adventos históricos de ordem educacional, política e econômica que, a partir da segunda metade do século XX, isto é, década de 1950, consolidaram o movimento de oferta de qualificação tecnológica para os jovens, sobretudo, pertencentes a famílias da classe trabalhadora nos países desenvolvidos

economicamente. Fenômeno que mais tarde foi importado para os países de economia emergente.

Não obstante, esses movimentos de qualificação da mão de obra jovem não deixam de ser um processo ideológico fundamentalmente voltado para os interesses do capital. No entanto, notamos que, além desses arranjos, no estado do Ceará o processo de qualificação reflete outros quesitos particularmente socioespaciais, ou seja, os fatores locacionais específicos dos territórios como: índices demográficos; atividades econômicas; disponibilidade de matérias-primas; fluxos de capital e de pessoas etc.

Nesse sentido, por serem cidades heterogêneas do ponto de vista social, econômico e político, as cidades conurbadas de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha tornam-se importantes, dado suas evoluções, sobretudo ocorridas nas últimas décadas. São cidades donatários de uma contextualização histórica bastante expressiva do ponto de vista da identidade social, especialmente, pelo fato de terem ligações com o aspecto da religiosidade católica.

Com uma população total estimada em 473.839 para o ano de 2021, conforme representado na Tabela 1, essas cidades assumem um grande destaque no cenário das cidades médias brasileiras, pois, as últimas mudanças – associadas a infraestrutura nos setores de serviços e de comércio – refletiram transições econômicas e demográficas tencionadas por fatores externos, isto é, por processos da globalização desigual entre elas (PEREIRA, 2020).

Tabela 1 – População de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, 2000 - 2021

<b>Ano</b>	<b>Crato</b>	<b>Juazeiro do Norte</b>	<b>Barbalha</b>	<b>Total</b>
<b>2000</b>	104.646	212.133	47.031	363.810
<b>2010</b>	121.428	249.939	55.323	426.690
<b>2021</b>	133.913	278.264	61.662	473.839

\* 2021: população estimada

Fonte: IBGE (2021).

Quando observado o desenvolvimento dos três setores econômicos, primário, secundário e terciário, nessas respectivas cidades, consideramos que possivelmente há uma ligação ou não com o processo de inclusão das EEEPs nas três cidades. Sendo assim, um movimento que objetivamos esclarecer está nas práticas espaciais referente às formas de articulação dessas instituições de ensino com diferentes agentes que compõe o território do Crajubar.

Essas mudanças, evidentemente, não se organizam apenas dentro da condição do econômico, isso porque de acordo com o projeto das EEEPs e com outros documentos oficiais,

perspectivas como o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas também fazem parte das metas estabelecidas para as EEEPs (CEARÁ, 2014).

Entendemos que as EEEPs, que hoje apresentam 122 unidades distribuídas em 98 cidades cearenses (Mapa 1), assumem um papel fundamentalmente importante dado as características e as mudanças que nas últimas décadas vêm acontecendo no estado em relação à formação tecnológica e ao desenvolvimento econômico.

A princípio, a distribuição das EEEPs se deve a critérios sociais e territoriais. A localização escolhida onde a EEEP entraria em funcionalidade, a princípio, deveria ser nas escolas de ensino médio já existentes, fazendo, no entanto, as adaptações dos ambientes pedagógicos para os moldes padrões do projeto de escola profissionalizante. De acordo com o *site* oficial da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) essas escolhas teriam que estar situadas em:

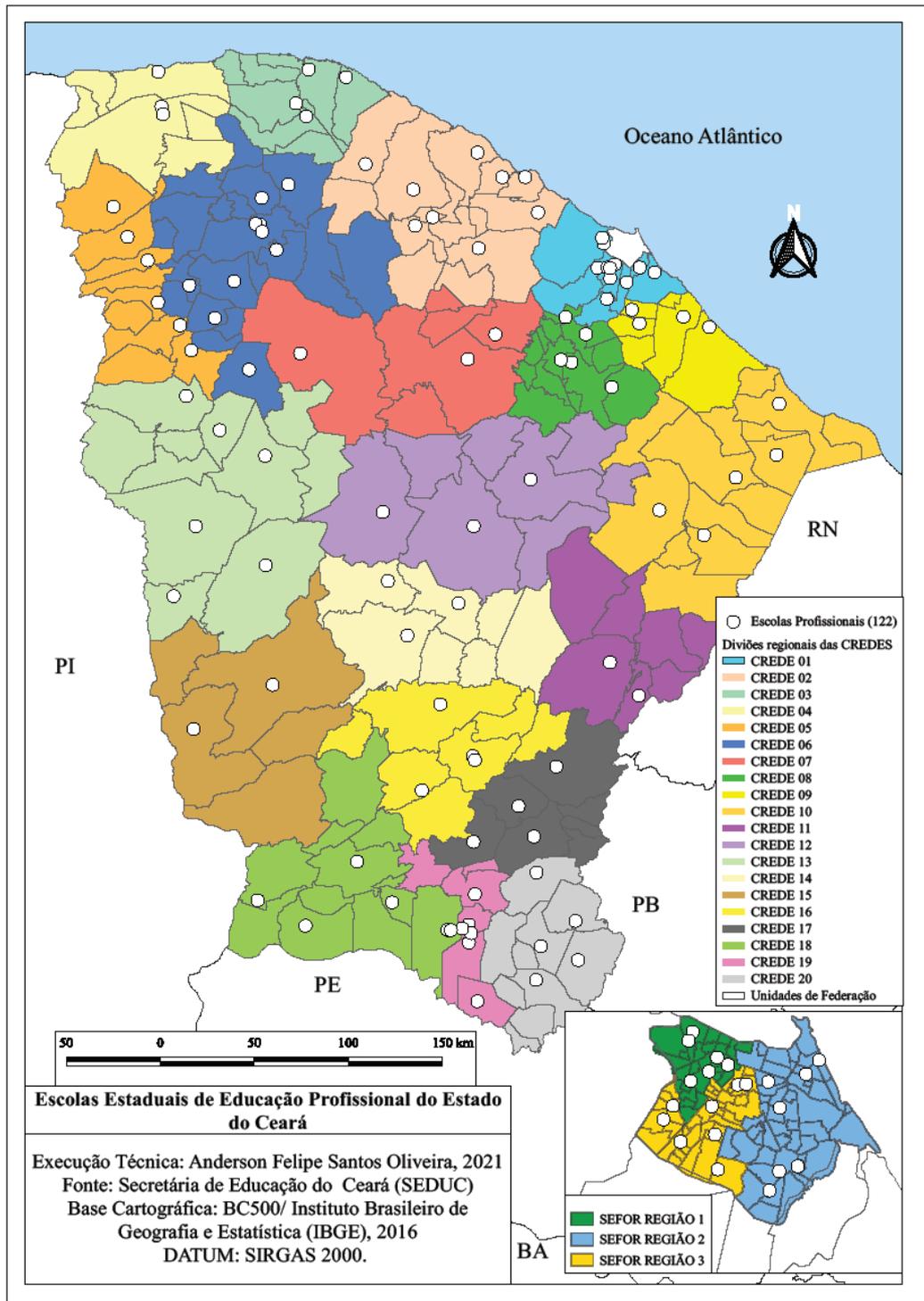
[...] áreas de vulnerabilidade social; apresentarem indicadores educacionais abaixo do esperado como forma de revitalizá-las; e estarem em condições mínimas necessárias à implantação.

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, 2015b, *on-line*).

Após décadas sob a responsabilidade do “Sistema S”, do Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), as ofertas de cursos técnicos pelas EEEPs permitiram ao estado do Ceará ganhar destaque no cenário brasileiro em relação à educação profissional. Pois antes da implantação, o que já existia de oferta não atendia a demanda em relação ao quantitativo de alunos matriculados no ensino médio. Sobre essa condição, Nibon (2014) argumenta que antes das EEEPs aparecerem, as instituições presentes eram:

[...] responsáveis por aproximadamente quarenta e cinco por cento do atendimento. O restante era ofertado na rede privada. Além dessa estrutura, o Estado conta com a Escola de Saúde e Ambiente Pública que oferece cursos técnicos para formação em serviço para os profissionais que já trabalham na rede de assistência básica de Saúde e Ambiente do Estado, conseqüentemente, não atende à demanda dos alunos matriculados no ensino médio. (NIBON, 2014, p. 19).

Mapa 1 – Distribuição das EEEPS no Estado do Ceará (2021).



Fonte: SEDUC (2021).

Nesse sentido, algumas perguntas se apresentam necessárias para a discussão: em quais condições educacionais as EEEPS no Ceará surgiram como estratégia política e econômica? Podemos considerar que as políticas públicas internacionais contribuíram com o

desenvolvimento das EEEPs no Ceará? As EEEPs são expressões da transição no capitalismo globalizado? Com a chegada dessa modalidade escolar houve modificações significativas nos índices educacionais e econômico no Crajubar? De que maneira as EEEPs contribuem na dinâmica urbana do Crajubar? Qual a relação dos alunos egressos com o mercado de trabalho atualmente? Quais práticas espaciais podem ser diagnosticadas na dinâmica das EEEPs nas respectivas cidades? Essas perguntas em considerável medida são desdobradas em toda a nossa pesquisa e estão, evidentemente, compostas nas páginas desta dissertação.

Para esclarecermos esta discussão, a dissertação foi dividida em três capítulos organizados com o intuito de levar o leitor a uma compreensão de acordo com a construção teórico-metodológico do objeto em questão.

No primeiro capítulo tratamos brevemente sobre os principais movimentos históricos que ocorreram a partir do fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) nos campos da tecnologia, da economia, da política e da ciência que resultaram na transição do capitalismo keynesiano para o neoliberal, caracterizado por crises estruturais no que se refere ao processo de produção e acumulação do capital resultando em reações impactantes, sobretudo, no âmbito da educação com o debate sobre a qualificação social mediada pelas escolas.

O segundo capítulo trata sobre a criação e organização das EEEPs no estado do Ceará auferido como política pública orientada por um arcabouço jurídico tanto da esfera federal quanto estadual e municipal. Nesse capítulo fazemos uma breve análise espaço/temporal a partir da primeira década do século XXI considerando, obviamente, os debates e as argumentações de diferentes agentes responsáveis em promover a materialização das escolas profissionalizantes dentro da rede pública de ensino médio do estado.

O terceiro capítulo é uma continuidade do capítulo anterior, porém, com um recorte territorial específico em relação às práticas espaciais das EEEPs. Nesse caso, consideramos o território conurbado do Crajubar, localizada na Região Metropolitana do Cariri (RMC), onde tentamos entender se as EEEPs exercem ou não algum papel no território em relação às últimas mudanças estruturais de ordem econômica e política.

No território da nossa análise, isto é, no aglomerado urbano do Crajubar, se encontra instalado um total de seis EEEPs, duas na cidade de Crato, três na cidade de Juazeiro do Norte e uma na cidade de Barbalha ofertando diferentes cursos de matrizes técnicas relacionadas às características socioeconômicas dos municípios.

Por questão de acessibilidade nesse momento de pandemia da covid-19, das seis EEEPs presente no Crajubar optamos em analisar quatro. A EEEP Violeta Arraes Gervaiseau, EEEP Virgílio Távora (Crato); EEEP Raimundo Correia Saraiva (Juazeiro do Norte); EEEP Otília Correia (Barbalha).

O conceito de práticas espaciais proposta por Corrêa (1992) com as subcategorias: I) a seletividade espacial; II) fragmentação-remembramento espacial; III) antecipação espacial; IV) marginalização espacial; e V) reprodução da região produtora. Serão consideradas como forma de desvendar a estrutura organizacional em meio as perspectivas já consideradas anteriormente, pois, essas práticas espaciais “[...] não são mutuamente excludentes: ao contrário, podem ocorrer de modo combinado” (CORRÊA, 1992, p. 36).

Por fim, concluiremos esta dissertação fazendo uma síntese sobre os principais pontos pertinentes em cada capítulo sob a pretensão de abrir para o leitor a curiosidade e a continuidade da discussão sobre a problemática que ainda está longe de ser entendida, dada as diferentes manifestações sociais e heterogeneidades territoriais.

## SOBRE A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA

A construção da metodologia é sempre algo esclarecedor na produção de qualquer trabalho, pois expressa os processos norteadores de se chegar a resultados ou não de uma lógica que se materializa na sociedade. É uma construção prazerosa e ao mesmo tempo complexa dadas as adversidades que acontecem na trajetória do levantamento das informações.

A opção por uma metodologia dinâmica que aproxima a condição de vivência dos sujeitos com as estruturas fixas e imateriais sempre possibilita o surgimento de novas ideias. No entanto, nesse percurso é comum acontecerem fatos que nos levem a ter certos bloqueios, ou melhor, que nos impeçam de obter resultados desejados. No nosso caso, o fator covid-19 interferiu diretamente na construção do presente trabalho, porém, entendemos que também significou um processo de aprendizagem que vai ficar marcado nas nossas ações enquanto cidadãos e profissionais da educação.

Os anos de 2020 e 2021 foram desafiadores nesse sentido por causa da pandemia da covid-19 provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Um momento histórico que ficará em nossas memórias não somente por causa das dificuldades que foram estabelecidas para

seguirmos em frente, mas também pelo número significativo de vidas que se foram. Pelo número de pais, mães e filhos que precocemente partiram para outro plano.

Não há como fingir e fugir da realidade em que estamos. Sentimos que no ambiente da pesquisa todas essas condições envolveram diretamente os sujeitos, principalmente, em relação ao psicológico.

No Brasil, infelizmente os desafios e a luta sempre são em dobro, pois, além do vírus, outro problema que agrava muito a situação dos cidadãos é a gestão política do governo federal. Uma gestão que, sem exageros, se caracteriza pelo desprezo, despreparo, perseguição, preconceito, humilhação das minorias e sucateamento da educação pública.

Apesar desse conjunto de fatores, tentamos aplicar uma metodologia possível, que nos fornecesse elementos necessários para a junção desse quebra-cabeça no que está sendo proposto pela problemática.

Para ficar mais claro o desenrolar da pesquisa, partimos primeiramente pelas questões históricas, que nos permitiram pensar a respeito das teorias e conceitos, como fundamentação para a análise.

Damos preferência como recorte territorial as cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha por se tratar de uma junção conurbada que apresenta singularidades na sua construção histórica e espacial (QUEIROZ, 2013). Todavia, são cidades que se destacam por movimentos de cunho sociais, político, econômicos e educacionais impactantes não somente na escala local e regional, mas também nacional.

Ao longo do desenvolvimento socioespacial, essas cidades que formam o conhecido triângulo Crajubar são consideradas as principais cidades da denominada Região Metropolitana do Cariri (RMC)<sup>1</sup>, por apresentarem particularidades no imaginário social que por sua vez as diferenciam de qualquer território do nordeste. Nesse sentido, Diniz (1989) argumenta que:

A identificação do Cariri é muito forte na mentalidade popular. A região “existe” como materialização de uma relação telúrica que, enquanto fragiliza o homem diante da inclemência do tempo, prende-o ao chão com cadeias difíceis de romper [...] Certamente essa identificação regional está, em parte, associada à especificidade do Cariri nos sertões do Nordeste, às suas imagens de oásis e de lugar de salvação física, que se ampliam, consideravelmente, com a figura do Padre Cícero e o papel de Juazeiro do Norte como lugar de salvação. (DINIZ, 1989, p.63).

---

<sup>1</sup> A RMC foi criada por meio da Lei Complementar N° 78, de 29 de junho de 2009. Constituída por nove cidades: Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Jardim, Missão Velha, Caririaguá, Farias Brito, Nova Olinda e Santana do Cariri. (DOE, 03/07/2009).

Por muito tempo as produções acadêmicas ou matérias de jornais, ao considerarem as cidades do Crajubar, se referiam predominantemente aos aspectos da religião e do porte natural da Chapada do Araripe. No entanto, atualmente novas vias de pesquisa estão surgindo com considerações envolvendo, em diferentes escalas, as perspectivas política e econômica.

Uma das análises que mais está se evidenciando, sobretudo no campo da geografia, se situa na dinâmica urbana, com ênfase nos setores do comércio e do serviço. Nota-se que a partir do início do século XXI a integração de novas estruturas nesses setores passou a se intensificar, como é o caso da educação.

Nesse sentido, a presença de universidades públicas e privadas, de novas escolas estaduais de ensino fundamental e médio e de centros de qualificações tecnológicas em instituições públicas e privadas fizeram do Crajubar um *lócus* de referência na formação propedêutica e técnica da clientela, sobretudo, jovem.

Nesse arranjo educacional, as EEEPs apareceram a partir de 2008 como uma política pública direcionada a desempenhar um duplo papel: reverter o quadro educacional, no que se refere aos resultados avaliativos entre os jovens do ensino médio; e ofertar ao mercado pessoas com qualificação técnica específica.

Inicialmente o que nos atraiu foi à relação do projeto das EEEPs com fatores externos ao estado do Ceará, isto é: a) os movimentos políticos que ocasionaram a discussão de um ensino voltado para qualificação da mão de obra jovem, isso em diferentes escalas desde o global até o local; b) teorias ou doutrinas econômicas do capitalismo; c) a adesão ou não do público alvo dessas instituições nas cidades do Crajubar; d) as parcerias entre o público e o privado no que compete ao funcionamento das EEEPs.

Esse conjunto de interesses levantados por nós necessitava de procedimentos metodológicos de envolvimento direto com as instituições e com as pessoas. No entanto, em virtude dos obstáculos provenientes da pandemia da covid-19, ações dessa natureza foram limitadas no momento de necessidade do isolamento social proposto pela OMS como forma de conter o avanço do vírus SARS-CoV-2.

Apesar desses obstáculos, optamos em fazer um levantamento de dados por meio de recursos tecnológicos disponíveis e bastante requisitados nessa condição pandêmica. Ou seja, optamos em utilizar o Google Forms como ferramenta de produção de questionários.

Os questionários foram enviados para as EEEPs: 1. Maria Violeta Arraes Gervaiseau; 2. Raimundo Saraiva Coelho, Juazeiro do Norte; e 3. Otília Correia, Barbalha. Todas elas considerando os discentes formados no ano letivo de 2019.

A EEEP Virgílio Távora localizada na cidade de Crato também está contida no nosso levantamento de dados, no entanto, o formulário utilizado para o levantamento das informações foi feito pela própria gestão escolar que antecipadamente já havia consultados os alunos egressos do período que estamos considerando na nossa pesquisa.

Cuidadosamente construímos um questionário semiaberto com 18 perguntas para os discentes egressos, observando dois momentos para a análise, isto é, na vivência dos jovens durante a vida acadêmica no ensino médio profissionalizante e na sua vivência após a conclusão do curso. No nosso entendimento, o direcionamento das perguntas nessas duas perspectivas nos ajudaria a compreender melhor a dinâmica urbana nas cidades do Crajubar.

De acordo com os formulários enviados para as EEEPs Violeta Arraes, Raimundo Saraiva e Otília Correia, obtivemos um total de 112 participantes dos quais responderam as 18 perguntas distribuídas nas perspectivas sobre rotina, vivência, formação dentro do ambiente escolar e trabalho ou não após a formação nos cursos técnicos.

Com a pretensão de deixar a análise mais clara possível, além da prática do questionário fizemos um levantamento de dados em fontes secundárias sobre as EEEPs e as cidades em questão. Essas fontes são úteis em relação ao entendimento do tempo/espaço no qual estamos considerando.

Sobre as cidades do Crajubar, tentamos, sem sucesso, fazer um levantamento documental nos departamentos responsáveis sobre o comércio e serviços, porém, em *sites* oficiais conseguimos obter dados relevantes, apesar de alguns estarem desatualizados.

Os *sites* oficiais do governo federal e do estado do Ceará, em especial, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da SEDUC e do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) nos possibilitaram, também, construir material cartográfico suficientes para dar suporte na análise da problemática. Alguns dos mapas e tabelas presentes nesses *sites* foram aproveitados para complementar a abordagem analítica.

Por fim, recorreremos às ouvidorias presentes nos *sites* oficiais tanto do estado quanto das cidades com a finalidade de ter acesso a dados não disponíveis nas redes de acesso virtuais. A partir dessas informações pudemos construir algumas discussões e resultados

fundamentalmente importantes para aqueles e aquelas que almejam seguir a diante os estudos pertinentes ao papel das EEEPs nas cidades médias cearense.

## **CAPÍTULO 1 A FLEXIBILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS REFORMAS QUE CONSOLIDARAM AS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Partindo do pressuposto que o sistema capitalista em todas as suas fases demonstra mutações que estruturalmente se adequaram às crises econômicas, sociais e políticas utilizando de setores basilares de poder, o presente capítulo tem a incumbência de tratar sobre o papel atribuído à escola pública observando dois adventos histórico/geográficos fundamentais ocorridos após a segunda guerra mundial, o modo de produção toyotista e as influências dos organismos internacionais.

Essa relação atribuída à escola, principalmente de modalidade profissional, não deixa de ser importante pela questão de que a partir das décadas de 1950 e 1960 a geopolítica global entrou em uma nova fase de tensão e de inovação tecnológica, científica e informacional em proporções desiguais nos territórios. Essa modificação que também ganha o sinônimo de transição, coloca o capitalismo em evidência por causa da crise provocada pela baixa produtividade e consumo e, conseqüentemente, pelo aparecimento de um novo modo de produção, denominada toyotismo, no Japão.

A indústria automobilística foi responsável por apresentar para outros ramos de atividade econômica novos métodos e estratégia de gerenciamento capaz de aumentar o acúmulo de capital e paralelamente reduzir gastos na produção. Na instância educacional o toyotismo é tratado como filosofia de gerenciamento no ambiente escolar. As metas a serem atingidas anualmente, a concorrência entre escolas e os sistemas de parcerias com empresas privadas e públicas são conseqüências relacionadas a esse modelo de produção.

É obvio que essa nova forma de produzir e gerenciar não vem por acaso ou como efeito natural, assim como também não é novidade que as crises no capitalismo ganham novas roupagens nas suas práticas essenciais, como a produção e o consumo. Novas estratégias que fogem da lógica de ser desorganizado, passam a ser produzidas e exigidas por organismos internacionais de forte controle financeiro, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), integrante do Banco Mundial (BM), e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Duas instituições que após a segunda guerra mundial, estabeleceram planos de cunho econômico para nações que, sem muita opção, aderiram aos empréstimos para atender dois

casos fundamentais: a reestruturação, como foi o caso dos países participantes da segunda guerra; e, posteriormente, a amenização de dívidas externas, como é o caso de nações periféricas que sofrem com o agravamento da pobreza.

No nosso entendimento o toyotismo e organismos internacionais resultam de medidas estratégicas criadas e orientadas pelos países desenvolvidos e por empresas multinacionais que exercem controle sobre os diferentes territórios. São movimentos combinados que projetam ações de domínio econômico em sintonia com os poderes legislativo, executivo e principalmente o judiciário denotando, desse modo, um caráter aparentemente legal e justo aos olhos dos cidadãos.

No âmbito educacional, os reflexos dessa articulação se manifestam quando a atenção dada aos jovens que frequentam o ensino básico passa a ser motivo de debates e análises que visualizam um campo bastante fértil no que se refere a produção do capital com as novas tecnologias em ascensão. Perspectiva que colabora com o aumento da exploração da classe trabalhadora e oferta de um capital humano que, em teoria, atenda às necessidades do modo de produção e do consumo.

Para uma melhor compreensão do que se pretende demonstrar aqui, dividiremos esse capítulo em quatro partes relacionáveis. Apontaremos inicialmente que o aparecimento da inovação produtiva formada pela indústria japonesa Toyota marca a transitoriedade conceitual e material da produção em articulação com o campo escolar por meio da oferta do que se chama flexibilidade do modo produtivo. Observando, conseqüentemente, um conjunto de exigências na qual o Estado e as grandes corporações empresariais deveriam atender.

Na segunda seção apontaremos a relação estreita entre os organismos internacionais com a escola dentro do contexto de produção flexível. Essa ponderação se faz necessário, pois os organismos internacionais, como o FMI, BM, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, assumiram um papel fundamentalmente importante no que se refere a tomada de medidas de fortalecimento da formação de capital humano que acompanhe e evolução tecnológica, científica e principalmente do mercado.

A terceira seção considera um dos frutos que provieram exatamente da relação entre Organismos Internacionais, toyotismo e mercado manifestado no Brasil, ou seja, as escolas profissionalizantes. No Brasil, a partir da década de 1990, elas se estabeleceram por um conjunto de leis, decretos e pareceres que regulamentam as principais exigências da conjuntura

econômica e política da época. As escolas profissionalizantes foram projetadas e defendidas por grupos favoráveis às limitações do poder público.

Por fim, na quarta seção tratamos de fazer um apanhado específico sobre a legislação vigente como leis, decretos, resoluções e pareceres que sustentam a criação e organização das escolas de ensino profissional e tecnológico no Brasil contextualizando-as com as disputas e transições política/econômica no qual influenciaram diretamente nesses arranjos legais.

Como estamos vivenciando um momento em que as escolas, principalmente as públicas, estão cada vez mais se tornando alvo das grandes empresas a mando dos governos e de poderosas corporações, para nós já é de grande valia esclarecer o lado obscuro dessas escolas profissionalizantes desde a sua gênese até o momento atual de crise econômica global. Pois é evidente que a face oculta é perversa para os excluídos quando se observa o dedo de agentes poderosos na decisão de quem deve aprender e seguir para o trabalho.

## 1.1 O PAPEL DO TOYOTISMO NO MERCADO: A URGÊNCIA DE UMA ADEQUAÇÃO TÉCNICA NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Antes de tecermos argumentos sobre o modelo de produção toyotista, é necessário esclarecermos o centro da problemática da tecnologia no sentido teórico/conceitual que envolve diretamente o surgimento desse modelo de produção e, conseqüentemente, o retorno das escolas de ensino técnico profissionalizante (este último trataremos em outra seção) como elemento fundamental adotado em políticas públicas brasileiras principalmente na década de 1990. Essa ponderação se faz necessária pois muito se considera o conceito de técnica e tecnologia erroneamente como sinônimas ou simplesmente um sentido de fazer algo, no caso, lucro.

Tal entendimento se dá por duas razões: a primeira é não considerarem o produto gerado por meio das relações produzidas pelo manuseio das técnicas no tempo/espço; a segunda é considerarem as tecnologias como algo superior à humanidade a tal ponto de colocarem o ser humano numa condição de total submissão (SANTOS, D., 2017b). No entanto, há de se entender que essa percepção é de interesse de grupos hegemônicos que permanentemente criam condições de se perpetuarem no topo das ordens de poder.

No toyotismo, o sentido de tecnologia se dá exclusivamente pela capacidade de realizar a produção com qualidade. Inclui-se nessa realização as formas de gerenciamento pessoal, do

manuseio das máquinas e do próprio aperfeiçoamento/qualificação do trabalhador por ele mesmo, quando não financiada pela empresa.

Evidentemente que esse tipo de entendimento segue uma lógica na qual as produções de mercadorias são o centro de todo o processo. Uma noção reducionista da figura do trabalhador que, na opinião da burguesia, existe para desempenhar o mero papel de produzir mercadorias, tirando-os, conseqüentemente, toda a oportunidade de emancipação social.

Outro entendimento presente sobre as tecnologias está na negatividade que elas podem gerar na sociedade. Para muitos, as tecnologias existem para substituir o homem na sua função essencial, o trabalho. Outra visão está na colocação de que as tecnologias são verdadeiras ameaças que podem provocar o desaparecimento da espécie humana, por isso, a perseguição em reduzi-las.

Em resumo, comungando com a abordagem de Santos, D. (2017b), temos uma ambivalência em relação às técnicas e tecnologias. De um lado uma tecnologia capaz de desenvolver econômica, social e ambientalmente os países; e de outro, responsável em promover o atraso sociocultural e ameaçar a humanidade com a produção bélica.

No Brasil, o panorama predominante e bastante presente nos discursos da elite é a concepção de que vivemos um atraso tecnológico responsável pela miserabilidade e baixa produtividade econômica. Percebe-se que se apropriam da condição que é histórica e, de forma acrítica, põem a culpa no nível tecnológico presente no território. Tentam, principalmente na década de 1990, justificar soluções mediante investimentos em tecnologias e abertura econômica à importação de tecnologias de países desenvolvidos. No campo da educação, valorizam as escolas de ensino técnico profissionalizante acreditando que solucionam a problemática de baixa oferta de mão de obra adequada para o mercado de trabalho, agora mais tecnificado.

Santos, D. (2017b), com base no pensamento do filósofo brasileiro Vieira Pinto (2008) sobre a técnicas e tecnologias, avalia que essas posições em relação a tecnologia não levam em conta “o fato absolutamente primordial, qual seja, a relação produtiva que o homem mantém com o trabalho” (SANTOS, D. 2017b, p. 121). Dissociam o ser social da sua condição produtiva proveniente de suas habilidades para sobrevivência. Desconsideram a condição dialética de que “todo ato humano é, em si, uma ação técnica, pois quando o homem torna-se um ser social produtor de si mesmo, constitui-se simultaneamente em ser técnico.” (SANTOS, D. 2017b, p. 117).

Outro problema não menos importante apontado por Santos, D. (2017b) se dá na finalidade do emprego das tecnologias possibilitando, desse modo, avaliarmos e classificarmos se é boa ou má dentro das relações sociais e econômicas. “A essência do problema reside no emprego que se faz da tecnologia, sobretudo, na aplicação das possibilidades que o maquinário coloca a serviço do capital: garantir o acúmulo do lucro para uma privilegiada parcela da população mundial” (SANTOS, D., 2017b, p. 120).

As reproduções dessa visão deturpada das tecnologias estão presentes nos principais meios de propagação de ideologias, sejam elas midiáticas, nos templos e nos espaços escolares. Esta última, na contemporaneidade, assume o principal papel de fortalecer a formação da polivalência em uma proposta de politecnicidade associada à produção do capital. Não é à toa que empresas privadas estão cada vez mais interessadas em investir no ramo da educação.

No Brasil, não diferente dos países de economia emergente, a expressão tecnologia, desde o final do século XX, vem ganhando presença nas políticas públicas educacionais. As escolas profissionalizantes, por excelência, expressaram aquilo que o sistema atual neoliberal estava propondo em escala global, isto é, criar condições que garantam uma linha de entendimento de que as escolas são instituições que estão a frente no processo de garantias de suportes para os novos modelos de gerenciamento e de produção emergidas com o avanço tecnológico.

Para se chegar a esse patamar de reconhecimento das instituições escolares como elemento indispensável ao capitalismo foi necessário acontecer diversos momentos de rupturas e tensões nas estruturas que fundamentam tal modelos.

Deste modo, na segunda metade do século XX o capitalismo estava vivenciando a sua maior ruptura do ponto de vista econômico, social e político, como resultado das tensões ocorridas pela Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Crise de 1929 e Segunda Guerra Mundial. Esse contexto de instabilidade estrutural não significou um mal-estar irreversível, pois, os principais representantes econômicos e políticos composto por governos das grandes potências e empresas multinacionais não mantiveram neutralidade ou isenção diante da oportunidade de estender seus domínios com a procura de novas estratégias que facilitem a acumulação do capital e, principalmente, a intensificação da exploração mediante uso combinado entre ciência, tecnologia e educação.

Os EUA e o Japão foram referências em traçar estratégias que possibilitavam o fortalecimento do processo de acumulação do capital de acordo com suas características

territoriais, populacionais, políticas e econômicas. O primeiro articulou acordos multilaterais que trouxeram vantagens em curtos e longos prazos com concessões de créditos mútuos para os países arrasados durante a Segunda Guerra Mundial<sup>2</sup>. O segundo, apesar da destruição causada pelas bombas nucleares e por não ter reservas significativas de matérias-primas, promoveu medidas de reestruturação interna por meio de investimentos maciços nos campos sociais, tecnológicos e industriais.

Dois caminhos distintos, porém, combinados entre si, pois, sem o capital emprestado por parte dos EUA, oriundos do Plano Colombo, o Japão retardaria o seu projeto de reestruturação.

Nesse processo, o Japão possuía dupla condição negativa que poderia inviabilizar um projeto rápido de reestruturação. No caso, a realidade física territorial caracterizada por ausência, principalmente de recursos naturais valiosos, como os combustíveis fósseis. Além da condição da população japonesa que se encontrava com o sentimento de incertezas por causa da derrota na Segunda Guerra Mundial.

Com os recursos financeiros emprestados pelos Estados Unidos e aplicados em setores estratégicos da economia e no social, em um período de pouco mais de 30 anos o Japão alcançou um patamar de crescimento econômico que chamou atenção das principais economias globalizadas do mundo na época. Levantando a questão: como foi possível um país arrasado estrutural, social e naturalmente chegar a ser a segunda maior potência econômica do mundo em pouco tempo?

A resposta veio pelo desenvolvimento de um novo modelo produtivo denominado toyotismo. Processo que surgiu dentro da montadora de carro Toyota, pensada e planejada pelos dois engenheiros Eiji Toyoda e Taiichi Ohno que desenvolveram novas técnicas de gerenciamento produtivo que se diferenciava dos modelos utilizados naquela época, como as da sua rival norte-americana Ford.

Segundo Ohno, “O sistema Toyota teve sua origem na necessidade particular em que se encontrava o Japão de produzir pequenas quantidades de numerosos modelos produtivos.” (OHNO, 1978, p. 49 *apud* CORIAT, 1994, p. 30). A grande sacada inovadora de Ohno foi, antes de tudo, compreender a real situação do seu país, isto é, saber quais as potencialidades e quais as principais demandas em recursos naturais e humanos e isso, ao nosso entender, foi o

---

<sup>2</sup> Planos que em pouco tempo foram estendidos para os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento de modo que os organismos internacionais, como o BM e o FMI, se incumbiram de articular as medidas de repasse de recursos financeiros em troca de garantias políticas e principalmente comerciais nesses respectivos países.

ponto de partida da Toyota ao buscar, pela necessidade, a qualidade na produção em detrimento da quantidade.

Para Coriat (1994) o toyotismo “trata-se do contrário, do ‘inverso’, do sistema concebido algumas décadas anteriores no nordeste norte americano pelos ilustres predecessores que são, para Ohno, Taylor e Ford.” (p. 31). Nessa perspectiva, o taylorismo/fordismo mantinha uma produção do exagero, com estoques e desperdício de matérias-primas. Ou seja, um método industrial que não poderiam se dar ao luxo de seguir diante das particularidades territoriais e sociais já apontadas aqui.

A Toyota traçou quatro sistemas fundamentais e relacionáveis entre si: o sistema de parcerias; o de produção *just in time*; a autonomação<sup>3</sup> e a linearização da produção. Esses sistemas, dentro do ponto de vista da economia, trouxeram novas concepções centradas na questão de custos ou gastos. Desse modo, de acordo com Ohno (1978 *apud* CORIAT, 1994):

Na Toyota, o conceito de economia é indissociável da busca da redução de efetivos e da redução de custos. A redução dos efetivos é, com efetivo, considerada como um meio de realizar a redução dos custos que é claramente uma condição essencial da sobrevivência e do crescimento de um negócio. (OHNO, 1978, p. 65 *apud* CORIAT, 1994. 33).

Colaborando com a condição de produzir com baixo custo e com qualidade, a Toyota recorreu ao sistema de parcerias com seus principais fornecedores de recursos de suprimentos, estabelecidos por um elo hierárquico por funções. Esses fornecedores, também entendidos como colaboradores, se organizavam em grupos ou células independentes, porém, mantendo a fidelidade de negociar com a Toyota (IGNÁCIO, 2009). Para ambas as partes os benefícios, em longo prazo, ocorriam de forma mútua exatamente por haver uma integração flexível e descentralizada ao mesmo tempo no campo da gestão.

No que se refere ao sistema de *just in time*<sup>4</sup>, considerada por Ohno como um dos pilares fundamentais da Toyota, é importante pontuarmos a influência da técnica denominada de *kan-ban* (cartazes ou cartão em japonês) bastante utilizada por supermercados, inicialmente dos EUA, e posteriormente aplicada em outros países.

Para o toyotismo, a *kan-ban* representa uma ferramenta adequada na redução dos estoques. Pois a dinâmica exercida se dava pelo controle nas saídas (venda) das mercadorias

---

<sup>3</sup> Nome formado pela junção das palavras autonomia e automação.

<sup>4</sup> Grosso modo, essa expressão traduzida representa: bem a tempo ou no tempo certo. Isto é, uma produção que é feita mediante a necessidade imediata do cliente.

mediante uso de um cartão ou qualquer outro instrumento que transmita a informação da necessidade de repor aquele produto já comercializado. Em resumo, esse método “enxerga pelo avesso, de forma que o processo posterior busca a matéria no processo anterior” (FONSECA, 2017, p. 92).

Com a *just in time*, a produção passa a ser por demanda ou necessidade do mercado fazendo com que a Toyota se atente às particularidades dos consumidores, logicamente, em nome do lucro. Além dessa questão, a redução significativa dos estoques trouxe vantagens em relação à valorização das mercadorias, assim como eliminaria os riscos de uma eventual crise quiçá a de 1929.

Outra consequência importante e presente na *just in time* está diretamente vinculada à escassez de matéria-prima, quando não há desperdícios de matérias-primas no ato da produção. Para que não haja falhas ou produtos defeituosos, fez-se necessário fortalecer a sua linha de produção com um maquinário capaz de detectar um defeito seja ele no início ou no fim do processo da linha de produção. Desse modo chegamos ao terceiro sistema fundamental, a automação.

Nesse momento da produção, as máquinas tornam-se protagonistas dentro da fábrica. Um protagonismo que se configura por programações capazes de evitar problemas que provoquem danos na produção. No caso, Ohno enxerga que a Toyota não pode cometer os mesmos erros que a Ford cometeu em relação à oferta de produtos com defeitos de fábrica. Isso representa a quebra de confiança entre o consumidor e a indústria.

Para evitar essa ruptura ou desconfiança do mercado consumidor, Ohno desenvolveu uma máquina que “funciona sozinha, mas que também, tem a capacidade de gerenciar sua parada na iminência de um problema ou falha que venha a comprometer a qualidade da produção.” (IGNÁCIO, 2009, p. 93). Esse gerenciamento programado feito pela máquina é fruto de experiências já introduzidas na década de 1940, quando a Toyota era do ramo têxtil de produção. Naquele período, o próprio Ohno inventou uma máquina movida a vapor que permitisse reduzir a perda de tecidos, com falhas que ocorriam durante o processo de entrelaçamento das linhas (FONSECA, 2017).

Esse autocontrole, derivado da junção de tecnologia e ciência agregadas no modo de produção toyotista, evidentemente serviu de espelho para empresas de diferentes ramos. Uma inspiração que, em contrapartida, exige um volume significativo de capital a ser investido e atenção aos fatores locacionais vantajosos ou não nos seus respectivos territórios.

Essa visão, positiva exclusivamente para o dono do modo de produção, não tem a mesma condição para a classe trabalhadora. Isso porque o processo de autonomia ganha o caráter de ser mais uma contradição no capitalismo, pois, na outra face do processo, há a necessidade de excluir aqueles que não são qualificados para o manuseio desses maquinários sofisticados. Máquinas essas que também foram responsáveis pela substituição e dispensa de um número significativo de funcionários.

Há de se mencionar que o capital humano também entrou na lista de prioridades do toyotismo como elemento fundamental na demanda provocada pela crise do capitalismo keynesiano. Não obstante, essa valorização acompanha o ritmo de evolução dos meios tecnológicos e científicos no qual o âmbito educacional entra em cena para assumir o papel de qualificação. Surge então, a ideia de autoativação. Isto é, a parte humana do processo produtivo.

Ohno delibera um conjunto de medidas direcionadas para os trabalhadores em comunhão com a autonomia. Essa relação é diretamente combinada pelo fato de que as eventuais falhas no decorrer da produção apresentem adversidades além do que uma máquina dotada de autonomia possa sanar. E isso só será possível se na linha de produção houver um trabalhador qualificado que possa tomar decisões rápidas a fim de evitar prejuízos financeiros para a indústria.

Para Harvey (2000), nesse momento de acumulação flexível instalada pelo toyotismo, a mão de obra dotada de um grau de conhecimento que permita vantagens diante da concorrência passa a ser valorizada pelos agentes do campo econômico e político, pois, nessa terceira revolução industrial, a principal matéria-prima é o conhecimento.

O que vai ocorrer no espaço escolar nessa era do advento técnico-científico-informacional (SANTOS, M., 1998) será uma severa ruptura de tradicionais métodos e concepções sobre o seu papel. O entendimento de escola democrática, plural e crítica aos poucos se converte em outros termos associados à economia no sentido *lato* e ao trabalho no sentido *strictu*.

## 1.2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NOS PAÍSES PERIFÉRICOS: A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM EVIDÊNCIA NO SÉCULO XX

Como já observamos o mundo capitalista após a Segunda Guerra Mundial ganhou novos arranjos no que se refere à produção do capital com base na proposta toyotista de produzir e

gerenciar. Os resultados desse processo, que são variados, se apresentam fundamentalmente em constantes adequações da condição social, sejam em países desenvolvidos, sejam em periféricos.

Duas problemáticas no nosso entender surgem como centralidade no dinamismo que se instalou. A questão da formação, organização, função e seleção no campo do trabalho e a questão da oferta, estrutura e adequação aos projetos políticos e econômicos no campo da educação. São problemas distintos no sentido literal, mas bastante relacionáveis em teoria ao analisarmos dentro do ideal de unilateralidade, por exemplo.

A ênfase no trabalho e na educação no contexto político e econômico tornou-se mais evidente no pós-guerra, primeiramente por necessidade de acompanhar um cenário que estava se formando como novidade graças às inovações em técnicas produtivas e, concomitantemente, em padrões de consumo.

Além disso, a ascensão de duas potências, EUA e URSS representando dois sistemas antagônicos de influências, permitiu que as nações industrializadas (arrasadas pela Segunda Guerra) e as menos industrializadas se aproximassem dos acordos e medidas que a partir daquele momento seriam traçadas para conter o avanço do capitalismo e socialismo e vice-versa.

As estratégias destinadas para essas categorias de países se deram, em boa parte, por meio da liberação de créditos financeiros originários de instituições bancárias localizadas nos EUA que, porventura, articulavam de forma combinada a hegemonia das transnacionais e dos próprios EUA.

Observando que essas estratégias financeiras representavam vantagens a curto e longo prazo pela condição contratual que entre linhas assegurava juros altos e submissão dos países destinatários, os norte-americanos resolveram ampliar o alcance da oferta para nações que diretamente não fizeram parte da Segunda Guerra. Nesse caso, outras variáveis destacadas nas questões estruturais que geram a pobreza, no acaso, as altas taxas de mortalidade, índices elevados de analfabetismo e índices elevados de natalidade<sup>5</sup>, serviriam de justificativas para “ajudas”, aparentemente humanitárias, dos países líderes do mercado.

---

<sup>5</sup> É importante salientar que os adeptos da teoria neomalthusiano agiram ativamente nas políticas de controle de natalidade negligenciando os aspectos da formação histórica da pobreza (tratada como efeito da natalidade). Atuando, desse modo, com práticas de incentivo a cirurgias de laqueadura e vasectomia, oferta de anticonceptivos e distribuição de preservativos, entre outros.

Esse romantismo, porém, deixa de existir quando as nações periféricas sentem que a condição de exploração se intensifica com a adesão das medidas obrigatórias para a liberação dos recursos. Fato que não configurou uma espécie de contrariedade ou revolta por parte das nações periféricas, pois as escolhas praticamente não existiam quando se observava o quadro econômico e social em extrema crise.

Portanto, há de se entender que a relação entre trabalho e educação fortalecida com a transição do capitalismo na segunda metade do século XX significou precisamente um processo de cima para baixo em que as nações desenvolvidas com uso de instituições financeiras e de empresas multinacionais desenvolveram políticas que mais tarde levaria a consolidação de um modelo educação escolar como parte integrante dos interesses do mercado.

As instituições financeiras internacionais, BM e FMI, originárias na conferência de Bretton Woods em 1944, se destacaram como as responsáveis em estabelecer o entendimento de que a solução do problema das crises na economia, sobretudo nos países periféricos, seria a produção de um novo conceito de escola. No centro desse pensamento estava a ideia de escola que agregue valores econômicos por meio de disciplinas específicas, denominadas técnicas.

Com essas duas instituições financeiras atuando como mentoras de políticas intervencionistas, sobretudo nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, a sinalização de que o capitalismo deveria partir para uma profunda mudança no sentido prático nos seus processos de acúmulo de capital dentro do ambiente escolar foi fortemente defendida pelos economicistas da época.

É importante destacar que essas instituições financeiras passaram a possuir maior influência sobre os países destinatários dos recursos a tal ponto de definirem a dinâmica econômica e política a ser seguida.

Essas instituições responsabilizaram-se pelo monitoramento do pagamento das dívidas externas, assumindo o papel estratégico na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, garantindo a implantação de políticas de reajuste econômico e defendendo os interesses dos grandes credores internacionais. (CRUZ, 2003, p. 58).

Com essas atribuições, as décadas de 1950 e 1960 foram o período de destaque em relação à estruturação ideológica/doutrinária do capitalismo neoliberal. Isso porque o cenário era proveitoso para ações mais contundentes de práticas de mercado apesar das instabilidades produtivas e política nos países periféricos, como os da América Latina.

A execução se dava pela inclusão dos países que antes eram excluídos dos balanços de negociações (a não ser que fossem considerados somente como depósitos de matérias primas, como foi no período das colonizações) sendo, nesse momento, reconhecidos como extensão, no sentido territorial do capital, das ações de poderosas corporações que objetivavam, após a análise dos fatores locacionais, expandirem suas produtividades à custa de menores prejuízos em relação a gastos.

O papel do Estado também teve que mudar. Aquele Estado que antes se caracterizava por intervir diretamente em setores estratégicos da economia, agora teria que se adequar às exigências do mercado proposta pelos organismos internacionais. Chega-se a vez das iniciativas privadas proporem soluções de emergência para os países vulneráveis economicamente. Uma oportunidade, obviamente, de consolidar a condição de exploração, sobretudo da classe trabalhadora.

Uma ressalva que temos que colocar é que nas duas primeiras décadas após a Segunda Guerra Mundial boa parte dos países em desenvolvimento tinha como modelo econômico o keynesiano em que o Estado assumia o papel de controle das questões relacionadas à economia, como foi o caso da América Latina. Apesar de ser uma contradição em relação ao que os organismos internacionais defendiam, essas nações possuíam endividamentos fruto do processo acelerado da industrialização, que as colocavam em situações de dependência dos próprios organismos internacionais e das grandes empresas pertencentes aos países desenvolvidos (SILVA, 1999).

Como o BM e o FMI eram (ainda são) favoráveis à abertura econômica e à prática do multilateralismo, obviamente não seria vantagem tratar de questões financeiras com países que tinham uma política de “substituição de importação”, como foi o caso do Brasil. Obviamente, a mudança de regime político econômico para o viés neoliberal passaria a ser pré-requisito estabelecido em função das ações de integração econômica desigual entre as nações.

Para atender essas reivindicações, governos eleitos democraticamente em países emergentes, como o Brasil, em pouco tempo sofreram golpes a mando dos EUA e consequentemente foram substituídos por grupos civil-militares de corrente ideológica conservadora e liberal. Instaura-se, então, a era histórica conhecida como Regime Autoritário ou Ditadura Militar.

Não podemos pensar que esse movimento foi por acaso ou uma simples iniciativa isolada, pois, no capitalismo as ações sempre visam os interesses da acumulação do capital por

mais que disfarçadamente, aos olhos do senso comum, represente boas ações de “ajuda” à população dos países periféricos. São verdadeiras estratégias que desconsideram todo processo histórico de formação heterogênea a luz de um entendimento de mundo utilitarista essencialmente desigual.

O BM e o FMI, como instituições financeiras de maior poder de decisão e gerenciamento dos recursos a serem disponibilizados para as nações, passaram a atuar incessantemente para que essa transição fosse implementada o mais rápido possível sobre o escopo de duas justificativas fundamentais: 1) a de crise econômica, em que a centralização do problema atinge como alvo direto a classe trabalhadora, que assume nesse momento duplo papel representativo, isto é, de ser a causadora e a salvadora do mercado; 2) a contenção do “comunismo”, considerado ameaça à nova lógica produtiva do capitalismo desigual e combinado.

A princípio, como já mencionado anteriormente, essas instituições internacionais atuaram estrategicamente por meio da elevação do nível de investimentos, criação e implementação de pacotes de reformas que promovessem o uso dos recursos financeiros, assim como de contenção de gastos por parte das nações. Silva (1999), nessa perspectiva, nos aponta que:

Para os países subdesenvolvidos, a prescrição era ampliar o desenvolvimento do comércio internacional, promover a estabilização e a disciplina cambial, além de contribuir para conter o avanço do mundo comunista e a difusão de suas idéias no ocidente. (SILVA, 1999, p. 80).

Claramente, além do campo da educação escolar, essas iniciativas refletiram diretamente na condição do trabalhador sob o sentido da flexibilização trabalhista (formação, contratação, polivalência etc.) aceita sobre o pretexto de reduzir gastos de governos e de grupos empresariais. Outra evidência, não dissociada da primeira, está ligada ao papel do Estado, que até então se demonstrava regulador da dinâmica produtiva e que na década de 1980 o mecanismo de privatizações de empresas ligadas aos setores de serviços e de indústrias de base tornaram-se práticas essenciais de governos liberais.

Essas medidas voltadas para os países subdesenvolvidos representaram o início das políticas neoliberais que, da forma como se deu, aligeiradas, trouxeram grandes impactos não somente na produção intensificada pela internacionalização, mas também pelo aumento das desigualdades sociais provocadas pelos desiguais acessos de tecnologias e de riquezas.

Milton Santos (2012) nos faz uma observação fundamental ao pontuar que nessa fase do capitalismo a acumulação do capital “não poderia mais fazer-se sem que tais grandes firmas pudessem ir buscar, seja onde for, as condições para a obtenção de um lucro maior.” (SANTOS, M., 2012, p. 208). Como resultado, as barreiras que impossibilitam as práticas de mercado de atuarem nos territórios globais, sejam elas materiais, sejam imateriais, necessitavam ser rompidas para que a produção do capital se perpetue pelas principais multinacionais.

Em outra obra, Milton Santos (2007) pontua que essas grandes multinacionais, sob aval dos organismos internacionais, são verdadeiras usurpadoras e que acreditam ser a solução ou uma espécie de herói das desigualdades sociais nos lugares pelo fato de gerarem empregos e contribuírem com a dinâmica econômica interna.

Todavia, mediante o discurso oficial, tais empresas são apresentadas como salvadoras dos lugares e são apontadas como credoras de reconhecimento pelos seus aportes de emprego e modernidade. Daí a crença de sua indispensabilidade, fator da presente guerra entre lugares e, em muitos casos, de sua atitude de chantagem frente ao poder público, ameaçando ir embora quando não atendidas em seus clamores. (SANTOS, M., 2007, p. 68).

No campo da educação não foi diferente. Os organismos internacionais, em especial o BM, ofertaram investimentos e propuseram medidas a serem apreciadas pelas nações que possuíam precária estrutura na educação escolar. Esse apoio vinha em forma de empréstimos financeiros e de planos curriculares com métodos que direcionassem à perspectiva econômica no processo de ensino e aprendizagem. Acreditando eles que os resultados viriam, principalmente, na redução dos impactos da crise econômica.

No momento em que passaram a incluir a educação escolar em pauta, o resgate à Teoria do Capital Humano (TCH), desenvolvida principalmente por Theodore Schultz nos EUA, repercutiu diretamente nos países a posição de que deve haver uma relação de dependência entre a educação e o desenvolvimento econômico (CRUZ, 2003).

Para Laval (2019), a adesão à TCH “permitiu que o olhar que se tinha sobre a despesa com educação passasse de consumo para investimento” (p. 52). Nesse sentido, a consideração da escola como empresa entre os investidores e governos repercute fundamentalmente em um profundo debate sobre o tipo de educação que deveria ser ofertada, isto é, educação propedêutica, educação para o mercado ou as duas de forma integrada. A segunda opção, a priori, foi e continua sendo a mais aceita pelos agentes de dominação econômica.

Nessa visão, a concepção de estudante nos moldes desses mesmos organismos internacionais e de acordo com a TCH também entra em debate, no sentido de qual destino esse jovem deve ter. Pois em ambas as concepções são nítidas a ideia associativa do jovem como peça chave na produção do capital.

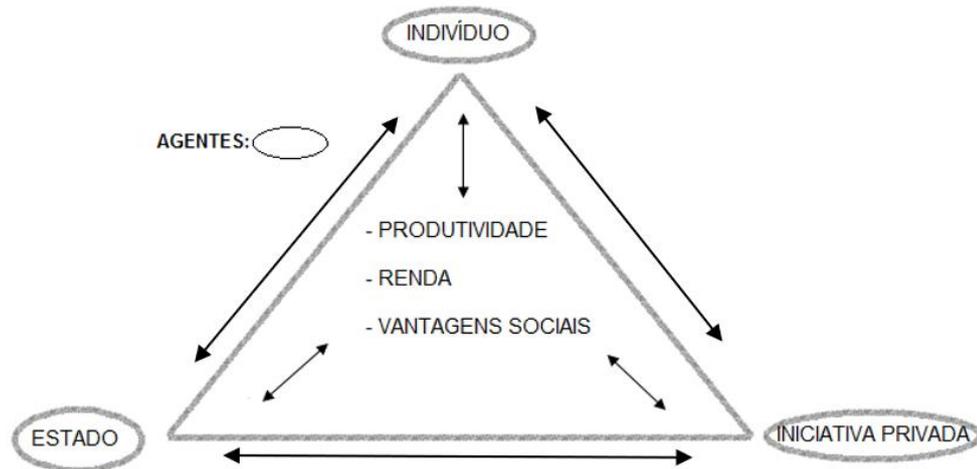
A crença de que a qualificação vinda através do investimento oportuniza o indivíduo a ter maiores chances em um mundo cada vez mais competitivo e tecnologicamente evoluído converte-se em uma falha grave em relação a desigual oportunidade de acesso a recursos que historicamente são privados nos países de economia dependente, como é o caso do Brasil.

É sabido que os territórios cada vez mais desiguais não disponibilizam de meios satisfatórios que atendam de imediato as necessidades de um mercado exigente. Portanto, não cabe ao jovem futuro trabalhador a exclusividade de por si só reverter um quadro que historicamente foi estabelecido pelas potências hegemônicas.

Obviamente, para os organismos internacionais a defesa desse tipo de clientela, isto é, do estudante do ensino básico visto como potencial recurso de desenvolvimento econômicos, se fez necessária para maior adesão das nações sob alegação da urgência de aceitar os recursos disponíveis a serem investidos via empréstimos.

O interessante é que do sentido do investimento em qualificação não parte somente de um ramo econômico ou social como podemos demonstrar na Figura 1. Grandes empresas, principalmente as que seguem o modelo toyotista (já apontados por nós no início do texto), assumem a responsabilidade de condicionar a capacitação dos funcionários dentro ou fora repartição empresarial. Em uma visão mais ortodoxa, se o investimento não partir nem do Estado e nem da iniciativa privada cabe ao indivíduo por si só cuidar de definir o seu alcance de trabalho através do seu auto investimento. Portanto, subtende que “o indivíduo possui recursos próprios que ele tenta incrementar ao longo da vida para aumentar sua produtividade, sua renda e suas vantagens sociais.” (LAVAL, 2019, p. 52).

Figura 1 – Investimentos de acordo com os agentes da TCH.



Fonte: Elaboração própria (11 jun. 2020).

Para Silva (1999), a combinação teórica contida na TCH e do advento tecnológico faz com que os organismos internacionais percebam a educação escolar como instância a serviço do mercado. Nessa perspectiva, a “educação escolar é igual à maior produção e maiores investimentos” e a modernização tecnológica representa a “função econômica do conhecimento” (SILVA, 1999, p. 96). Isso demonstra o quanto a educação escolar se converte em um produto de grande valor para empresas investirem, pois é vista como uma fábrica reprodutora não somente de conhecimento, mas de tecnologias e habilidades necessárias ao panorama atual do capitalismo.

Essa percepção aparentemente de valorização fez com que o BM e o FMI buscassem um aparato legal para assegurar as medidas de urgência aos países destinatários. Bernussi (2014) aponta que a partir da resolução 1515/1960 (Acordo de Ação para o Desenvolvimento Econômico das Nações Menos Desenvolvidas Economicamente) as medidas atribuídas à educação ganharam significados mais consistentes no sentido de permitir a participação dos organismos internacionais nos assuntos internos das nações, principalmente dos interligados à economia.

Tanto os países desenvolvidos, quanto os países em desenvolvimento, optaram pela reforma em seus sistemas de educação a partir de considerações econômicas e iniciaram em uma política de expansão da educação, confirmando a influência das organizações internacionais [...] (BERNUSSI, 2014, p. 23).

O problema nessa oferta de medidas tratadas como “milagrosas” está nas heranças deixadas nesses países, que historicamente já apresentam condições estruturais precárias no

sentido econômico e social. Além da dívida externa acumulada, as políticas de austeridades para controlar os gastos públicos, que pressionam a classe trabalhadora com leis que reduzem os direitos trabalhistas; os aposentados também se tornam alvos quando se estende a idade mínima de aposentadoria e o tempo de contribuição. Não é oneroso afirmar que nesse contexto as reformas são tidas como mais importantes do que a própria dívida adquirida pelas nações em desenvolvimento (SOARES, M., 1998).

Além do BIRD (BM) e do FMI, surgiram outras instituições internacionais, como: a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a OCDE. Todas elas atuaram e atuam, cada uma a seu modo, dentro da perspectiva de reformulação da educação escolar em comunhão com os aspectos econômicos.

Apesar de possuírem atribuições diferentes entre si, esses organismos internacionais existem para atender as reivindicações do BM e do FMI. São dependentes do capital do BM para a manutenção de suas ações, demonstrando relativa autonomia na tomada de decisões deliberativas nos setores sociais e econômicos. Expressando esse perfil, a CEPAL, UNESCO e OCDE na década de 1970 sofreram um grave impacto nos seus orçamentos provocados pelas crises no setor de petróleo. Isso porque tal crise findou no afastamento dos EUA e do Reino Unido, dois dos principais países responsáveis em transferir repasse financeiro para os órgãos.

No contexto da América Latina, a CEPAL começou a estabelecer suas orientações de teor econômico em meados da segunda metade do século XX com adoção de política de intervenção pautada no viés keynesiano, com o Estado regulando os investimentos nos setores estratégicos da economia, desempenhando um “papel premente na estruturação produtiva, na moderação dos desequilíbrios sociais e educacionais, nas negociações entre empresários e sindicatos, na impulsão dos serviços de bem-estar social.” (SILVA, 1999, p. 37).

A responsabilidade de transformar a economia da América Latina pela CEPAL girava em torno da modificação de uma economia baseada predominantemente no campo, setor primário, na qual já sinalizava decadência produtiva após as crises da primeira metade do século XX. Nessa perspectiva, a proposta era basicamente seguir a lógica da industrialização que já estava em vigência desde o final do século XVIII e aceitas como processo econômico no capitalismo pelas grandes potências.

O desafio se dava em preparar o ambiente favorável para a industrialização diante de grupos políticos que demonstravam incertezas em industrializar países com estruturas naturais<sup>6</sup> favoráveis para atividades agrícolas. Incertezas essas que, entre outros motivos, desapareceram desde a quebra da bolsa de Nova York em 1929. A solução não seria outra se não fosse o investimento em indústrias<sup>7</sup>.

Nas três primeiras décadas após a Segunda Guerra Mundial, essas medidas tiveram efeitos positivos do ponto de vista do mercado interno, pois, as indústrias estatais possibilitaram o desenvolvimento de infraestruturas fundamentais para a atração de investidores, sobretudo empresários externos. Os incentivos de melhorias nas malhas de transportes ferroviário e rodoviário, no setor energético com a expansão das usinas hidroelétricas, indústrias dos setores de siderurgia, petroquímicas, entre outros, fizeram jus ao perfil keynesiano da CEPAL.

No Brasil, as regulamentações das leis trabalhistas surtiram leve efeito significativo na economia urbano-industrial que se iniciava, pois possibilitou o aumento do mercado consumidor apesar da baixa oferta de variedades de produtos duráveis e semiduráveis no comércio interno.

Nessa perspectiva, Silva (1999) fazendo análise sobre as ações da CEPAL na América Latina, coloca que a “sociedade brasileira, em particular, passou, diretamente, de iletrada a consumidora.” (SILVA, 1999, p. 41). Consequência essa que contribuiu reforçando os desejos da classe burguesa em reproduzir condições voltadas para estabelecer e perpetuar uma classe trabalhadora vocacionada a somente exercer funções subalternizadas. A imposição de limites de ascensão do trabalhador se dá, sem exageros, para garantir o *status* de uma classe social privilegiada, que nada tem de solidariedade, mas sim, interesse na acumulação do capital.

Na questão educacional nos principais países da América Latina, os investimentos auferidos em instituições de ensino para a formação de cidadãos de nível superior e técnico ocorreram em meio à necessidade e pressão das elites empresariais que estavam investindo em tecnologias e novos métodos de gerenciamento importadas dos países desenvolvidos.

No entanto, esse processo, que também é tardio, não teve o alcance esperado exatamente pela ausência de estruturas que atendessem um número significativo de cidadãos que migravam

---

<sup>6</sup> Clima diversificado, solos férteis, relevo de planície, disponibilidade de recursos hídricos são alguns dos elementos naturais tidos como diferenciados em comparação a outros continentes.

<sup>7</sup> No Brasil, os grandes cafeicultores (alguns entrando em falência), injetaram suas reservas em maquinários industriais mediante acordos com o governo federal que intervém por meio de ofertas de linhas de créditos.

internamente para regiões onde a industrialização e a urbanização estavam mais avançadas, como foi o caso do período do êxodo rural brasileiro.

Outra instituição que, na década de 1960, aparece com a responsabilidade de organizar politicamente os assuntos pertinentes à educação dentro da lógica desenvolvimentista é a OCDE (BERNUSSI, 2014). A princípio, suas ações se deram exclusivamente na Europa pelo fato de que naquele período de Guerra Fria o continente apresentava baixos níveis educacionais e um número exponencial de desemprego.

Como estratégia, a OCDE, seguindo orientações do BM, implementou atividades de planejamento educacionais com o uso de novas metodologias e modelos de gestão e de competências a serem utilizadas dentro do ambiente escolar combinada com a perspectiva econômica.

Alguns resultados apareceram e, obviamente, foram utilizados como parâmetro ou norte para ser seguido. Na França e Suíça, como aponta Laval (2019), os registros de evasão escolar reduziram e o número de aprovações por série aumentou em comparação aos resultados antes da intervenção da OCDE. Reafirmando aos olhos dos organismos internacionais e das grandes empresas multinacionais que a mudança escolar obrigatoriamente deveria passar pelo crivo do mercado.

Não é oneroso afirmarmos que no mundo pós Segunda Guerra Mundial as grandes potências globais com suas empresas transnacionais demonstraram de forma explícita a capacidade mutável de tentarem resolver as consequências das crises com base na exploração dos países de economia frágil. Apesar de não ser uma estratégia nova, tais medidas foram e continuam ocorrendo em uma intensidade nunca vista antes dado a condição tecnológica e científica.

A própria designação dos organismos internacionais em estabelecer reformas estruturais na economia utilizando-se do papel social da escola fazendo com que, segundo Laval (2019, p. 109), a educação se torne um “bem de capitalização privado” é o resumo dos interesses econômicos e do cinismo dos países desenvolvidos e de suas grandes empresas multinacionais.

### 1.3 O PROJETO DO NEOLIBERALISMO NO BRASIL E A CONSOLIDAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES NO ENSINO BÁSICO

Objetivando reforçar o duplo papel contraditório, social e econômico na escola, os organismos internacionais no final da década de 1980 endureceram suas estratégias sob os países periféricos que apresentavam dificuldades econômicas e que não possuíam um plano sólido de conter a recessão. Particularmente no Brasil, a pressão em reverter o quadro de crise financeira influenciou diretamente no campo da política, com a mudança do regime autoritário civil-militar para o democrático, e no campo econômico, com a adesão do neoliberalismo em substituição ao keynesianismo.

Com a necessidade de aplicar políticas econômicas pautadas naquilo que os organismos internacionais mais defendiam, o governo brasileiro encontrou na educação escolar a oportunidade de reorganizar dois pontos econômicos fundamentais: 1) reproduzir mão de obra capaz de atender às novas exigências produtivas do mercado externo e 2) redefinir o mercado consumidor que passará a receber com maior intensidade fluxos de mercadorias inovadas, graças ao advento da revolução tecnológica, científica e informacional, já acompanhadas por países centrais.

Obviamente que tal condição encontrou e ainda encontra sérias dificuldades quando se depara com setores de infraestruturas defasadas e inadequadas para acompanhar um nível de produção quiçá o de países desenvolvidos. Necessariamente, o governo deveria reestruturar estrategicamente aqueles setores econômicos que diretamente são necessários e estão vinculados com o desenvolvimento econômico. Para isso, medidas de privatizações de estatais e serviços e abertura econômica para o capital externo a partir desse momento passaram a ser apreciadas como soluções que elevariam o país a um patamar de disputa mercadológica e de modernização nos seus campos produtivos.

Na educação escolar, a dificuldade estrutural também se torna problema diante da defasagem, sobretudo nas instâncias públicas, de não possuir condições adequadas para a oferta de uma formação que atenda minimamente os requisitos para o trabalho. A falta de recursos tecnológicos e de capacitação profissional, por exemplo, são alguns dos problemas que geram prejuízos nessa lógica que está sendo estabelecida pelos organismos financeiros.

Evidentemente que quando não há a complementação tecnológica na metodologia educativa, a proposta de uma educação escolar comungada com a economia, de acordo com o pensamento daqueles que defendem essa parceria, passa a ser embarreirada. Para evitar, ou ao menos reduzir, o problema, reuniões, conferências, e debates políticos passaram a acontecer mediante a participação de grupos de representação social, econômica e política resultando,

entre outras propostas, no fortalecimento do ensino profissionalizante para a formação de mão de obra aligeirada para ser usada nos ramos econômicos que em teoria iria acompanhar a tendência tecnológica global.

Santos, D. (2017a) em minuciosa análise sobre a educação profissionalizante nos sinaliza que esse tipo de modalidade, que é precária, tem público alvo específico e é resultado de interesses particulares da atrasada elite brasileira que historicamente defende para os filhos dos trabalhadores uma escola que os tornem aptos exclusivamente para serviços subalternizados. Uma escola para os pobres que oferte tempo mínimo de ensino direcionada numa formação de adestramento para complementar o quadro de empregado na economia, retirando-lhe o acesso a uma formação ampla com capacidade de escolha na carreira.

Opostamente, aos filhos da classe privilegiada que de certo modo dominam o modo de produção, a disponibilidade da educação escolar é a do ensino de formação propedêutica com a oferta de todas as ciências necessárias para o acesso ao nível superior, possibilitando-os, desse modo, a escolha e acesso a áreas de trabalho tidas como de alto escalão ou de liderança.

Não que seja errado propor por meio da instituição escolar a qualificação para o trabalho, o problema está exatamente na proposta de uma educação escolar dual e desigual, por classes, em que uma se sobrepõe a outra, de acordo com os seus objetivos traçados.

Vale salientar que o sentido do trabalho nessa perspectiva se resume predominantemente ao caráter econômico de produção na qual “se busca garantir materialmente a existência cotidiana no sistema capitalista” (RAMOS, 2008, p. 6). Já o sentido do trabalho compreendido como princípio educativo não se prevalece, por outro lado, por haver temor por parte daqueles que se sustentam da exploração da classe trabalhadora em notar a autonomia e a criticidade sendo pregadas por um ensino unilateral que de certo modo dificultaria a reprodução da estrutura de classes condicionadas à exploração.

A urgência na adequação entre escola e desenvolvimento econômico, além da crise na produção do capital, se deu pela combinação entre ciência e tecnologia que no Brasil a partir da década de 1990 passou a ser tratado como prioridade pelas autoridades políticas e pelo próprio mercado que atuando de forma unificada cada vez mais adquiria maior internacionalização econômica.

Esse processo, entendido como globalização “tem como uma das bases esse casamento entre ciência e técnica, essa tecnociência, cujo uso é condicionado pelo mercado.” (SANTOS,

M., 2007, p. 65). Para tanto, o Brasil não poderia pensar em aderir plenamente ao neoliberalismo sem antes não aproximar o setor educacional do mercado.

Dialogando com essa dinâmica, as escolas técnicas profissionalizantes se tornam verdadeiras instalações de responsabilidade exclusivamente produtiva na sua essência e, por ter esse perfil, os organismos internacionais liderados pelo BM e FMI em conluio com o governo, adotaram meios de consolidação nos territórios nacionais.

Em relação às medidas, dois acontecimentos foram fundamentais e influenciadoras nessa educação brasileira de maior proximidade com o econômico: o Consenso de Washington em 1989, mediada pelos EUA e os principais bancos financeiros, FMI e BM; e a Conferência Mundial sobre educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, onde foi lançado o programa Educação para Todos, financiada e mediada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e BM (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Nesse primeiro acontecimento, o Consenso de Washington veio com a missão de estabelecer meios para o enfrentamento dos problemas estruturais assim como, conseqüentemente, possibilitar o crescimento econômico. Objetivos que não se materializaram, pois o aumento da dívida externa nesses países evoluíra com a adesão das práticas neoliberais (NAÍM, 2000).

No entanto, o economista americano John Williamson e seus apoiadores notaram que antes de propor estratégias, era necessário combater um dos grandes empecilhos presentes nos países em desenvolvimento, a desconfiança. Isso porque, para Naím (2000), persistia a ideia de que “um país menos desenvolvido não podia, de fato, beneficiar-se de investimentos estrangeiros e de um comércio mundial mais livre” (p. 4). Nessa perspectiva:

[...] a prescrição do Consenso de Washington para que os governos acabassem com as barreiras contra as importações e exportações, contra o investimento estrangeiro e contra as transações com moedas estrangeiras bateu de frente com a antiga convicção de que os países em desenvolvimento tinham que proteger suas economias de um sistema internacional injusto. (NAÍM, 2000, p. 4).

Obviamente há de se entender que boa parte dos países em desenvolvimento ainda seguia a cartilha do modelo econômico keynesiano e CEPAL no caso da América Latina, onde, a figura do Estado centralizador e intervencionista produziu a representação de negação das exigências propostas pelos organismos internacionais.

A pressão multilateral do Consenso de Washington se fundamenta em 10 regras básicas a serem seguidas fielmente uma vez que a parceria é aceita pelos países “beneficiários”.

- ✓ Disciplina fiscal;
- ✓ Controle dos gastos públicos;
- ✓ Reforma tributária;
- ✓ Liberalização do setor financeiro;
- ✓ Liberalização comercial;
- ✓ Taxas de juros competitivas;
- ✓ Abertura para investimentos estrangeiros;
- ✓ Privatização de empresas estatais;
- ✓ Desregulamentação da economia;
- ✓ Proteção aos direitos autorais.

(Silva, 2002, p. 26 *apud* Bendrath e Gomes, 2011, p. 98).

Eis que essas regras resumem o espírito do neoliberalismo e que, obviamente, só passariam a ser apreciadas sem barreiras caso haja lideranças políticas que levistem a bandeira da austeridade e de livre comércio. Fato esse que se consolidou aqui no Brasil com Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Em diferentes proporções é fundamental compreendermos que o vínculo existente entre o Consenso de Washington e as escolas profissionais e técnicas se dá de forma direta em relação a conjuntura econômica imposta como o remédio da crise econômico pelo primeiro e que, como consequência, acarretará mudanças radicais nos objetivos do ensino público diante da pressão de rapidamente dar um retorno positivo sobre a produção de mão de obra na produção do capital.

O segundo momento marcante na qual destacamos aqui é a chamada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esse encontro reuniu representantes de 155 países, mais organizações não-governamentais e agentes internacionais que atuam no campo educacional para tratar de questões sobre educação básica e suas mudanças para uma oferta de ensino de qualidade e inclusiva (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

No Brasil, os efeitos dos estudos levantados por essa conferência trouxeram à tona questões complexas que ao longo das décadas seguintes passariam a ser objeto de estudos dos intelectuais que atuam na área da educação. Essas questões só foram possíveis de serem visualizadas por meio de um olhar focal sobre cada proposta levantada nos documentos e relatórios produzidos em Jomtien.

Libâneo (2012) nos aponta que os produtos resultantes das discussões nesse evento atingiram diretamente a dinâmica escolar, sobretudo, a pública. Pois os impactos, segundo o autor, explicitaram o papel social duplo da escola pública, em que:

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Não que essas questões não sejam relevantes, pelo contrário, são fundamentais. O ponto que necessita ter atenção é que os frutos gerados em Jomtien são compostas por falsas aparências e distorcidas dos objetivos da escola, ou seja, de justiça social, ações inclusivas e universalização. Para Libâneo (2012) esses documentos produzidos e ofertados como parâmetro educacional caso lidos “sem intenção crítica e sem a necessária contextualização” (LIBÂNEO, 2012, p. 17) fazem com que o leitor caia no erro de acreditar que as intenções são humanitárias e democráticas ao mesmo tempo, ausentando, desse modo, a condição histórica de exploração e submissão.

Os documentos oriundos da conferência são dois, a **Declaração Mundial de Educação para Todos** e o **Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Neles, segundo Jacomeli, Barão e Gonçalves (2018, p. 34), “constam os eixos norteadores para a educação vinculados à ideologia e à estruturação político-econômica global do Capital”. Considera-se com essa perspectiva que novas modalidades de ensino e de escola deveriam ser estabelecidas com estruturas que atendam os desejos dos organismos internacionais em relação às problemáticas sociais e econômicas.

Vale salientar que as recomendações obviamente expressavam as concepções de seus principais patrocinadores, bancos e empresários que, engajados, buscavam espaço para expandir seus negócios em um mercado cada vez mais tecnificado. As aulas e formações com ensino a distância (EaD), por exemplo, deixaram de ser exclusividade das grandes corporações e passaram a ganhar mais espaços no campo educacional.

Os reflexos de imediato surgiram como pressão nos países da América Latina, em especial no Brasil que, politicamente, já tinha dado o primeiro passo com presidentes defensores do neoliberalismo, no caso, os governos de Itamar Franco (sucessor do impedido Collor) e de FHC, este último responsável pelas principais medidas internas de consolidação da escola vinculada ao mercado.

Outra característica brasileira que aproximou mais a educação das propostas dessa conferência foi a realidade social com alarmantes índices de pobreza e, conseqüentemente, altas taxas de analfabetismo, reprovação, evasão escolar, baixo acesso a recursos tecnológicos, matrículas fora da faixa de idade, entre outros. Quesitos esses que estão relacionados com o preâmbulo do documento **Educação para Todos** na qual destaca o panorama geral da situação de acessibilidade da educação.

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

(WCEFA, 1990, p. 1).

A princípio, o plano de ação adotada internamente no Brasil veio com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003) no governo de Itamar Franco. Para Libâneo (2012), esse plano apresenta total consonância com os princípios da declaração de Jomtien, pois, a escola ganha o papel de “atendimento de necessidades *mínimas* de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social” (LIBÂNEO, 2012, p. 21, grifo do autor). De fato, a condição de atender as necessidades mínimas claramente reforça a dicotomia entre a oferta do ensino no país assim como se nega a produção de uma escola verdadeiramente democrática, crítica e de qualidade.

#### 1.4 O MARCO LEGAL DE SUSTENTAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO NO BRASIL.

Nos governos de FHC (1994-1998; 1999-2002), a continuidade das estratégias impostas pelos organismos internacionais ganha velocidade por meio de um conjunto de leis, decretos e pareceres tanto nas esferas federais quanto estaduais que, grosso modo, favoreceram a parceria público-privada na educação. Não poderia ser diferente, pois o presidente e sua equipe chegaram com o projeto político para adequar o país às exigências do capital externo.

A principal medida no campo educacional de aproximação à lógica do neoliberalismo veio por meio de ações de grupos com interesses antagônicos que resultaram na reelaboração de leis de base consideradas insatisfatórias diante da conjuntura que estava sendo estabelecida para os países periféricos, em especial o Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que representa um conjunto de normas declaratórias e assecuratórias de maior relevância a respeito da manutenção da educação no país, obrigatoriamente teve que ser modificada ou atualizada como promessa de organizar, de acordo com as exigências padrões dos organismos internacionais, as condições favoráveis para os educandos possuírem acessos de qualidade ao ensino.

Não obstante, o processo para a construção da nova LDB nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) foi marcado por disputas políticas e ideológicas de grupos que historicamente possuem concepções divergentes sobre escola. Há aqueles que são a favor de um tipo escola que estabeleça ligação direta para o mercado do trabalho, voltadas para os fazeres práticos destinados aos filhos dos que “produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho” (RAMOS, 2008, p. 2) e há grupos que defendem uma escola integrada aos valores socioculturais, ao trabalho e que potencialize o educando a adquirir autonomia. Comungando da segunda ideia, Ramos (2008) propõe que se deve construir

um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. (RAMOS, 2008, p. 2-3).

Esse ideal de escola e de método mais democrático não prevaleceu diante das forças dos grupos hegemônicos do capital externo e interno, porque obviamente nega toda e qualquer posição de exploração e reprodução das desigualdades. Certamente é um perfil que não agrada àqueles que dependem da exploração dos sujeitos de classes sociais marginalizadas. Há repulsão em pensar na possibilidade de reverter o quadro social de ocupação trabalhista, isto é, em notar o filho do trabalhador ocupar cargos de gerenciamento ou de liderança, que geralmente são destinados aos filhos da classe burguesa.

Após debates e em meio a disputas políticas a respeito do conteúdo que seria expresso na lei base da educação brasileira, o governo federal em dezembro de 1996 publicou a nova LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) composta por novos acréscimos legais, como, por exemplo, a regulamentação do ensino técnico e profissional, que trouxe repercussões do ponto

de vista político favoráveis para o governo, pois nesse pacote legal o acato às vozes do mercado se sintonizou com a articulação do público com o privado no ensino médio demonstrando, contudo, o lado educacional direcionado para o neoliberalismo<sup>8</sup>.

Frigotto e Ciavatta (2003, p.110) analisando a representação que a LDB adquiriu com a sua formação, concluíram que ela se trata de “uma espécie de *ex-post* cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas.” Evidentemente, a LDB, nessa perspectiva dos autores, se converte num instrumento de oportunidades para o governo e seus colaboradores articularem medidas estrategicamente vantajosas de finalidade lucrativa, apesar de consigo também tratar, mesmo que oculta, maior abertura para o engajamento de grupos favoráveis a uma educação verdadeiramente pública.

Dentre as expressões legais na qual teve atenção exclusiva por parte dos governos, a proposta de integração da modalidade técnica profissional com o ensino regular de disciplinas da base comum das áreas de natureza, exatas, linguagens e humanas chamou a atenção dos setores econômicos que prontamente pressionavam o governo por políticas que os favorecessem na produção e na redução dos gastos.

Dois artigos se tornam centrais nessa questão: o nº 36-A, que no parágrafo único esclarece que “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.” (BRASIL, 1996, art. 36) e no nº 40 que trata “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituição especializada ou no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 1996, art. 40).

Tanto no art. nº 36 quanto no nº 40, é evidente a desobrigação do Estado da sua total incumbência sobre a modalidade de educação profissionalizante quando estabelece que a oferta dessa modalidade pode ocorrer integrado ao ensino regular no mesmo ambiente da instituição pública, assim como orientada e mantida por instituições não necessariamente públicas, mas, que atue na área educacional.

Entre outras palavras, o governo transfere a responsabilidade da oferta educacional da base técnica e profissional para setores empresariais que atuam com os respectivos cursos de

---

<sup>8</sup> A parte do conjunto de leis que exemplifica a oportunidade do mercado de se associar de vez na educação está expressa no artigo 36 no inciso V e alíneas 6 a 12 que trata em especial da oferta da formação técnica e profissional (BRASIL, 1996).

vínculo, logicamente, economicista. E essa iniciativa, como sabemos, não vem de forma voluntária, pois há transferência de recursos financeiros públicos para o privado (SANTOS, D. 2017a).

Para Santos, D. (2017a), esse quadro indica os resultados da pressão do mercado sob a escola que se transforma em verdadeiras possibilidades para a iniciativa privada expandir seus negócios. Como há uma proposta de ensino integrado, isto é, de divisão do tempo pedagógico entre ensino técnico profissional e base comum com as ciências gerais, a classe elite que atua na área tecnológica e educacional percebe que além da produção do capital, essa dualidade na escola dissociada consolida em curto e longo prazos a reprodução da divisão social do trabalho.

Acompanhando as tramitações jurídicas, a produção do discurso por meio dos canais midiáticos também colaborou com a adesão da opinião pública a respeito do ensino técnico profissional concomitante com o ensino médio nas escolas públicas. A propagação era tomada por sentimentalismo e aproveitamento da condição social do país que se caracterizava com uma realidade precária para os cidadãos pobres que sofriam com o alto desemprego e desvalorização das suas funções.

É sabido que no capitalismo é característico o cenário de aglomerados sociais desvalidos de bens essenciais para a vida. Estrategicamente fazem dessa condição uma ferramenta de controle e de reprodução do capital essencialmente com base na exploração. São situações que suprimem toda e qualquer atitude de progresso quando lhe é negado o direito a alimento, emprego e, principalmente, à educação.

Quando nos deparamos com iniciativas de oferta de capacitação profissional no ambiente escolar é de se estranhar, dada a herança história de ausência de ações aos filhos dos trabalhadores. É evidente que no sistema em questão não se faz uma política social sem almejar um retorno e, nesse sentido, o fato de ser reproduzida a imagem de boa iniciativa integrando o ensino técnico profissional nas escolas públicas não anula a condição de uso ou exploração da mão de obra para adquirir mais margens de lucro.

Como efeito direto, os jovens filhos das classes trabalhadoras se sentem atraídos pela promessa de trabalho imediato. Forma-se certa crença pela necessidade de aumentar a renda familiar em momentos de instabilidade econômica marcada pela desvalorização da renda em relação às mercadorias. Esse tipo de modalidade escolar, desse modo, é reconhecido como o caminho mais acessível para a independência financeira, e aos olhos do governo, um ramo que reduzirá a crise de ausência de mão de obra no mercado.

Segundo Santos, D. (2017b), esse resultado esperado pelos agentes do neoliberalismo não surte o efeito desejado, pois, uma parte considerável de alunos regressos do ensino médio integrado ao técnico optam por dar continuidade aos estudos na universidade e não em seguir para mercado de trabalho imediato, demonstrando, com isso, frustração dos investidores. Expressando, desse modo, uma contradição entre o que é planejado e o que é vivenciado na prática.

Em outras ocasiões, nem sempre aquele discente que se formou e possui uma qualificação técnica específica vai trabalhar na área da sua formação. Uns caminham para os concursos públicos de nível fundamental ou médio e outros atuam em outros ramos da atividade privada. Para esses, a entrada na universidade é postergada.

Essa decisão de prosseguir nos estudos com o acesso à universidade não se apresenta favorável para os financiadores das escolas profissionais pelo fato de haver destinação de recursos e até mesmo de remuneração para os discentes que se capacitam. Acreditam ser oneroso demais, pois a ideia é rapidamente obter a disponibilidade de reserva de mão de obra e não o contrário.

Sob a alegação de contenção de gastos e obedecendo as exigências dos agentes do mercado em aproximar a iniciativa privada da pública, o governo federal, por meio do Decreto nº 2.208 de 1997 (BRASIL, 1997), em menos de um ano da promulgação da LDB, oficializou a desobrigação da oferta do ensino técnico profissional pela União e Estado, abrindo espaço para os empresários do ramo da tecnológica e da educação atuarem nos espaços escolares públicos<sup>9</sup>.

A proposta do decreto se dá pela regulamentação de partes específicas da LDB 9.394/1996 referente ao ensino técnico, que passa a ser denominado de Educação Profissional e Tecnológica. O inciso 2 do artigo 36 e os artigos 39 a 42 foram alvo dos principais substitutivos voltados para adequar uma nova condição de oferta do ensino vinculada ao mercado e separada das instituições de ensino.

Destarte que a própria LDB aprovada estimulava o encontro das vontades mercadológicas mediante influência da doutrina do neoliberalismo. No artigo 39, por exemplo, fica notório a real proposta do governo FHC em desenvolver nos discentes aptidões para a vida produtiva: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho,

---

<sup>9</sup> O decreto em questão que tratava da educação profissional foi revogado em partes pelo Decreto nº 5.154/2004, no governo progressista de Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2004a).

à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (BRASIL, 1996).

Não obstante, as aptidões para a vida produtiva, de acordo com o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), deveriam ser separadas das outras modalidades de ensino. O artigo 5º evidencia bem isso quando estabelece que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio [...]” (BRASIL, 1997).

Segundo Frigotto (2007, p. 1141), esse decreto é “uma espécie de símbolo da desastrosa política educacional da era Cardoso”. Tal designação faz jus ao caráter dual da educação já expressada na Lei nº 9.394/1996 e reforçada pelo citado decreto, resultou em críticas de diferentes frentes de lideranças, desde progressistas conservadores apoiadores do governo até intelectuais progressistas mais radicais da educação.

Por decreto a educação, mais do que em outros momentos, se tornou uma moeda de troca. Uma barganha entre o poder público e o privado. Findou o caráter corporativo da educação brasileira que por um lado servia para demonstrar o viés ideológico do neoliberalismo reforçado pelo governo federal e por outro esclareceu o real tratamento dado aos menos favorecidos que são desprovidos de uma educação de qualidade.

Com o fim do governo FHC e com a vitória eleitoral de Luiz Inácio da Silva (Lula) em 2002, novamente a educação profissional e tecnológica passa a ser pauta de disputa política e econômica. Entretanto, o cenário não era o mesmo vivenciado no governo anterior. Surgem novos ares e promessas de um governo que priorizaria e lutaria por um projeto de educação escolar próximo a unilateralidade.

O que parecia uma reviravolta positiva na oferta da educação profissionalizante integrada ao ensino médio, foi-se uma verdadeira frustração para quem esperava uma escola voltada ao desenvolvimento completo, sem duplicidade ou exclusividade para os jovens. Isso porque o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a) do governo populista de Lula apesar de estabelecer o retorno do ensino técnico integrado ao ensino médio no mesmo ambiente, não desconstruiu as principais articulações do decreto anterior, no caso o nº 2.208/96 de FHC (BRASIL, 1996).

Santos, D. (2017a, p. 236) aponta que as normas desse novo decreto “concorda com o que critica”, pois permanece a opção de oferta de cursos desintegrados e aligeirados na formação dos cursos técnicos e um currículo dicotômico ao ser:

[...] organizado com base em concepções educacionais distintas, sejam elas de formação para a chamada cidadania, para o dito mundo do trabalho, para o exercício intelectual ou para a prática profissional de chão de fábrica, não resolvendo, portanto, a separação entre a formação geral e a almejada formação técnica, propalada por intermédio dos defensores do Decreto nº 5.254/04. (SANTOS, D., 2017, p. 236).

A parceria público-privada, defendidas pelos elaboradores do Decreto nº 5.154/04, dentro do âmbito da educação profissional e tecnológica, fortemente presente no Decreto anterior nº 2.208/96, permanece de modo que as condições de investimentos estruturais necessários para a escola de cunho integral devam ser superiores em relação às escolas regulares, pois, sem esses recursos a impossibilidade de obter resultados satisfatórios seria improvável.

As empresas privadas, evidentemente assumem uma considerável fatia na organização desses cursos no ensino básico com a finalidade de exercer a função de preparar o ambiente econômico por meio da formação de jovens adolescentes. No documento intitulado de **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica** (BRASIL, 2004b), com base nos dados do MEC (1999) sobre o quantitativo de instituições de ensino mantidas pela iniciativa privada e pública, fica claro a preferência em se aproximar cada vez mais do setor privado que compreende “o Sistema S, as entidades de ensino profissional livre e organizações da sociedade civil, como sindicatos de trabalhadores, de empresários, Organizações Não Governamentais (ONGs), associações comunitárias leigas ou confessionais” (BRASIL, 2004b, p. 28).

De acordo com o documento, “Os dados do censo confirmam um movimento de desresponsabilização das instâncias governamentais federal e estaduais no tocante à educação profissional e tecnológica de nível básico e tecnológico.” (BRASIL, 2004b, p. 28). E sobre essa justificativa, o Decreto nº 5.154/04 ganha destaque e superioridade até mesmo dentro dos intelectuais de esquerda progressistas.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 21) o conteúdo do Decreto nº 5.154/04 “sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses”. Entretanto, apesar de seguir uma vertente que é histórica, o projeto educacional imposta por decreto pode, também, mobilizar mudanças efetivas, desde que haja a permanência do debate no que se refere à ação propriamente dita pela proposta, que, segundo o autor, deve ser encarada como “um ganho político” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4).

## 1.5 CONSIDERAÇÕES

A geração de jovens filhos de membros da classe trabalhadora desprivilegiada do Brasil, nesse momento no século XXI, passa a ser vista como pessoas a serem adestradas exclusivamente para o trabalho aligeirado e específico ofertadas por forças hegemônicas que definem o direcionamento do mercado dentro e fora do Brasil. Esses jovens vistos como alvos são direcionados por instituições públicas e principalmente privadas sob a pretensão de resolver os problemas da demanda de mão de obra e conseqüentemente da acumulação do capital.

Não por acaso, essa tendência é fruto de um processo histórico estruturada de forma combinada entre três elementos fundamentais. As tecnologias, a economia e o conhecimento. Neste último, a educação escolar assume um papel fundamental dado o papel social e a fácil aproximação direta com as categorias que viabilizam o acesso ao conhecimento, sejam elas propedêuticas, sejam de ofício (profissionalizante).

Obviamente, a escola se (re)significa diante da condição imposta pelo capitalismo em traçar novas formas de acumular o capital, que em proporções gigantescas se perpetuam dentro da condição de exploração e do consumo. Não obstante, o sistema capitalista se reorganiza de acordo com a crise que se materializa no seu interior, setores antes esquecidos ou marginalizados ganham vida para complementarem o processo de produção do lucro. A escola, principalmente a partir da segunda metade do século XX, se transforma em um elemento com possibilidades de contribuir direta e indiretamente na produção capitalista.

Evidentemente, que quando consideramos a escola nessa questão específica do mercado, não estamos relacionando todas as suas tendências pedagógicas. Nem todas as metodologias de ensino são aptas para o projeto desenhado pelos dirigentes do capital. O que se observa é que aquela escola que possui uma dinâmica voltada para o mercado é a merecedora de atenção, pois dela se prevê um retorno que contribuirá com o fortalecimento do mercado.

Após a Segunda Guerra Mundial até o momento, as escolas, sobretudo as de modalidade profissional tecnológica, são consideradas como verdadeiros pilares na função de enfrentar as crises produtivas do capitalismo. Os próprios adventos econômicos e técnico-científicos ocorridas nos países, ditos centrais, consideraram a escola de formação básica como elemento dotado de poderes no que se refere a formação de um novo tipo de trabalhador, que nesse momento, necessita obter competências e dominar habilidades vinculadas às inovações flexíveis da produção.

O advento do toyotismo, responsável pela flexibilização nas estruturas produtivas e sociais, construiu novos conceitos e formas de gerenciamento na produção industrial. Além de

apresentar novas dinamizações, o toyotismo rapidamente influenciou outros setores econômicos que não necessariamente atuavam no campo produtivo, mas sim na área de serviços, por exemplo, as escolas.

É sabido que em cada transição há a necessidade de preparar uma passagem para solidificar novas condições. Foi o que aconteceu nas décadas de 1960 e 1970. O toyotismo precisou de uma estrutura que alinhasse os conceitos de gerenciamento com as heterogeneidades sociais. Atender gostos, ritmos, signos etc.

A escola tecnológica assume esse duplo papel. Isto é, tanto vai se tornar uma formadora de mão de obra para o mercado produtivo quanto vai produzir e expandir o pensamento único de flexibilização racionalizada no véis de adequação às tendências criadas pela tríade tecnologia-ciência-informação.

Fortalecendo essa dinâmica escolar, os organismos internacionais, em meados do final da década de 1940, surgem como instituições financeiras sob a incumbência de planejar estratégias que viabilizem a reestruturação produtiva nas nações capitalistas utilizando, nessa perspectiva, de todos os elementos capazes de garantir uma função eficaz no que se refere ao acúmulo do capital dando à educação, desse modo, papel fundamental no desenvolvimento da economia.

Países centrais e periféricos, em nome do capital, assumiram compromissos estabelecidos principalmente pelo FMI e BM, que formularam um marco legal sob a garantia de ajustar a produção global e reduzir as deficiências estruturais no âmbito social. Mais uma vez a educação escolar se apresenta como solução.

Desta vez, a escola se reformula dentro da concepção da TCH, em que a responsabilidade do sucesso ou fracasso na vida financeira é resultado dos seus próprios esforços em adquirir competências e habilidades para conquistar o sucesso. Os discentes são centralizados como o único responsável em promover a sua qualificação, caso queira se estabelecer no quadro social com um emprego.

A TCH é retomada nos dias atuais não somente pelos discursos de agentes políticos dentro da escola, onde a fala unânime de atingir metas e de adquirir qualificação ao longo da vida escolar é presente mesmo diante da precarização e da falta de incentivo. Nas profissionalizantes, por exemplo, esse tipo de posicionamento é forçado pelas parcerias da iniciativa privada que introduzem o discurso do lucro, do dinheiro fácil e da garantia de emprego rápido para o jovem. Uma verdadeira fantasia composta de incertezas.

Com a produção flexível, articulação financeira por parte dos organismos internacionais, e a estrutura teórica do TCH de adestramento para a produção, para fechar o pacote só faltava um marco legal que viabilizasse e garantisse a adesão à nova forma de acumulação do capital. Não demorou muito para isso acontecer.

No Brasil, a legislação federal nas décadas de 1980 e 1990 trouxe uma face articulada por países desenvolvidos e grandes empresas multinacionais de adesão as estratégias formuladas pela doutrina do neoliberalismo. Forçadamente, as nações periféricas no geral e o Brasil no particular, tiveram que acatar todas as orientações financeiras e educacionais mediante a situação de vulnerabilidade social e econômica vivenciada naquele contexto histórico de recessão.

Evidentemente, a situação agravou substancialmente para as camadas menos privilegiadas da sociedade. A classe trabalhadora, de repente, viu-se presente em uma condição de redução dos seus direitos fundamentais em nome da política de austeridade defendida pelos Organismos Internacionais. Os docentes e discentes de todos os níveis de ensino, também, sofreram impacto significativo ao receberem um conjunto de medidas que demandavam um nível tecnológico e científico não comum na sociedade da época.

A defesa dessa nova organização se deu por dois momentos marcantes. A primeira foi o Consenso de Washington e a segunda pela Conferência de Jomtien na Tailândia, sob a proposta de educação para todos. Foram movimentos que diretamente interferiram nas políticas educacionais brasileira.

O principal reflexo foi reformulação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) composta por conteúdos que davam sustentação a novas estruturas educacionais dentro da perspectiva do mercado. Na parte dos artigos que representa a modalidade profissionalizante, por exemplo, fica evidente que o papel era desafogar a função do Estado e em contrapartida autorizar dirigentes da iniciativa privada a atuarem diretamente na educação do ensino básico.

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996).

Pouco tempo depois da promulgação da LDB, o governo de FHC articulou o chamado Decreto maldito nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) que entre outras incumbências proibia a pretendida formação integrada com o ensino básico. A pretensão, obviamente se direciona ao

que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideram como uma forma de “regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.” (p. 3).

Por ser um decreto excludente e com a saída do FHC e a entrada do governo da esquerda progressista do PT, a revogação do Decreto 2.208/97 veio por meio de outro Decreto de número 5.154/04 (BRASIL, 2004a) Este último, segundo Santos, D. (2017b), apesar de objetivar a revogação do anterior, o referido decreto causou poucas mudanças no caso da fragmentação interna da escola e do método de aligeiramento da formação do jovem para o mercado de trabalho.

As parcerias com a iniciativa privada se fortaleceram diante das formas de abertura para atuação direta no ensino médio. Empresas de médio e grande porte, ONG’s, e bancos, conseguiram definitivamente articular mecanismos de lucros no interior da educação básica graças a permanência da regulamentação da LDB que autoriza a partilha da oferta do ensino profissional e tecnológico.

Logicamente, como já apontamos, comungando com Ramos (2008), para aquele que não possuía nem sequer condição de entrar numa instituição de ensino que o leve para um emprego, essa proposta é considerada viável

posto que a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feita mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área. (RAMOS, 2008, p. 15).

Entretanto, não podemos analisar com base somente nessa necessidade específica. A crítica se dá pela forma apresentada de um ensino escolar de caráter exclusivo e excludente, com perfil exploratório e reducionista em relação à identidade social. Contudo, forçar a separação do ensino técnico e profissional do ensino médio anula toda possibilidade de surgimento de uma escola de base unitária com formação geral que possibilite a autonomia do indivíduo capaz de superar as propostas burguesas de exploração e segregação.

No próximo capítulo trataremos de demonstrar como a lógica da flexibilidade produtiva se manifestou no estado do Ceará observando a introdução das EEEPs como política pública que a partir de 2008 motivou movimentos eufóricos em grupos políticos, econômicos e sociais.

## **CAPÍTULO 2 CARACTERIZAÇÃO ORGANIZACIONAL DAS EEEPS NO ESTADO DO CEARÁ**

As EEEPs, como observamos no Capítulo 1, foram planejadas de acordo com o pensamento dos organismos multilaterais, os quais defendiam uma organização no campo da educação de modo que atendessem as exigências da reestruturação produtiva do capital que no Brasil passou a se atenuar a partir da década de 1990. Conferências internacionais e acordos multilaterais mediadas principalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU), OCDE e a OIT foram corriqueiras nas últimas décadas do século XX.

Oriundas desse movimento promovido pelos setores estratégicos do capital, a implantação do modelo escolar profissional integrada ao ensino propedêutico no estado do Ceará se fez e ganhou corpo por um conjunto de leis e orientações advindas da União, de instituições financeiras e de grupos empresariais. Desses, os grupos empresariais assumiram um papel fundamental no modelo organizacional das práticas educativas manifestadas pelas EEEPs.

Neste capítulo trataremos de demonstrar a relação entre a iniciativa privada e o ensino público de nível médio, assim como, expor a organização interna desse modelo escolar com base nos principais documentos de referência, como o **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará** (CEARÁ, 2008); a **Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)** (ICE, 2010) e o **Relatório de Gestão do Governo do Estado** (CEARÁ, 2014).

### **2.1 A ESTRUTURA DAS EEEPS SOB ORIENTAÇÃO EMPRESARIAL**

Para considerarmos a organização das EEEPs do estado do Ceará, necessitamos rever alguns acontecimentos anteriores a 2008, como o quadro panorâmico tanto da estrutura econômica quanto da oferta de cursos técnicos profissionalizantes pelas instituições públicas e privadas que se incumbiram de qualificar mão de obra técnica visando à lógica do mercado.

No sistema educacional público de incumbência da União e do estado, o Ceará possuía antes de 2008 quatro Institutos Federais distribuídas nas cidades de Fortaleza, Juazeiro do Norte, Cedro e Maracanaú e mais duas escolas Agrotécnicas Federais em Iguatu e Crato. Pertencente ao estado, a distribuição dos cursos técnicos se dava pelo CENTEC, dispondo de

três Faculdades Tecnológicas – (FATEC) presentes nas cidades de Sobral, Limoeiro do Norte e Juazeiro do Norte (CEARÁ, 2008).

No sistema privado, a predominância institucional girava em torno da esfera federal, no caso, do Sistema S. Além das instituições comunitárias que ofertavam cursos de pouca duração, o SENAI, SENAC e o SENAR<sup>10</sup> eram as principais instituições que destinavam a maior parte das ofertas de cursos profissionalizantes de curta e longa duração no Ceará, conforme se observa na Figura 2.

Considerando os cursos técnicos de nível médio, em 2005, o número de oferta se resumia em 115 cursos, sendo o CENTEC, o CEFET e o Sistema S (SENAC e SENAI) as instituições responsáveis por 14.606 matrículas efetivadas de jovens e adultos. Desse quantitativo, apenas 3,5% representavam matrículas no nível de ensino médio (CEARÁ, 2008).

Figura 2 – Cursos de formação técnica do Ceará (2005).

<i>Nível de Formação</i>	<i>TOTAL</i>	<i>CENTEC</i>	<i>CEFET</i>	<i>SENAR</i>	<i>SENAC</i>	<i>SENAI</i>
<i>Inicial e Continuada</i>	4.630	1.711	34	668	1.432	347
<i>Técnico</i>	115	12	14	-	38	7
<i>Tecnológico</i>	57	12	20	-	-	-

Fonte: SECITECE (2005) *apud* Ceará (2008, p. 15).

Num contexto geral, a educação do Ceará apresentava índices negativos, o que contrariava as orientações dos organismos internacionais e do movimento Todos pela Educação<sup>11</sup>. Os níveis de reprovação, de evasão, de desistência e de repetência foram convertidos em metas a serem combatidas. No próprio **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará** (CEARÁ, 2008) ficou evidente a necessidade de reverter esse quadro, sobretudo no nível médio em que:

[...] os indicadores de resultados referentes ao ano de 2005 para o Estado do Ceará, registraram os seguintes valores: a taxa de escolarização líquida obteve um percentual igual a 34,20%; a taxa de alunos aprovados foi de 72,5%; a taxa de alunos reprovados

<sup>10</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

<sup>11</sup> Movimento sem fins lucrativos financiado pela iniciativa privada e criado em 2006, por interferência direta dos setores financeiro e industrial orientado pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter. O Todos pela Educação teve como principais protagonistas os: “[...] ex-ministro da educação, Fernando Haddad, o ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Reynaldo Fernandes, os dois últimos ex-Secretários de Educação Básica do MEC, Maria do Pilar Lacerda e Cesar Callegari [...]” (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 5).

registrou o valor de 9,90%; a taxa de alunos evadidos foi igual a 17,60%; e a taxa de alunos repetentes alcançou 7,30%, sendo esta última relativa ao ano de 2004. (CEARÁ, 2008, p. 12).

No mesmo documento, os interesses em melhorar os resultados negativos passaram a ser centralizados não somente dentro de uma perspectiva social, mas também em uma condição necessária para o que chamam de “novo paradigma tecnológico e a competitividade global” (CEARÁ, 2008, p. 13). Pois, no próprio entendimento do governador Cid Gomes,

A falta de qualificação profissional de nossa população compromete as estratégias de desenvolvimento sustentável em um contexto social agravado pelos baixos índices educacionais, os quais não estabelecem a necessária relação entre escolarização e profissionalização. (CEARÁ, 2008, p. 5).

Para o estado o processo de qualificação profissional se materializa, antes de tudo, quando há uma estrutura física e educacional que possibilite resultados satisfatórios mediante um conjunto de ações organizadas no âmbito do planejamento e da gestão. Nesse quesito de gestão, empresas privadas dos mais diferentes ramos articularam ações conjuntas respaldados por instrumentos legais pertinentes ao ensino técnico profissional. Evidentemente que seria ingenuidade pensarmos que a vontade de implantar a modalidade técnica profissionalizante integrada na rede de ensino médio fosse responsabilidade somente ao estado.

Os agentes empresariais e financeiros cuidaram de articular um conjunto simbólico<sup>12</sup> do mercado, valorizando os fatores locacionais disponíveis no território cearense. As classificações territoriais de representação dos aspectos econômicos também se tornaram essenciais na justificativa de implementação de cursos técnicos profissionalizantes, pois, o processo de atração de investimentos na economia do estado “tem sido resultante, também, da ampliação do mercado nacional e da difusão de ativos estratégicos do conhecimento para que a região possa atrair empreendimentos e consolidar seus arranjos produtivos locais.” (CEARÁ, 2008, p. 13).

Todavia, a intervenção dos grupos empresariais se centraliza na pressão e na orientação sob o poder público na busca de efetivar ações no campo da educação. No entanto, esses grupos não assumem responsabilidade direta na questão do financiamento na rede pública. Isso por

---

<sup>12</sup> O poder simbólico conceituado por Bourdieu (2009) permanece essencial nesse momento, dado as ações estratégicas e relacionais entre os agentes públicos e privados na educação, que, “com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2009, p. 7).

dois fatores fundamentais, ou pela questão da legalidade, isto é, de injetar dinheiro privado no público sem haver uma lei prévia, ou, pela questão de entenderem que seria oneroso demais arcar com as estruturas de uma educação para o trabalho. É claro que seria contraditório caso os fizessem tais investimentos. Xerez, Costa e Santos (2017), nesse sentido, concluem que no Ceará:

[...] a forma *integrada* articula as duas formações, propedêutica e profissional, exigindo dupla carga horária com demanda de professores qualificados para as áreas profissionalizantes, equipamentos e laboratórios, tudo isso requer aporte de muitos recursos, o que elevaria o preço da mensalidade, equiparando-a – ou até superando – à mensalidade cobrada por cursos de nível superior de tecnólogo e bacharel ofertados pelas instituições universitárias particulares. Decerto isso constitui um dos motivos que pode estar inviabilizando a oferta, considerando-se que, no sistema capitalista, a educação é uma mercadoria e a finalidade da oferta está objetivada no lucro, e isso pode explicar por que as empresas educacionais não ofertam o ensino técnico na feição integrada. (XEREZ, COSTA, SANTOS, 2017, p. 208, grifo dos autores).

Comparando os efeitos nas matrículas em cursos técnicos profissionalizantes no nível médio antes e depois de 2008<sup>13</sup>, temos uma noção clara particular do grau de alcance da política pública de introdução das EEEPs. Como podemos observar na Tabela 2, anualmente o número de formando é cada vez mais crescente, ao passo que se instala mais EEEPs no território cearense.

Quando começaram a entrar em funcionamento em 2008 com 25 unidades composta por turmas formadas apenas do primeiro ano, o número inicial de matrículas correspondentes às 25 escolas era de 14.181 (CEARÁ, 2008). Em 2018, esse número chegou a 52.571<sup>14</sup>, superando o CENTEC, CEFET e as instituições que compõe o sistema “S”.

É importante salientar que as primeiras 25 EEEPs entraram em funcionalidade nas estruturas escolares já existentes de ensino regular, sendo necessárias, obviamente, adaptações e melhorias nas estruturas físicas de acordo com os critérios mínimos requisitados pelo Programa Brasil Profissionalizado<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Ano inicial de operacionalização das EEEPs no estado do Ceará.

<sup>14</sup> Aproximadamente 12% dos alunos matriculados em todas as modalidades do ensino médio no Ceará (CEARÁ, 2018).

<sup>15</sup> Decreto Federal n.º 6.302/2007 (BRASIL, 2007).

Tabela 2 – Matrículas de educação profissional no nível médio nos anos de 2008 a 2018.

<b>Ano</b>	<b>Matrículas</b>
<b>2008</b>	14.181
<b>2009</b>	11.579
<b>2010</b>	18.677
<b>2011</b>	23.370
<b>2012</b>	28.715
<b>2013</b>	35.928
<b>2014</b>	39.765
<b>2015</b>	43.280
<b>2016</b>	48.198
<b>2017</b>	49.741
<b>2018</b>	52.571

Fonte: Santos (2021).

Segundo a SEDUC (CEARÁ, 2014), não é cabível fazer uso de um ambiente escolar que tenha estruturas não condizentes com as práticas laborais dos cursos técnicos. Ou seja, no momento em que convertem as escolas de ensino regular para uma profissionalizante, o governo necessariamente adapta e amplia as antes regulares com estruturas mais modernas do ponto de vista tecnológico. Nesse sentido:

As adaptações variaram segundo as condições encontradas em cada escola e em conformidade com os cursos implantados. Escolas mais antigas requereram um maior investimento na reforma das instalações físicas, elétricas e hidráulicas, além da implantação de laboratórios de informática. Já nos Liceus Estaduais, por terem uma infraestrutura mais compatível com a perspectiva da escola profissional, as obras de recuperação puderam ser menos abrangentes. (CEARÁ, 2014, p. 30).

Para dar conta da aquisição dos materiais a serem utilizadas desde a construção da instituição até o material pedagógico, as fontes de receitas foram divididas entre a União e o estado. Entretanto, é importante ressaltar que no primeiro ano de funcionamento das EEEPs, 2008, o estado injetou sozinho o capital de investimento, certa de R\$ 2.734.025,15 oriundos somente do Tesouro Estadual. A participação da União se deu no ano posterior, 2009, em diante (CEARÁ, 2014).

No ano de 2011, as EEEPs de modelo estrutural padrão Ministério da Educação (MEC) passaram a ser construídas e entregues a um número maior de cidades. Na ocasião, um ponto importante digno de nota é a análise do território feita pela equipe da Coordenação de Desenvolvimento de Projeto do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Tecnicamente eles definem a melhor localização geográfica para a construção das escolas observando todos os fatores geográficos da localidade. No portal do MEC, eles esclarecem que:

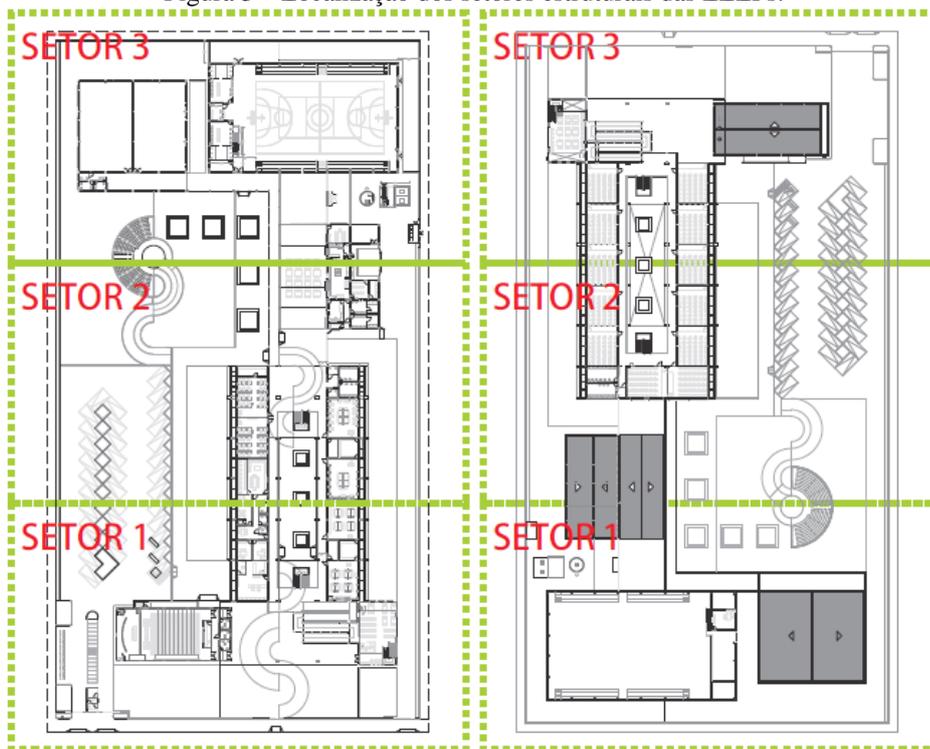
Para o desenvolvimento do projeto, adotou-se como ideal, um terreno retangular de dimensões de 80m de largura por 150m de profundidade e declividade máxima de 3%. Devido à grande diversidade de relevo, ou mesmo devido à indisponibilidade, em alguns municípios, de lotes com as referidas condições, a unidade escolar foi projetada em blocos independentes, podendo ser locados no terreno, conforme as características encontradas. (BRASIL, 2008b, on-line).

Desse modo, após a escolha da localidade, a construção se inicia em cima de uma planta dividida em setores, em que, de acordo com a Figura 3, no primeiro se situam as partes que envolvem a biblioteca com elevador, o pátio, o auditório e a rampa para cadeirantes. No segundo setor se localizam na parte inferior as salas administrativas e pedagógicas, no caso, a secretaria, o financeiro, os laboratórios de física, química, matemática, linguagens e informática, a sala dos professores, do diretor e da coordenação da base comum e da base técnica. Na parte superior, temos as salas de aulas e os banheiros. Por fim, no terceiro setor temos a instalação dos ambientes mais coletivos como o estacionamento, o anfiteatro, o refeitório com a cozinha, os laboratórios técnicos, a quadra poliesportiva e o vestuário.

Conforme o MEC (BRASIL, 2008b), essa distribuição de “12 salas de aula, 6 laboratórios básicos, auditório, biblioteca, teatro de arena, refeitório, área de vivência, quadra poliesportiva coberta e 2 grandes laboratórios especiais para a preparação do jovem para o mercado de trabalho” (BRASIL, 2008b, on-line), são fundamentais e necessário para o alunado.

A estrutura das EEEPs, como se observa no padrão MEC (BRASIL, 2008b), se difere das outras modalidades escolares por apresentar melhor estrutura física, porém, concordamos com Xerez, Costa e Santos (2017, p. 210), que “é necessário maior atenção aos processos formativos, com enfoque na retenção, conclusão e aprendizagem efetiva [...]”, pois, no momento em que se vangloria dessa estrutura, que de certo modo é mais moderna comparado a outras instituições e deixa para segundo plano a parte do ensino e aprendizagem que deveria se estruturar numa perspectiva mais dialógica e contextualizada entre os dois currículos, base comum e base técnica, cada vez mais será comum a rivalidade e consequentemente a fragmentação interna entre discentes e docentes como acontece hoje em dia.

Figura 3 – Localização dos setores estruturais das EEPs.



Fonte: Brasil (2008c, p. 29).

## 2.2 O SISTEMA DE MATRÍCULA E A CONDIÇÃO DE “ESCOLHA” DO CURSO TÉCNICO NA EEEP

O Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a) prevê a educação profissional organizada em três seguimentos específicos: qualificação profissional ou formação inicial e continuada; cursos técnicos de nível médio; e graduação tecnológica.

Em cada segmento se tem um redimensionamento particular no que se refere ao processo de vinculação e o tempo inicial e final da qualificação do trabalhador ou trabalhadora. Isto é, enquanto na formação inicial e continuada há a proposta de ofertar cursos de pouca duração, como cursos básicos ou livres, sem a regulamentação específica por lei, nos cursos técnicos de nível médio e de graduação, além de ter exigência de carga horária ampla, há legislação específica para ambas que trata da forma de acesso e das parcerias que possam acontecer para melhor gestão dos cursos.

Outro ponto fundamental do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004a) está nas formas de articulações. Explicitamente no art. 4º a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida e articulada com o ensino médio de forma: integrada, concomitante e subsequente.

Dentre as três modalidades disponibilizadas no Ceará a adesão da educação profissional se enquadra especificamente na modalidade integrada, que, segundo o decreto federal, é:

[...] oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única a cada aluno [...] (BRASIL, 2004a, on-line).

Anualmente a Secretaria de Educação por meio de portaria publicada no Diário Oficial do Estado, lança as normas e orientações sobre as matrículas de alunos novatos e a confirmação da continuidade dos alunos veteranos nas unidades escolares públicas.

Diante das diferenciações territoriais e de modalidade escolares, os procedimentos de matrículas podem apresentar condições particulares presentes na área de abrangência escolar, como na rota de transportes escolares que exige o fortalecimento da parceria entre o estado e o município<sup>16</sup>. Contudo, não há um padrão na elaboração dos editais de matrícula nas escolas públicas estaduais tendo em vista que são feitas com base nas informações presentes nas portarias de lotação, porém, observando as diferenças territoriais.

Essa característica de flexibilidade refletida principalmente agora que a educação forçadamente está sendo transferida de forma remota, por causa da pandemia da covid-19, trouxe para as EEEPs medidas substanciais, dada sua estrutura organizacional.

É sabido que do ponto de vista curricular e da formação pedagógica, as EEEPs apresentam maior complexidade, pois, segundo o governo do estado (CEARÁ, 2008), são escolas pensadas dentro das perspectivas da equidade e da inclusão. No entanto, na própria portaria de matrícula referente ao de 2021 (CEARÁ, 2020) há expressamente a identificação de requisitos que demonstram contradição em relação à equidade e à inclusão, a começar pela disputa de vagas nos cursos técnicos.

Para se matricular, o alunado deve se submeter a uma seleção classificatória e eliminatória. O critério principal está na média aritmética dos anos finais do ensino fundamental<sup>17</sup>. Com a obtenção das notas de cada aluno que se inscreve para tentar uma vaga,

---

<sup>16</sup> É importante ressaltar que de acordo com a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), nos seus artigos 10 e 11, é previsto “que os municípios são responsáveis pela educação infantil e, com prioridade, pela oferta do ensino fundamental, podendo ainda este nível de ensino ser assegurado em colaboração com os estados, que são responsáveis pela oferta prioritária do ensino médio.” (CEARÁ, 2020, p. 82).

<sup>17</sup> 6º ao 8º ou EJA anos finais do ensino fundamental (CEARÁ, 2020).

a EEEP de destino lança as notas numa planilha, que gera uma ordem decrescente, isto é, da maior média de rendimento escolar durante o ensino fundamental para a menor.

Classifica-se o discente que estiver entre o número de vagas ofertadas respeitando a capacidade por turma, isto é:

1.11 As turmas serão compostas por no mínimo 40 (quarenta) e no máximo 45 (quarenta e cinco) estudantes, respeitando a capacidade física das salas de aula da EEEP.

1.11.1 Nas escolas padrão MEC, as turmas serão compostas por 45 (quarenta e cinco) estudantes. (CEARÁ, 2020, p. 86).

Em caso de empate nas notas, o critério adotado será: 1. comprovação de maior idade; 2. maior média na disciplina de língua portuguesa e; 3. continuando a situação de empate, maior média na disciplina de matemática (CEARÁ, 2020, p. 86).

Outra particularidade em relação às matrículas nas EEEPs está nos cursos que compõe o eixo tecnológico Ambiente e Saúde<sup>18</sup>, que além da média acumulativa no ensino fundamental, o aluno(a) deve ter idade mínima de 14 anos e 06 meses completos até o dia 30 de junho do ano que se efetua a matrícula.

Para o governo estadual, esse critério é exigido por causa da idade mínima estipulada por lei específica em relação ao momento dos estágios que os discentes são submetidos no último ano do ensino médio. Assim, “Somente poderão realizar estágio supervisionado os estudantes que tiverem, no mínimo, 16 anos completos na data de início do estágio” (CEARÁ, 2020, p. 86).

A composição das turmas se mescla entre duas variantes distintas: distanciamento territorial<sup>19</sup> e alunos egressos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas que segundo o governo:

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 N° 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;

<sup>18</sup> Técnico em Enfermagem, Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Estética, Técnico em Massoterapia, Técnico em Nutrição e Dietética. (CEARÁ, 2020).

<sup>19</sup> O conceito de território em questão utilizada pelo governo se refere aos bairros adjacentes às EEEP's.

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. (CEARÁ, 2020, p. 86).

Não necessariamente as porcentagens distribuídas entre egressos de públicas e privadas são totalmente preenchidas dada a possibilidade de haver desistência no primeiro semestre ou o não comparecimento do estudante no ato da matrícula. Quando isso ocorre, a instituição destina a vaga remanescente para os estudantes na condição de classificáveis independente se são oriundos da rede privada ou pública em um prazo de “30 dias após o início do ano letivo para os cursos em que há disciplinas técnicas no 1º semestre” e “até o 1º dia letivo do 2º semestre, para os cursos em que não há disciplinas técnicas no 1º semestre, excetuando-se a disciplina de Informática Básica.” (CEARÁ, 2020, p. 87).

Outro instrumento direcionado ao vínculo do discente está no processo de transferência de uma unidade escolar para outra. De acordo como a SEDUC (CEARÁ, 2012b) só é possível acontecer às transferências em três momentos distintos: a) durante o ano letivo; b) após o término do ano letivo e; c) ex-ofício.

Apesar de notarmos uma estrutura variada dentro do processo de matrícula, a remoção de discentes de uma EEEP para outra não está claro nas documentações apresentadas pela SEDUC. Caso o aluno decida estudar em outra EEEP, por exemplo, ele só poderá fazer isso se na instituição preterida tenha a oferta do mesmo curso técnico já iniciado na instituição EEEP anterior, no contrário, esse discente não poderá ser transferido, sendo que, desse modo, ele deverá escolher qualquer escola de modalidade regular ou de tempo integral.

Dos 184 municípios cearense, 98 são beneficiadas com a instalação das EEEPs, que nesse momento conta com 122 unidades atendendo 55 mil jovens em todo o estado (SEDUC, 2020).

### 2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CENÁRIO SOCIOECONÔMICO DO CEARÁ E A FUNÇÃO DAS EEEPS.

Quando nos referimos a investimento em educação sempre notamos que esse é um ponto que incomoda muita gente, em especial, a classe dona do modo de produção. Não obstante, além desse grupo que tenta dificultar o processo de avanço na educação, há outra justificativa, dentre várias, que repetidas vezes surge como o principal problema: crise econômica.

É sabido que o modo de enfrentar as crises econômicas sem muito impacto na condição social vai depender da gestão do governo que está atuando. Por exemplo, quando a Crise de 1929 se instalou no mundo, notamos que nos governos assistencialistas, como o de Roosevelt nos Estados Unidos e Getúlio Vargas<sup>20</sup> no Brasil, houve rapidamente políticas de incentivos para a produção de bens duráveis e semiduráveis exigindo, desse modo, capacitação rápida da mão de obra.

Na crise econômica mais recente de 2008, observamos que ações desse cunho assistencialista foram tomadas no intuito de amenizar as consequências. No entanto, há de se destacar que diferentemente da Crise de 1929, a crise de 2008 se deu predominantemente no setor financeiro que concentra as atividades bancárias como a liberação de créditos para aquisição de bens.

Os altos índices de inadimplência, sobretudo no setor imobiliário, fizeram a maior economia do mundo declinar com as fortes quedas de ações e, conseqüentemente, com a falência das principais instituições bancárias norte americana. De todo modo, apesar da origem da crise de 2008 ter sido de responsabilidade dos bancos privados, as medidas adotadas para contê-la ocorreram pela iniciativa do Estado por meio da injeção de dinheiros nos principais bancos.

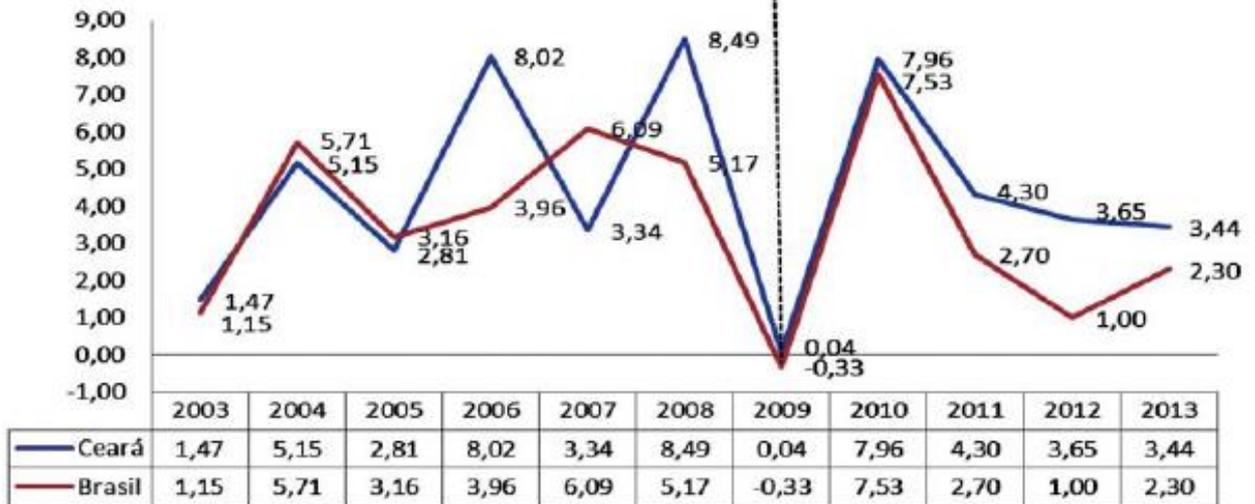
Um dos principais fatores que deixaram a crise de 2008 marcada na história ocorreu fundamentalmente em um setor estratégico da economia, no caso, o emprego. De forma generalizada, porém, com níveis de intensidades diferentes nos territórios, o desemprego foi a principal herança da crise. Aqui no Brasil, o plano de contenção do desemprego se resumiu em investimentos nos setores produtivos e na educação por parte do governo federal e dos estados.

Nesse cenário de instabilidade, o Ceará apresentou indicadores com ritmos equiparados com a média nacional, demonstrando, desse modo, a proximidade entre o perfil de políticas públicas da União com a do estado e o impacto direto da crise vigente. Como podemos observar no Gráfico 1, entre o período de 2003 e 2013 a taxa de crescimento econômico com base no produto interno bruto (PIB) tanto do Brasil quanto do Ceará tem dois períodos distintos. Isto é, entre 2003 e 2008 a taxa média de crescimento anual estava em torno de 4,21%, enquanto de 2008 a 2013, essa variação reduziu para uma taxa de crescimento de 2,64% (IPCE, 2014).

---

<sup>20</sup> Apesar de ambos buscarem enfrentar a crise com investimentos na produção, é necessário diferenciarmos a causalidade. Isto é, Vargas (1930-1945; 1951-1953) tinha um duplo desafio na gestão brasileira, ou seja, dar início a industrialização e tentar convencer a elite agrária brasileira que uma economia diversificada não reduz o poder de comercialização dos produtos, no caso, dos gêneros agrícolas. Além do mais, essa diversificação diminuía efeitos de crises posteriores.

Gráfico 1 – Evolução da taxa de crescimento (%) do produto interno bruto (PIB) Ceará x Brasil, 2003-2013.



Fonte: IPCE (2014).

De acordo com o IPCE (2014), fato que mantém o Ceará com um crescimento do PIB mais elevado do que a média nacional está na condição de que o estado tem uma baixa abertura comercial, fazendo com que sofra menos com os impactos da crise internacional.

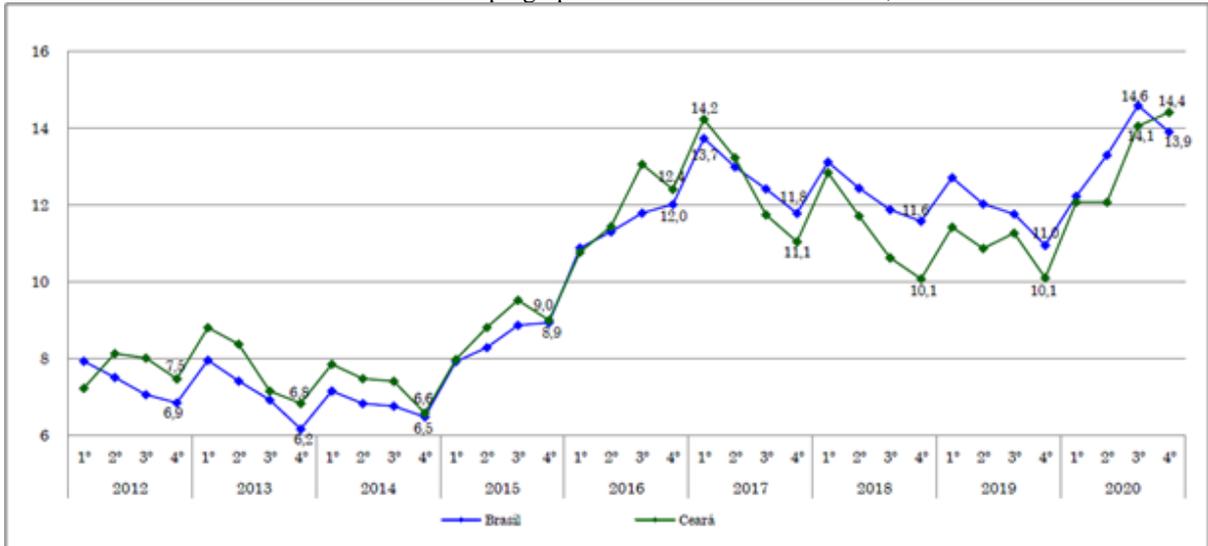
De toda maneira, é evidente que a desaceleração econômica contínua após a crise de 2008 também fez com que os investimentos públicos se alavancassem visando estrategicamente fazer com que o consumo no setor terciário se aqueça. Pois, de acordo com o IPCE (2014) esse setor corresponde a 73,1% de todo o PIB do estado.

Outro reflexo da situação socioeconômica do Ceará corresponde ao número de desempregados que também cresceu significativamente junto à média nacional. Como se pode observar no Gráfico 2.

Do terceiro trimestre do ano de 2015 ao segundo trimestre de 2017 o desenvolvimento econômico seguiu o mesmo ritmo da deterioração no mercado de trabalho, pois, o quantitativo de pessoas desocupadas (desempregadas) aumentou consideravelmente, chegando a atingir o patamar histórico de 14,2%.

Em 2020 o número de desempregados mais uma vez atingiu no quarto trimestre outro recorde histórico com os 14,4 %, um pouco acima da média do Brasil. A atribuição que se dá como causa para esse índice alarmante, que atingiu outros estados e países, é a pandemia da covid-19. Por motivo de segurança, foram proibidas atividades presenciais, forçando, desse modo, o fechamento dos estabelecimentos de atividade econômica do setor terciário, apesar de alguns serviços aderirem ao trabalho *home office*.

Gráfico 2 – Taxa de Desemprego por trimestre do Brasil e Ceará, 2012-2020.

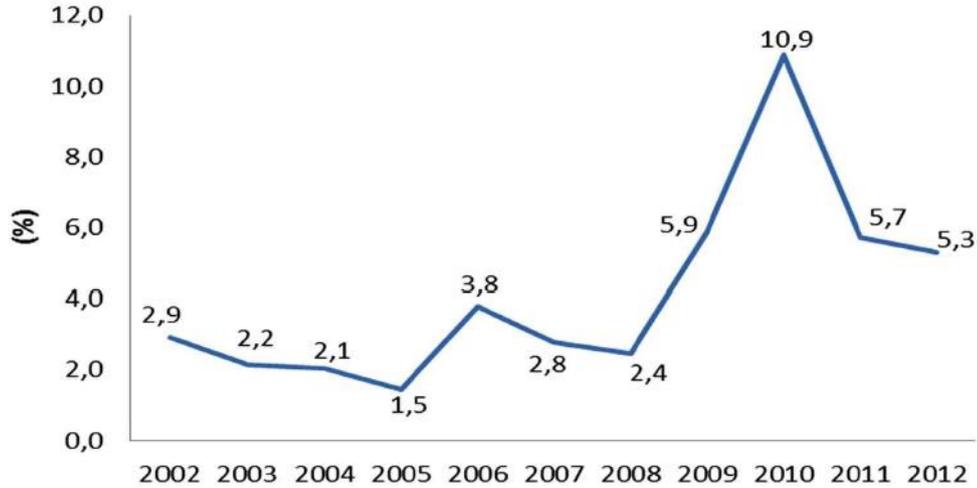


Fonte: IBGE (c2022).

Novos arranjos oriundos do investimento público foram feitos, como no setor educacional, em particular, a educação profissional, sob a dupla meta de melhorar os indicadores do estado e, conseqüentemente, levar para o mercado jovens aptos para o trabalho.

No Gráfico 3, temos uma breve noção dos investimentos maciços feitos pelo governo do estado em parceria com a União. Um fato interessante presente nos anos de 2008 a 2010, que contraria o pessimismo dos efeitos da crise econômica, é a significativa elevação dos investimentos, chegando a torno de 11% dos gastos em educação.

Gráfico 3 – Investimento em Educação como Proporção do Gasto Setorial no Ceará.



Fonte: SEFAZ/CE, STN, e IBGE. Vários anos.

Como já abordado anteriormente, esses investimentos fazem parte de um conjunto de medidas estabelecidas por políticas públicas movimentadas, a priori, pelo governo federal na tentativa de melhorar em longo prazo a qualidade do ensino da educação básica. Políticas como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e o Programa de Educação Profissional (PEP) surtiram muito efeito nos estados por ocorrer repasse de recursos para a modernização do espaço escolar.

As mudanças significativas que julgamos representar as EEEPs como estratégia política e econômica estão refletidas na reestruturação urbana no território Caririense do estado em questão. Nesse território, especificamente no aglomerado urbano denominado popularmente Crajubar (junção entre Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha), as EEEPs surgiram como uma espécie de colaboradora das ações empreendedoras que recentemente se intensificaram com a entrada do capital estrangeiro por parte de grandes grupos empresariais e financeiros.

No próximo capítulo abordaremos as EEEPs presentes no Crajubar fazendo um paralelo com os principais dados e informações referente ao processo histórico e espacial da formação e reestruturação das respectivas cidades.

### **CAPÍTULO 3 DO URBANO ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAIS: PONTUAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS COM A AGLOMERAÇÃO URBANA DO CRAJUBAR**

Como já pudemos observar num panorama mais global, muitas coisas mudaram em relação à produção e aos serviços calcadas nos desenvolvimentos técnicos, científicos e informacionais. Esse fenômeno se deu com a transição para um capitalismo de funções conectadas entre os territórios, sob aval de líderes que se fascinavam com a ideia da inovação proposta pela instalação de grandes empresas em seus países com a promessa de haver maior entrada de capital e maior mercado.

No Brasil, esse evento ganha força a partir da última década do século XX, quando grupos políticos orientados e pressionados pelo capital estrangeiro e com forte discurso neoliberal surgiram como salva-vidas da economia nacional que, evidentemente, estava desestruturada por causa de uma produção histórica marcada pela subordinação, desigualdade e opressão, como foi no caso da era do regime civil-militar (1964-1985).

Não obstante, diversas mudanças necessariamente foram estabelecidas como forma de reduzir os impactos presentes nas estruturas principais da economia e, conseqüentemente, da sociedade com uma velocidade, em partes sem planejamento algum. Essas mudanças resultaram em efeitos contrários principalmente nas camadas menos estruturadas da sociedade, como algumas privatizações de estatais lucrativas.

No campo da educação, como já vimos anteriormente, algumas ações resultaram em contradições significativas principalmente no campo do currículo e da valorização do magistério. Elas refletiram e continuam refletindo diretamente no propósito ou sentido da escola, sobretudo as que ofertam o ensino básico fundamental e médio.

Novas tentativas de introduzir uma educação que favoreça rapidamente a qualificação em funções específicas nas mais diferentes formas de trabalho passaram a ser corriqueiras dentro dos grupos ligados aos interesses do empreendedorismo, de modo que as discussões em particular da oferta de profissionalização nas escolas de ensino público se tornaram claramente campo de disputas e de interesses de agentes que atuam local e globalmente.

Essas tensões estão predominantemente inseridas no espaço urbano com suas funções coletivizadas e individualizadas em um intenso envolvimento material e imaterial da sociedade, do mercado e do estado que reproduzem de modo relacionáveis (SOJA, 2013).

A realidade do espaço urbano da RMC não é diferente, principalmente quando tratamos de analisar as cidades médias que formam o aglomerado urbano Crajubar (Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha). Como iremos observar neste capítulo, essas cidades apresentam um desenvolvimento urbano complexo e desigual visto que nem sempre apresentam os arranjos padrão do global.

No entanto, as tentativas de conectar o urbano do Crajubar com a dinâmica da produção do capital ditada por uma lógica global estão cada vez mais se fortalecendo. Visto que o quadro populacional, a revitalização do espaço público, a introdução de novos serviços e o desenvolvimento do comércio, centralizadas principalmente na cidade de Juazeiro do Norte, serviram atrativamente para a introdução de novos elementos estruturais fixos no sentido de intensificarem os fluxos do capital.

Ligadas a essa reestruturação recente, conforme apontam Queiroz (2013), Ribeiro (2013) e Pereira (2020), notamos que o campo educacional também faz parte de processo com a presença das escolas profissionalizantes do estado. Isso porque as EEEPs são escolas que têm sua organização ideológica e metodológica voltadas exatamente aos perfis produtivos do espaço urbano do Crajubar.

Assim, direcionamos algumas problematizações para tentarmos desenvolver um entendimento mais preciso da presença dessas instituições do estado nas cidades do Crajubar: com a chegada dessa modalidade escolar houve modificações significativas nos índices educacionais no Crajubar? De que maneira as EEEPs contribuem na dinâmica urbana do Crajubar? Qual a relação dos alunos egressos com o mercado de trabalho atualmente? Quais práticas espaciais podem ser diagnosticadas na dinâmica das EEEPs nas respectivas cidades?

Não trataremos de condicionar o desenvolvimento dessas cidades à introdução das EEEPs. A produção do urbano antecede a criação das EEEPs. Além disso, a própria criação desse modelo escolar é um resultado ou reflexo de políticas educacionais recentes no panorama brasileiro.

O desenvolvimento da ideia aqui presente leva em consideração dois pontos fundamentais referentes às EEEPs, isto é, o primeiro se trata a um plano de ações arquitetadas em conjunto entre o poder político federal, estadual e municipal<sup>21</sup>; e o segundo, a uma estrutura educacional diretamente vinculada aos processos recentes de aperfeiçoamento das estruturas econômicas presentes nas cidades que formam o Crajubar.

---

<sup>21</sup> Ver o capítulo 2.

Utilizaremos alguns dados socioeconômicos relacionados aos aspectos do PIB, da população, dos setores econômicos, entre outros, por entendermos que são dados válidos e que podem ser considerados dentro de uma abordagem educacional, os quais representam os reflexos das dinâmicas entre os agentes, sejam eles políticos, econômicos ou sociais, no entanto, sem perder o espírito crítico e humano dos eventos que estão ocultos nessas dimensões.

Para demonstrar claramente os arranjos organizados entre essas dimensões, demonstraremos os resultados dos questionários aplicados em algumas das EEEPs localizadas nas cidades do Crajubar, assim como dos dados de documentos secundários presentes em *sites* oficiais, e de informações disponibilizadas diretamente por essas instituições de ensino.

Também consideramos as práticas espaciais como forma de atuação territorial, já que as EEEPs são formadas por interesses e compostas por agentes que manifestam cotidianamente suas funções seja na educação, seja no econômico ou político.

### 3.1. AS PRÁTICAS ESPACIAIS COMO FORMA EXPLICATIVA DA DINÂMICA DAS EEEPs NO CEARÁ

Como observamos no Capítulo 2, as EEEPs no Ceará representam, entre outros, anseios por funções que reduzam as crises presentes no modo de produção capitalista de maneira que possibilite uma organização relacional efetiva do ponto de vista social, político e econômico estruturado 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** (ICE, 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 **TESE** (ICE, 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 as escolas profissionalizantes novos elementos curriculares e, até mesmo, de gestão no tocante aos gestores, discentes, docentes e comunidade escolar no geral.

Diante disso, 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 estruturado inicialmente pelo filósofo francês Henri Lefebvre<sup>22</sup> na década de 1970 e estendida aqui no Brasil principalmente por Roberto Lobato Corrêa (1992, 2007) e Marcelo Lopes de Souza (2013).

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 tenciona as práticas espaciais em um 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 por meio 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 onde estão contidas relações sociais e que possui uma representatividade identitária no papel da reorganização socioespacial.

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 mediam as relações sociais.

---

<sup>22</sup>Filósofo Francês de base marxista. Seus trabalhos influenciaram não somente no campo da filosofia, mas também, na sociologia, ciência política, crítica literária e na geografia, onde contribuiu no desenvolvimento crítico, sobretudo na questão da produção do espaço urbano e do cotidiano vivido e concebido e na ideia dos significados na contemporaneidade. Tornou-se uma das referências primárias a considerar o espaço como um produto social.

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. 80-81).

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 um prejuízo pedagógico quando se estrutura condições que reduzem a interação dos discentes com os territórios.

Em uma perspectiva economicista, Corrêa (1992) desenvolve o conceito de práticas espaciais por meio 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 há tanto manifestações sociais que produzem símbolos e representações no cotidiano dos discentes e docentes quanto operacionalizações na gestão territorial das cidades cearenses em uma 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 são de acordo com as atividades econômicas predominantes; parceria entre a iniciativa pública e privada; gerenciamento das ações; educação escolar como negócio; comunidade como clientes; estágios remunerados dos discentes; alunos egressos no mercado de trabalho e nas universidades; metas a serem batidas anualmente; vivência docente e discente, entre outros correspondem como práticas espaciais fundamentalmente combinadas.

Na **TESE** (ICE, 2010), 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 calcadas pelas instituições financeiras e empresas

filantrópicas, há claramente a concepção de qual modelo escolar a instituição se propõe a formular. Segundo o documento: “[...] 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” (ICE, 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 de vida**. 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) (ICE, 2010, p. 9, grifos do autor).

Os gestores das EEEPs, denominados empresários individuais, nesse sentido, são instruídos a acompanhar as relações pedagógicas numa postura que, em parte, se confunde 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 às 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 tenciona os discentes a adquirir múltiplas funcionalidades e poder de autonomia em decidir no tempo/espaço a sua relação com o trabalho. Entretanto, ao fazerem 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 nesse 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 porventura 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 EEEP 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).

Desse 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 por meio 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 ONGs e com sindicatos, com os quais 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, os critérios que, porventura, devem ser apreciadas.

A Portaria n.º 0612/2020 (CEARÁ, 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 EEEP 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 EEEP 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 práticas 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.

### 3.2 A URBANIZAÇÃO DO CRAJUBAR COMO FATOR DA DINÂMICA DAS EEEPS.

A Região Metropolitana do Cariri Cearense, composta atualmente por 9 cidades, apresenta dentro da sua estrutura social, política e econômica um conjunto de fatores que a torna singular e, ao mesmo tempo, complexa, quando consideramos o panorama contemporâneo nacional e global. Por tempos, esse território era percebido como um *lócus* natural e cultural atribuída respectivamente a sua localização entorno da Chapada Nacional do Araripe e as manifestações religiosas que se estabeleceram como práticas necessárias ao desenvolvimento das cidades, principalmente de Juazeiro do Norte.

Por apresentar singularidades ou diferenciações socioespaciais (CORRÊA, 2007), é necessário ter cautela para não cairmos na ideia de que é uma porção territorial separada ou isolada das demais hierarquias urbanas. Contrário a isso, devemos pensar as cidades da RMC na sua forma relacional, interativa e conectada com um todo, pois são cidades que refletem uma estrutura organizacional externa, sobretudo na produção econômica (LENCIONI, 2008).

Como característica histórica a atual RMC possui uma formação marcada pela aproximação, dependência e complementaridade na sua composição. São cidades que tiveram sérios conflitos sociais e políticos iniciados por diversos motivos manifestados primeiramente em um território tipicamente agrário e, um pouco mais tardar, em um território mais tecnificado nos seus territórios de produção e consumo (QUEIROZ, 2013).

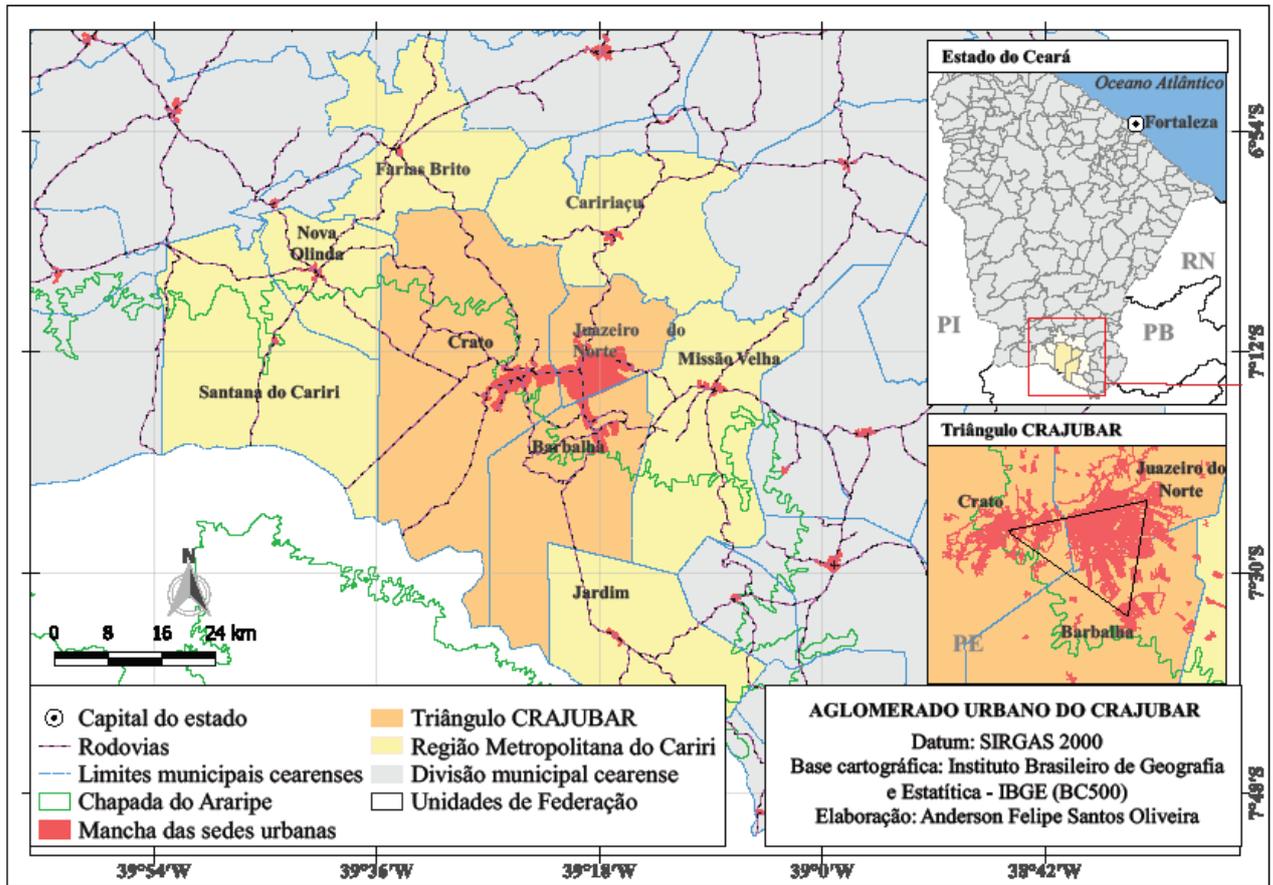
Esses conflitos que também representam interesse ainda permanecem visíveis no processo de desenvolvimento do espaço urbano do Cariri cearense puxados, sobretudo, por empresários e pelo próprio estado. Ambos possuem a ideia de modernização urbana dentro de uma perspectiva meramente econômica, assim deixam em segundo plano a condição de identidade local apenas como espetáculo em tempos de comemorações.

Nessa representação de importância, três municípios surgem como centrais na nossa análise, isto é, Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. Apesar dos três possuírem uma vasta formação histórica, social e cultural, nesse momento não trataremos de fazer uma investigação a fundo nas suas respectivas temporalidades. No entanto, inevitavelmente será necessário considerar alguns fatores mais recentes atribuídos aos três municípios, para termos uma noção mais clara sobre determinados pontos de rupturas que pretendemos abordar.

Esses três municípios possuem uma aproximação nas suas fronteiras que as designam representativamente como mais significativa do que qualquer outro município da RMC, como podemos observar no Mapa 2. A aproximação, característica do processo de conurbação, que não está associada apenas ao aspecto físico do território, na visão de Queiroz (2013), permitiu a formação de um aglomerado urbano denominado de Crajubar.

[...] a ocupação mais intensiva das atividades urbanas nos territórios dos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, associada, de um lado, à histórica relação de interdependência e complementaridade entre os mesmos, do outro, a proximidade física entre os núcleos urbanos destes municípios, promoveu a formação do aglomerado urbano que se convencionou chamar de Crajubar. (QUEIROZ, 2013, p. 122).

Mapa 2 – Aglomerado urbano do Crajubar, 2021.



Fonte: Elaboração própria.

Muitos estudos, concentrados principalmente nas áreas de ciências humanas e de ciências da natureza, sobre esses municípios são feitos predominantemente considerando alguns aspectos importantes que de certo modo transmitem uma representação que necessita cada vez

mais ser analisada. Por exemplo, os estudos voltados para os fatores locacionais como: a densidade demográfica, manifestações religiosas, o porte natural, a disponibilidade de terrenos para a especulação imobiliária, recursos hídricos, fauna, flora, fósseis, entre outros, demonstram o potencial que essa tríade urbana possui.

Em um desses estudos, Ribeiro (2013) e Soares, A. (2019) sinalizam sobre o ponto crítico ocorrido na cidade satélite do Crajubar, Juazeiro do Norte. Com base no pensamento Lefebvreano, Ribeiro (2013) considera a cidade de Juazeiro do Norte como a que assume por excelência o papel promotor no processo de metropolização do Cariri mediada pela expansão do consumo. Segundo o autor:

O processo de metropolização do Cariri, regida por Juazeiro do Norte tem-se na organização de um novo modelo econômico capitalista, aqui a nossa hipótese do ponto crítico se faz a partir dos anos 90 do século XX, o consumo mostra a força nos espaços onde o lugar é a rua. (RIBEIRO, 2013, p. 226).

De fato, a espacialidade do consumo promovida pela cidade de Juazeiro do Norte ganhou uma dimensão tamanha que envolveu as cidades limítrofes a seguirem uma nova condição urbana (PEREIRA, 2020) liderada por ela, a qual estabelece maior abertura para a introdução de capital.

Evidentemente que esse processo é resultado de ações tanto do setor privado, com seus empreendimentos, quanto do estado, com suas obras de requalificação dos espaços urbanos. Nesse movimento, o ponto crítico se estabelece como resultado de ações combinadas que lentamente fazem a extensão do urbano ganhar espaço, conforme aponta Ribeiro (2013).

[...] quando uma conjuntura de situações econômicas, políticas e sociais se apresentam no espaço. Vem então o período que a cidade prolifera em expansão, (na dominação urbana), a forma material camponesa, o campo, passa a conviver com o urbano, o material urbano explode engolindo o campo. (RIBEIRO, 2013, p. 219).

Destarte, somados a essas discussões temos o campo educacional como instância que caminhou junta a evolução das práticas espaciais nas cidades. Esse fato se justifica quando notamos a quantidade de trabalhos acadêmicos, políticos e econômicos voltados para analisar as ofertas e impactos de universidades, escolas de ensino básico, Institutos Federais, e centros de qualificações nas esferas públicas e privadas.

Considerando essas atribuições, o Crajubar claramente passou a ser visado como um território estratégico do ponto de vista dos agentes políticos e econômicos, principalmente nas

últimas décadas em que maciços investimentos foram feitos com uso do capital público e privado na reestruturação de alguns setores necessários para atrair investidores e, conseqüentemente, melhor a condição de vida dos cidadãos.

Não podemos negar que comparada a décadas anteriores a condição de vida no Crajubar passou por uma leve melhoria, sobretudo quando observamos a Tabela 3 referente ao IDH dos anos de 1991, 2000 e 2010.

Tabela 3 – IDH do Crajubar em 1991, 2000 e 2010.

Cidades	1991	2000	2010
<b>Crato</b>	0,444	0,577	0,713
<b>Juazeiro do Norte</b>	0,419	0,544	0,694
<b>Barbalha</b>	0,381	0,517	0,683

Fonte: IBGE, (vários anos).

No entanto, esses dados apesar de significativos, não representam uma realidade digna de aplausos quando cotidianamente vivenciamos o urbano no Crajubar. Em um breve percurso nos coletivos comuns nas cidades, topic's, ônibus e metrô (este último de trajeto somente entre Crato e Juazeiro do Norte) sentimos que a precariedade ainda é visível no ponto de vista material e humano, pois os espaços de vivência público e privado, as moradias em áreas inapropriadas, esgotos a céu aberto, lixões próximos a comunidade, entre outros problemas sociais urbanos colocam em xeque a condição de cidade ideal e bem estruturada.

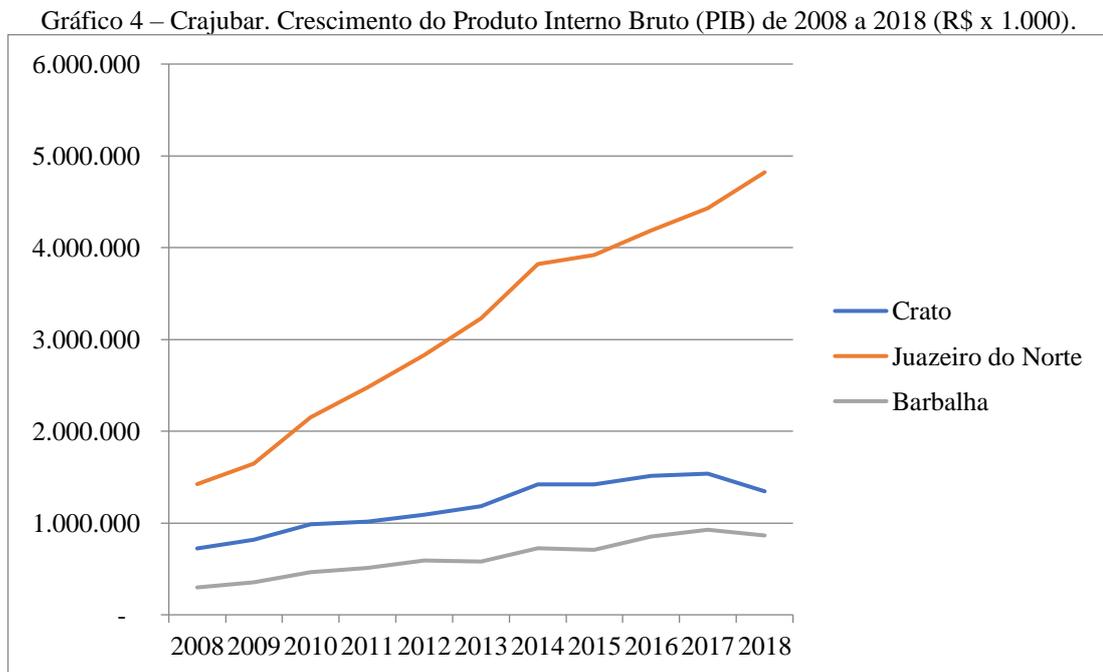
Segundo quem defende a reestruturação urbana por meio de medidas que têm como partida o progresso econômico, a urgência em fazer tais mudanças nas cidades também tem como pressuposto a redução das desigualdades sociais. No entanto, quando se pensa em mudanças de cima para baixo, isto é, que estabeleçam estratégias econômicas antes de sentir as reais necessidades da sociedade, as contradições se perpetuam e forçadamente tornam os cidadãos sem muitas opções para o seu progresso social.

No caso das cidades centrais da RMC esse fato reflete muito a sua história por meio de políticas que visam em primeiro momento o econômico. Foi assim que, por exemplo, no século XX muitos grupos políticos tentaram desenvolver a economia investindo as principais potencialidades do território como o aspecto da religião e o porte natural disponível.

Sem sombra de dúvidas quando consideramos a questão do melhor aproveitamento no sentido econômico das condições presentes no território, Juazeiro do Norte foi e continua sendo a cidade que definitivamente soube tirar proveito. Razão essa que é bastante refletida no período atual, sobretudo, no setor do comércio e dos serviços (PEREIRA, 2020).

No entanto, de acordo com Queiroz (2013) e reforçado por Ribeiro (2013), esse destaque começa a ganhar efeito em meados da década de 1990, quando passou a concentrar a maior e mais diversificada composição comercial da região, fato esse que se prossegue até os dias atuais, como podemos observar no Gráfico 4.

A cidade de Juazeiro do Norte atualmente apresenta resultados socioeconômicos superiores em relação às outras da RMC, isto é, PIB em 2018 de R\$ 4.820.056 (IBGE, 2018), população estimada em 2021 de 278.264 (IBGE, [2022]), maior diversidade nas atividades dos setores econômicos (primário, secundário, terciário), maior quantitativo de empreendimentos, em resumo, uma cidade de grande potencial e com uma hinterlândia que ultrapassa os limites da RMC para outros estados da federação brasileira.



Fonte: Elaboração própria, com base em IBGE (vários anos).

Sobre o papel da cidade de Juazeiro do Norte como cidade central e de forte poder de influência local e regional, Queiroz (2013) e Pereira (2020) nos sinalizam o diferencial dessa cidade média em relação às demais considerando o desenvolvimento urbano cada vez crescente, proveniente da relação histórica da religião católica direcionada pelo Padre Cícero Romão

Batista<sup>23</sup> com as estruturas políticas e econômicas refletidas diretamente no comércio e no serviço. Para Pereira (2020), nas últimas três décadas na cidade de Juazeiro do Norte:

tem se observado uma série de mudanças espaciais e sociais significativas nessa cidade, aliadas fundamentalmente às transformações na região do Cariri, no Nordeste, e na formação socioespacial brasileira. A expansão urbana periférica e descontínua, que já existia desde meados dos anos 1950, ampliou-se, sobretudo em direção ao sul, com a produção de espaços residenciais elitizados e àquela época numa distância relativamente grande do centro da cidade, e ao oeste, com o aparecimento de diversas indústrias. Surgiram diversos loteamentos populares e bairros expandiram-se e densificaram-se. O centro da cidade transformou-se nesse período; tornou-se o principal espaço de concentração do comércio e serviços os mais diversos, vindo a conhecer concorrentes com outras áreas da cidade somente na década de 1990, com a estruturação do bairro Pirajá em âmbito comercial (que começou ainda no fim dos anos 1980) e com a construção do Cariri Shopping (hoje, Cariri Garden Shopping) em 1997, tornando mais complexa a geografia urbana e comercial da cidade. (PEREIRA, 2020, p. 83).

Antes de Juazeiro do Norte, a cidade de Crato era considerada a cidade mais importante e influente da região. Foi palco de intervenções políticas históricas, como a Revolução de 1817 e a Insurreição do Crato (1831-1832), ambas lideradas por Joaquim Pinto Madeira (BRITO, 1979). Esses fatos históricos, por conseguinte, designaram a cidade de Crato como forte representação política no estado no século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

Ainda em meados da segunda metade do século XX, a Cidade de Crato se destacava no campo econômico dentro do Vale do Cariri. Segundo Beserra (2007), na década de 1960, a cidade recebeu o modelo de desenvolvimento proposto pelo método Asimow<sup>24</sup>, que assumiu a incumbência de produzir farinha de milho e comidas enlatadas, pela Indústria de Moagem de Milho S.A e Indústria de Alimentos entalados S.A, respectivamente.

Com uma localização próxima a Chapada Nacional do Araripe, ao longo do tempo empreendimentos foram construídos em volta dos fatores locais disponíveis, por exemplo, as Indústrias de Cerâmicas próximas às reservas de argilominerais; os clubes recreativos públicos e privados próximos a áreas de fontes; e os empreendimentos imobiliários direcionados em áreas consideradas nobres, como nos bairros Lameiro e Grangeiro.

---

<sup>23</sup> Mais conhecido popularmente como “Padim Ciço”, foi um sacerdote católico Cratense que nasceu no dia 24 de março de 1844 e morreu em Juazeiro do Norte no dia 20 de julho de 1934. Foi o responsável em mudar a dinâmica socioespacial da região do Cariri e é considerado o fundador e primeiro prefeito da cidade de Juazeiro do Norte. Formou-se na igreja do seminário em Crato e migrou para o lugarejo anteriormente conhecido como Joaseiro, onde conviveu com uma estreita aproximação entre a política e a economia.

<sup>24</sup> Método de produção criado pelo engenheiro e educador norte-americano Morris Asimow que atuou no Ceará por intermédio da parceria firmada entre a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Universidade da Califórnia (UCLA), objetivando o desenvolvimento industrial em áreas remotas de acordo com os princípios de progresso norte-americano (QUEIROZ, 2013).

Outra condição que designa uma importância fundamental na RMC está centrada no campo da educação. Como trataremos na sessão seguinte, nessa questão a cidade de Crato até o fim da década de 1990 se consolidava como o principal polo de oferta de cursos de nível superior e técnico. A Universidade Regional do Cariri nessa época era a única a ofertar a qualificação superior para os cidadãos do cariri e municípios próximos de outros estados, como Pernambuco. Recentemente, Juazeiro do Norte assumiu a liderança em relação ao quantitativo de instituições de nível superior e técnico profissionalizante.

Finalizando a terceira parte do triângulo do Crajubar, a cidade de Barbalha, considerada de menor porte em relação às duas anteriores, possui algumas características em comum, principalmente quando consideramos as manifestações culturais de base religiosa e a presença de clubes balneários privados próximos a áreas de fonte.

Economicamente, Barbalha tem o menor PIB do Crajubar e uma distribuição de atividades econômicas de predominância no comércio e nos serviços. A cidade também se destaca como ponto turístico por causa da localização em área de fonte, sendo a principal rota de lazer na época de romarias em Juazeiro do Norte, com destino para os dois clubes principais que se destacam e apresentam um significativo movimento de capital nessa cidade: Balneário do Caldas e Arajara Park.

Assim como Crato, Barbalha também fez parte do plano estratégico Asimow na década de 1960, sendo lhe sugerida as atividades do ramo da produção de materiais para a construção civil. Duas indústrias, no caso, foram criadas: CECASA – Cerâmica do Cariri S.A.<sup>25</sup> e a IBACIP – Indústria Barbalhense de Cimento Portland S.A.<sup>26</sup>, a partir da presença das matérias primas necessárias, como o tipo de solo sedimentar (argilito), o calcário e a disponibilidade de recursos hídricos.

Outro destaque da cidade está inserido no campo da saúde, isso porque possui um complexo hospitalar com oferta de diversas especialidades e tratamentos para a população caririense e de estados vizinhos. O Hospital e Maternidade de São Vicente de Paula é a principal unidade de saúde de referência no trabalho de parto e funciona como centro de aperfeiçoamento dos acadêmicos do curso de medicina da Universidade Federal do Ceará (UFC) localizada na mesma cidade.

---

<sup>25</sup> A CECASA finalizou suas atividades em 1992 com um débito de mais de R\$ 3 milhões de obrigações trabalhistas segundo o *site* Diário do Nordeste (CECASA, 2005).

<sup>26</sup> É conhecida atualmente como ITAIPU S.A.

Sendo assim, a leitura provisória que fazemos a respeito da funcionalidade do Crajubar comunga com o que Queiroz (2013) argumentou, ou seja:

tornava-se previsível que, em relação às demandas por bens e serviços mais especializados, para habitantes desse aglomerado urbano do Cariri, bem como para as populações situadas na área de influência do Crajubar, não restava outra opção que não, abastecerem-se em Juazeiro do Norte, instruírem-se em Crato e se tratarem em Barbalha - a diversão estaria garantida em Crato ou Barbalha. (QUEIROZ, 2013, p.126).

É evidente que na contemporaneidade as especializações das respectivas cidades se intensificaram em relação à demanda cada vez crescente da população, dos políticos e dos empresários. Conseqüentemente, uma sinalização dessa mudança está no aumento de unidades de ensino que ofertam cursos técnicos profissionalizantes principalmente pelas EEEPs.

Na próxima sessão demonstraremos com dados atualizados algumas pontuações referentes à relação das EEEPs com a dinâmica econômica das cidades que compõe o Crajubar.

### 3.3 A FUNCIONALIDADE DAS EEEPs NA DINÂMICA SOCIOECONÔMICA DO CRAJUBAR.

Como observado anteriormente, uma série de fatores provocaram mudanças estruturais em diversos segmentos no Brasil, sobretudo, no âmbito social e econômico. Esses efeitos, em prática, são refletidos diretamente no comportamento social e conseqüentemente na dinâmica urbana das cidades brasileiras, assim como acontece no aglomerado urbano Crajubar.

Nesse sentido, é sabido que o Crajubar segue uma dinâmica urbana caracterizada pela intensificação das funcionalidades em diferentes seguimentos materializada principalmente pelas práticas espaciais das empresas públicas e privadas, ONGs, sociedade civil e instituições de ensino. Esta última representada por nós especificamente pelo papel das EEEPs.

Antes de abordarmos a relação entre as reestruturações urbana do Crajubar com a presença das EEEPs, faz-se necessário considerar que o Crajubar faz parte de uma extensão urbana maior, no caso, a RMC, que como já visto, é composta por nove cidades, nas quais também há a presença de EEEPs no seu sistema educacional.

Somadas com o Crajubar, as cidades de Jardim, Caririaçu e Nova Olinda, conforme é demonstrado na Tabela 4, possuem a presença de EEEPs que estão diretamente vinculadas à proposta de formação de jovens para o mercado de trabalho. No entanto, por motivos

metodológicos não trataremos de analisá-las a fundo, porém, consideramos que essa informação é digna de ser mencionada e investigada nos próximos estudos.

De acordo com a Tabela 4, a RMC possui um total de 9 EEEPs que ofertam anualmente 36 cursos técnico profissionais. As cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, juntas, ofertam 23 cursos de currículos destinados para funções do comércio e de serviços, ou seja, mais da metade dos cursos ofertados na RMC estão concentradas nas cidades do Crajubar.

Tabela 4 – Distribuição das EEEPs e dos cursos ofertados na RMC, 2021.

<b>Cidades</b>	<b>EEEPs</b>	<b>Cursos</b>
<b>Barbalha</b>	1	3
<b>Crato</b>	2	8
<b>Caririaçu</b>	1	4
<b>Farias Brito</b>	-	-
<b>Jardim</b>	1	4
<b>Juazeiro do Norte</b>	3	12
<b>Missão Velha</b>	-	-
<b>Nova Olinda</b>	1	5
<b>Santana do Cariri</b>	-	-
<b>Total</b>	9	36

Fonte: Santos (2021).

Utilizando as Figuras 4, 5 e 6, que demonstram os dados do último censo demográfico do IBGE lançado em 2010 (IBGE, c2017a, c2017b, c2017c), podemos traçar um paralelo com a quantidade de matrículas que são ofertadas anualmente para os cursos das EEEPs.

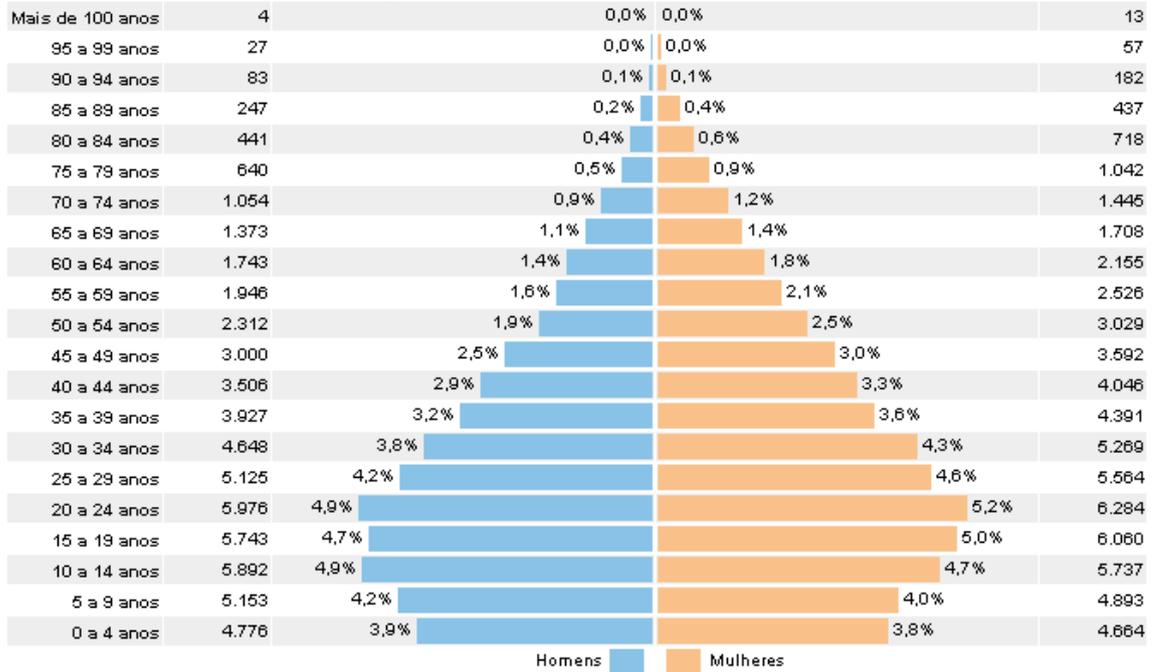
Diferentemente das outras modalidades para o ensino médio, como as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTIs) e regulares, as escolas profissionalizantes que adotam o método de seleção para a matrícula dos alunos egressos do ensino fundamental II, não passam por problemas de ausência de matrícula. Pelo contrário, todas as turmas anualmente são formadas com 45 estudantes, número máximo de alunos permitido por sala.

Essa garantia anual de formação de turmas nas EEEPs reflete-se principalmente na questão das lotações dos docentes que são divididos em três condições diferentes de vínculo: efetivos, temporários, celetistas. Que de certa forma, também possuem a garantia de que haverá a lotação na instituição, salvo os casos particulares dos temporários e celetistas.

Do ponto de vista do econômico um dado importante que devemos mencionar se refere à População Economicamente Ativa (PEA) das três cidades que, pela forma e conteúdo representados nas pirâmides etárias das Figuras 4, 5 e 6, se demonstra satisfatória em relação ao progresso econômico que desigualmente vem acontecendo no Crajubar.

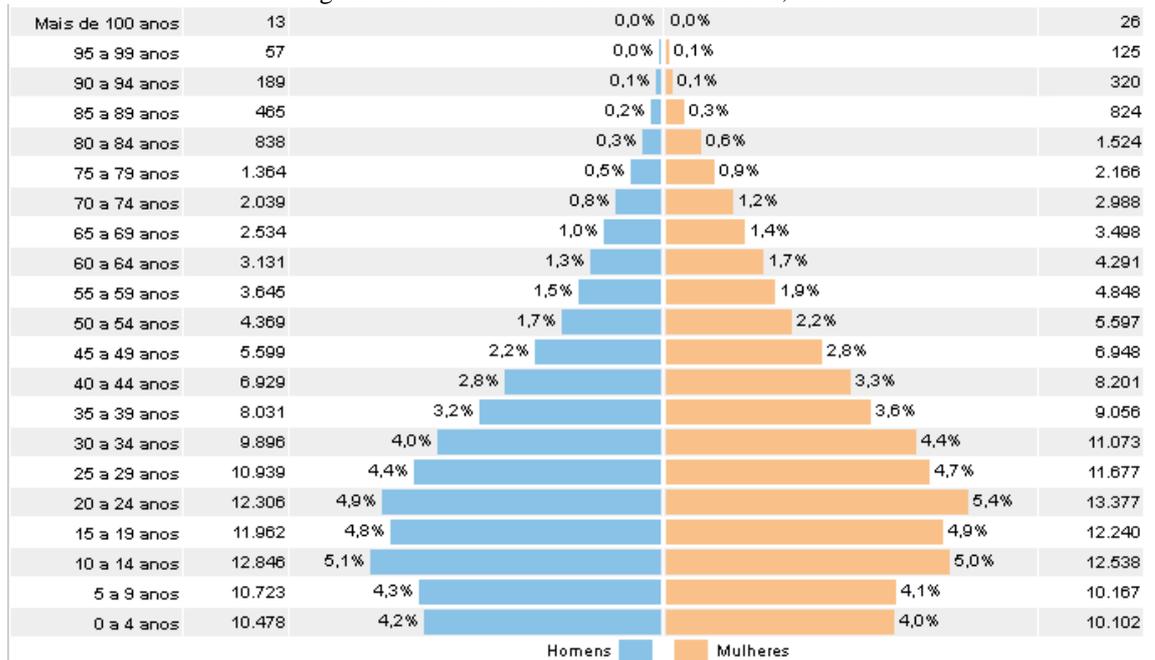
O que temos de expressivo é a reserva significativa de mão de obra disponível, apta para exercer o trabalho e o consumo. No entanto, a disponibilidade desse importante recurso não necessariamente significa que são aproveitados de forma incisiva.

Figura 4 – Crato. Pirâmide etária, 2010.



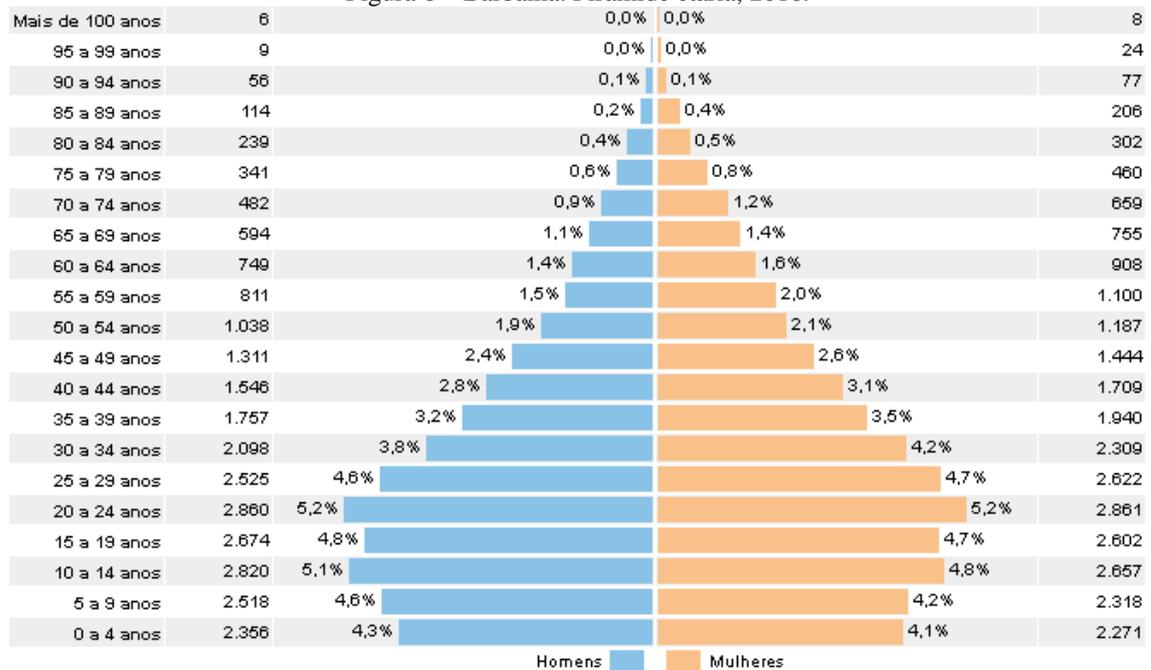
Fonte: IBGE (c2017b).

Figura 5 – Juazeiro do Norte. Pirâmide etária, 2010.



Fonte: IBGE (c2017c).

Figura 6 – Barbalha. Pirâmide etária, 2010.



Fonte: IBGE (c2017a).

Não obstante, essa composição populacional das três cidades também se demonstra útil na perspectiva da política, pois o aglomerado do Crajubar se situa como uma importante zona eleitoral durante os períodos de competitividade nas eleições, sendo, desse modo, estratégica para os agentes políticos (QUEIROZ, 2013).

Seguindo nesse movimento dinâmico, é necessário reforçarmos ainda no ramo da educação que a população corresponde como um dos critérios importantes na política educacional de introdução das EEEPs nas cidades como modelo de agregação do ensino propedêutico e técnico para que os jovens matriculados no ensino médio sejam aptos, ou para dar prosseguimento aos estudos no ensino superior ou para se vincularem ao mercado precocemente.

Outras justificativas para a adesão dessa modalidade de ensino no estado do Ceará de igual importância surgiram a partir de variáveis especificamente econômicas e políticas. De todo modo, consideramos que elas fazem parte de uma estrutura na qual veio a promessa de resolver os problemas pertinentes à questão da produção do capital. Como já alertado por Ramos (2008), Frigotto e Ciavatta (2003), o ensino técnico profissionalizante no Brasil tornou-se um campo de expressão da lógica produtiva do capital de modo mais efetivo nesse período de globalização. Serviu para evidenciar as práticas e os interesses de grupos políticos e

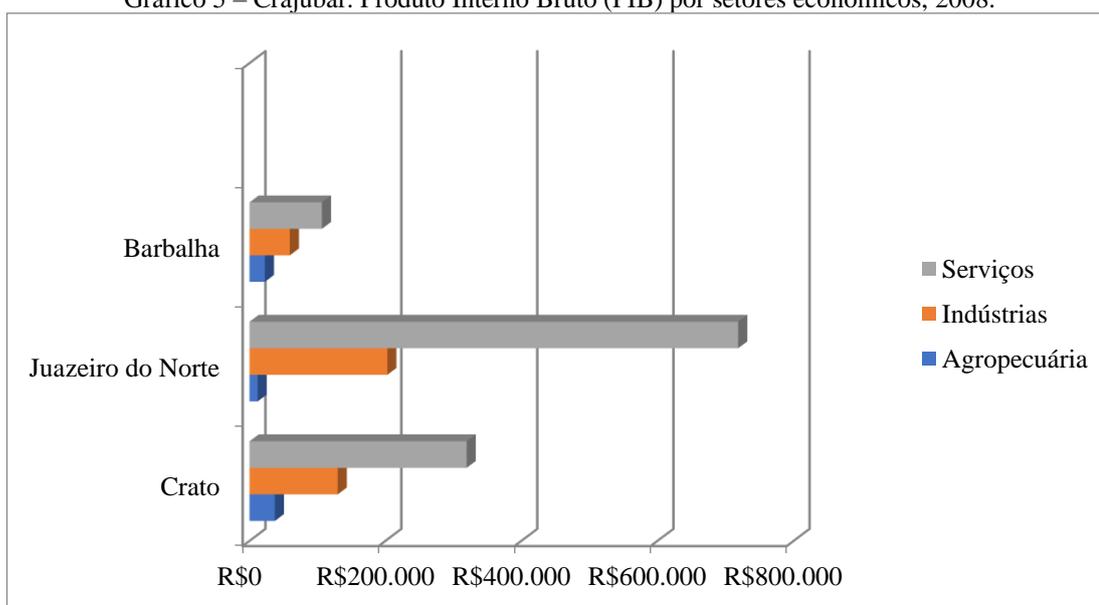
econômicos em estabelecer o ritmo da educação voltada para o trabalho que antes agiam com discrição.

Destarte, essas evidências também se percebem mediante a relação das EEEPs nas cidades, principalmente quando analisamos os dados disponíveis pelo IBGE (2018) estritamente voltado para a diversidade de atividades econômicas que comungam com o perfil dos cursos ofertados no Crajubar.

Comparando os PIBs dos anos de 2008 e 2018, notamos que houve uma crescente arrecadação considerável, principalmente nas atividades do setor terciário nas três cidades, conforme apontado nos Gráficos 5 e 6.

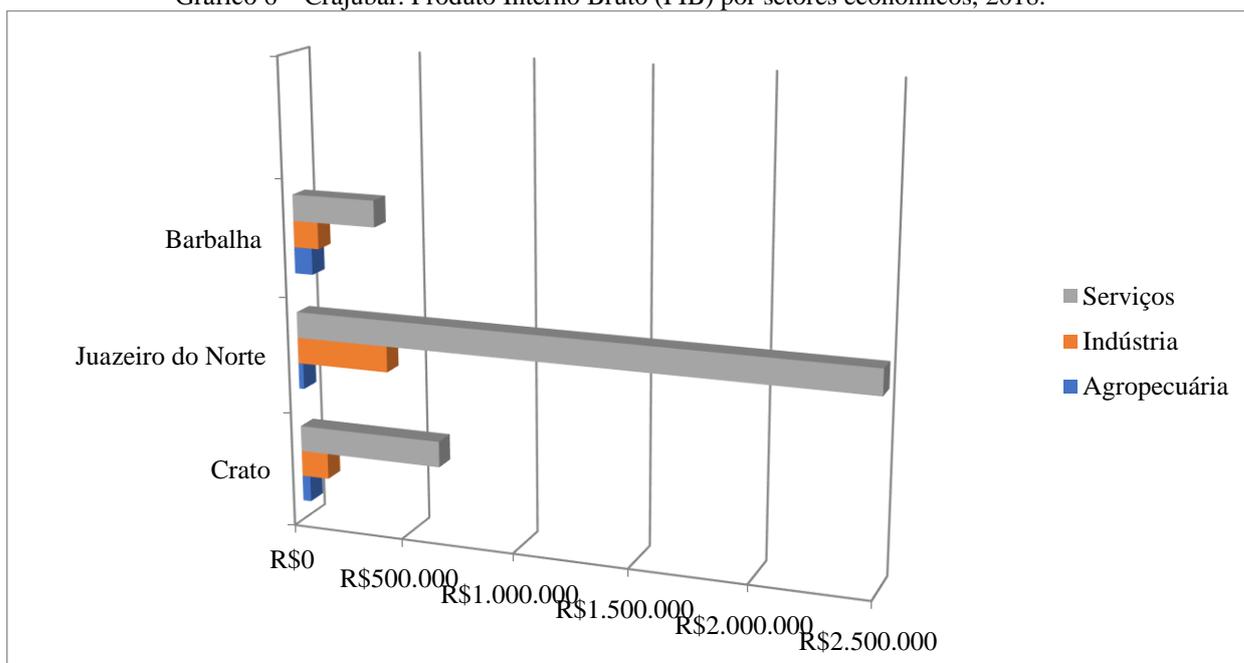
Não por menos, nesse intervalo de dez anos muitas mudanças aconteceram sob a intervenção do governo do estado do Ceará chefiado por Cid Gomes e pelo seu sucessor, Camilo Santana, o governo federal e a iniciativa privada, investiram em algumas estruturas urbanas estratégicas, como o aeroporto de Juazeiro do Norte, o Hospital Regional do Cariri, o Centro de Convenções em Crato, o Metrô do Cariri que interliga Juazeiro e Crato, instalação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Ceasa – cariri em Barbalha, requalificação e expansão das principais avenidas que interligam os municípios, entre outros.

Gráfico 5 – Crajubar. Produto Interno Bruto (PIB) por setores econômicos, 2008.



Fonte: Elaboração própria, com base em IBGE (2008).

Gráfico 6 – Crajubar. Produto Interno Bruto (PIB) por setores econômicos, 2018.



Fonte: Elaboração própria, com base em IBGE (2018).

Essas mudanças, evidentemente, fizeram do Crajubar um território atrativo para investidores de dentro e fora do Brasil principalmente a cidade de Juazeiro do Norte que, conforme considera Pereira (2020), entrou no século XXI “com uma dinâmica urbana de destaque no cenário estadual e regional, com a presença das principais empresas do ramo da grande distribuição internacionalizada sob as condições da mundialização do capital.” (PEREIRA, 2020, p. 76).

De acordo com essas mudanças de ordem estrutural, social e econômica, entendemos que as EEEPs possuem uma ligação direta nesse quadro. Afirmamos isso não somente em alusão a necessidade do mercado em obter mão de obra especializada, mas sim, há de se ponderar que o próprio processo de inclusão dessa modalidade de ensino se deve a tentativa de reforçar a atração empreendedora no Crajubar. Isto é, esse movimento se classifica como uma prática espacial necessária para novos empreendimentos.

Conforme podemos observar na Tabela 5, os cursos nas EEEPs são diversos, no entanto, por motivos não muito claros há repetições de ofertas, como no caso dos cursos de Redes de Computadores, Informática e Enfermagem. O que nos leva a deduzir que esse caso de oferta é aquilo que já consideramos no Capítulo 2, isto é, a escolha dos cursos segue os critérios de abrangência da atividade específica na localidade, ou seja, tem que estar acordado com os

princípios norteadores da Resolução nº 6 (BRASIL, 2012), de 20 de setembro de 2012, a qual deixa claro nos princípios IX e XV.

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais; (BRASIL, 2012, p. 3).

Tabela 5 – Cursos ofertados pelas EEEPs do Crajubar, 2021.

<b>Cidade</b>	<b>EEEP</b>	<b>Cursos</b>
<b>Crato</b>	M <sup>a</sup> Violeta Arraes Gervaiseau	Estética Redes de Computadores Manutenção Automotiva Áudio e Vídeo
	Virgílio Távora	Enfermagem Redes de computadores Regência Informática
<b>Juazeiro do Norte</b>	Raimundo Saraiva Coelho	Meio Ambiente Edificações Transações Imobiliárias Design de Interiores
	Professor Moreira de Sousa	Massoterapia Eventos Informática Segurança do Trabalho
	Aderson Borges de Carvalho	Administração Enfermagem Informática Logística
<b>Barbalha</b>	Otília Correia Saraiva	Enfermagem Nutrição e Dietética Redes de Computadores

Fonte: Santos (2021).

Os cursos técnicos, como se observa na Tabela 5, são relacionados às atividades do terceiro setor da economia, que envolve o comércio e os serviços, com predominância nesta última. Esse setor é o que mais acumula capital nas três cidades, além de ser o que mais contrata funcionários.

O que nos chama a atenção é a prioridade nas escolhas de cursos pertencentes ao eixo tecnológico de informação e comunicação. Apenas na EEEP Raimundo Saraiva Coelho não há vínculo de cursos com a área de informática, enquanto os demais ou apresentam o curso de Rede de Computadores ou o curso de Informática.

Apesar da similaridade nos cursos de Informática e Redes de computadores, ambos apresentam diferenças o que é importante considerarmos, pois nem sempre são expostas para os interessados. No *site* oficial da Educação Profissional do Estado, eles definem as diferenças considerando os perfis e a carga horária de ambos, vejamos:

Quadro 1 – Perfil dos Cursos de Redes de computadores e Informática.

<b>Curso</b>	<b>Perfil</b>	<b>Carga horária teórica</b>	<b>Carga horária prática</b>
<b>Informática</b>	Apto a desenvolver sistemas através de análise e programação, além de montar, instalar e configurar todos os componentes de software, hardware e redes de pequeno e médio porte.	1240	300
<b>Redes de computadores</b>	Apto a instalar e configurar dispositivos de comunicação digital e programas de computadores; configurar serviços e implantar segurança em redes de pequeno e médio porte.	1300	300

Fonte: Ceará (2015a).

Tendo por base a lotação máxima permitida de alunos(as) por sala, que é 45, e o número de escolas que ofertam os cursos de informática ou redes de computadores, que são 5, chegamos à conclusão de que em média são formados e disponibilizados anualmente para o mercado 225 discentes somente no eixo tecnológico de informação e comunicação.

Todavia, esse número de formados não necessariamente será vinculado no mercado de trabalho haja vista que um número considerável de egressos visou outros caminhos, como a universidade, ou cursinhos preparatórios para concurso público em outras áreas.

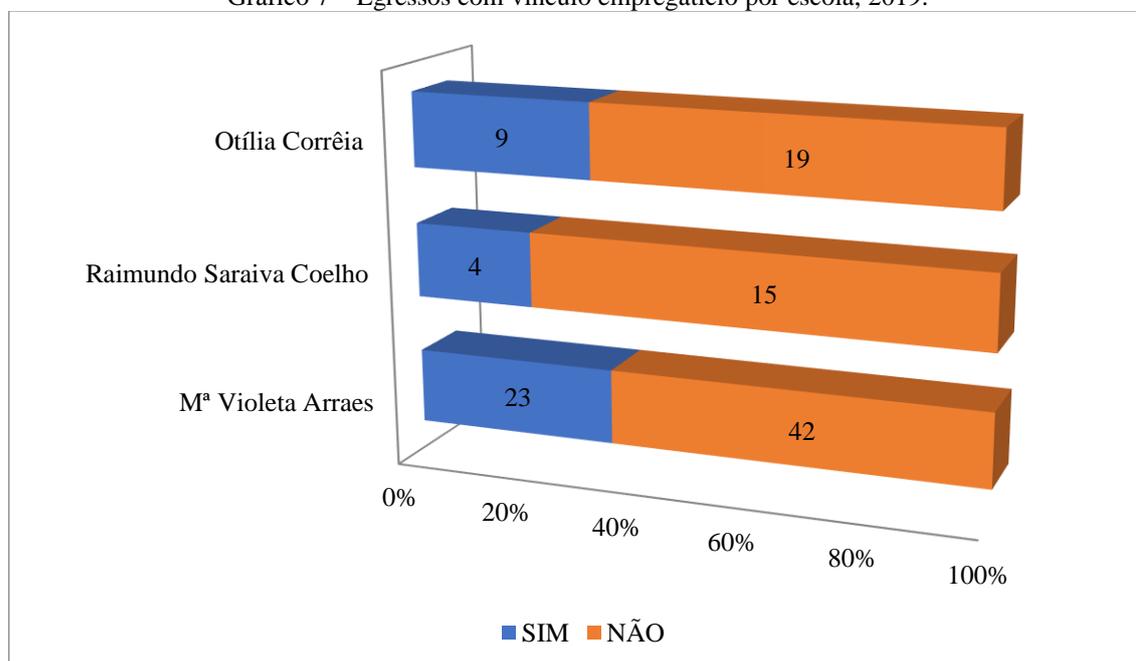
Transportando as práticas espaciais proposta por Corrêa (1992) nessa relação de oferta de cursos, a prática de antecipação espacial, apesar de estar sendo considerada diretamente, a dinâmica de corporações multifuncionais em relação aos fatores matéria-prima e mercado consumidor pode ser agregada com a disponibilidade de egressos aptos para o mercado tendo em vista o desenvolvimento recente do comércio.

Essa relação é permitida pelo próprio teórico quando considera a antecipação espacial como uma garantia “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).

Outras práticas espaciais são constatadas precisamente quando incluímos as relações cotidianas dos discentes e gestores que atuam nas EEEPs. Nessa perspectiva, os dados produzidos por meio da plataforma do Google Forms foram bastante ilustrativos em relação à dinâmica dos egressos de 2019 no espaço urbano do Crajubar das EEEPs<sup>27</sup>: Maria Violeta Arraes Gervaiseau, Virgílio Távora (Crato); Raimundo Saraiva Coelho (Juazeiro do Norte) e Otília Correia (Barbalha).

As práticas espaciais são obtidas por diversas manifestações advindas dos estudantes e das próprias unidades escolares que envolvem atores econômicos e políticos nos seus processos de articulação de gestão. Na pergunta referente ao vínculo empregatício dos egressos em suas respectivas áreas de formação, por exemplo, até a presente data mais da metade dos participantes não estão com vínculo empregatício, como podemos observar no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Egressos com vínculo empregatício por escola, 2019.



Fonte: Santos (2021).

Estudos anteriores, como Santos (2017a) e Lima Neto (2019), já apontavam a desproporção em relação à escolha dos discentes egressos que priorizaram dar continuidade nos estudos nas universidades ou prestar concurso público em áreas distantes da formação técnica. Todavia, tal condição não anula o propósito das EEEPs nem ao menos significa que é um

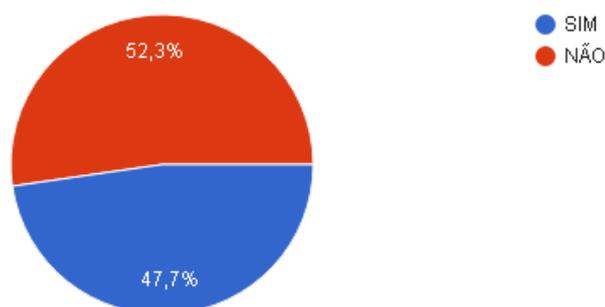
<sup>27</sup> Por dificuldades de contato infelizmente não conseguimos extrair os dados remotamente da EEEP Aderson Borges de Carvalho, da EEEP Professor Moreira de Sousa e da EEEP Virgílio Távora, no entanto, conseguimos ter acesso a informações dos alunos egressos e dos cursos técnicos por meio da ouvidoria da Seduc, CE.

projeto totalmente falho no ponto de vista do ensino no estado. Pensando assim, cairemos no erro de negar a possibilidade de que no futuro esse profissional não seja contratado na sua formação técnica.

De todo modo, sem desconsiderar a rivalidade existente entre o ensino propedêutico e o técnico, o direcionamento para qualquer das condições, seja ela a vida acadêmica, seja a aprovação no concurso público ou a inserção no mercado de trabalho, pode ser entendido como objetivos alcançados primeiramente pelo aluno e segundo pela instituição.

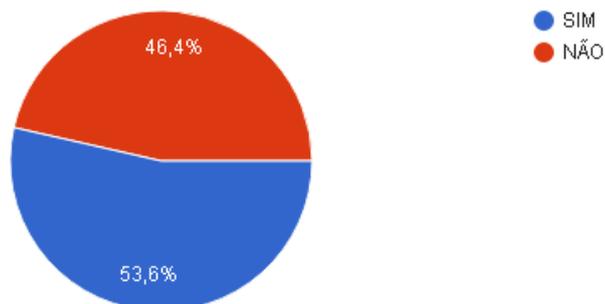
Quando os alunos egressos foram questionados sobre a relevância do curso que pretendiam exercer na prestação de serviços para a sociedade, as respostas foram bastante divididas, com poucas margens de diferenças. Isto é, como se vê nos Gráficos 8, 9 e 10, a ausência de conhecimento prévio sobre qual a função do curso técnico é superior somente na EEEP Violeta Arraes em Crato. Nas EEEPs de Barbalha e Juazeiro do Norte, um pouco mais da metade afirmaram que antes de se matricularem fizeram a análise da relevância dos seus respectivos cursos.

Gráfico 8 – EEEP Violeta Arraes.



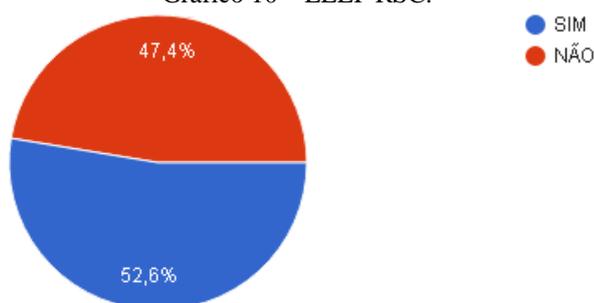
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 9 – EEEP Otília Correia.



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 10 – EEEP RSC.



Fonte: Elaboração própria.

A pergunta 5 seguindo na mesma perspectiva da relevância dos profissionais formados nas áreas que atuam na região, nos indica que também não é comum os discentes consultarem sobre a oferta de emprego e a remuneração que o profissional da área ganha. Os resultados não foram tão desproporcionais visto que 60% dos alunos egressos da EEEP Violeta Arraes afirmaram consultar essas informações, enquanto 40% não o fizeram. Na EEEP Otília Correia, 57,1% afirmaram que sim, enquanto 42,9% não. Por fim, os egressos da EEEP Raimundo Saraiva 52,6% dos que responderam disseram que sim e 47,7% afirmaram que não tiveram tal iniciativa em investigar sobre a oferta de empregos e a remuneração média recebida pelo profissional na área escolhida.

Entendemos que o fato de termos resultados em que metade não busca informações relacionadas à carreira na região do Cariri significa uma falha e um indicativo sobre a reestruturação urbana no Cariri. Ou seja, como o Crajubar está se adequando às organizações externas do ponto de vista do comércio e dos serviços se nem ao menos ainda não há um alerta informativo referente às necessidades estruturais das funções urbanas?

De todo modo, até mesmo na mais estruturada cidade de Juazeiro do Norte as especializações e funcionalidades das práticas empresariais e governamentais sendo incluídas como parte complementar nas escolas deixam a desejar.

Em um panorama onde a flexibilidade no sentido do toyotismo tende a ganhar forças o ato de mencionar os processos e as funções da cidade tornam-se necessárias nos ambientes escolares como elemento complementar dos currículos que são ministrados cotidianamente. Todavia, não se pode introduzir um pensamento único, globalizado, ausente de criticidade e humanidade.

Não obstante, quando as instituições locais ou regionais não o fazem, outras instituições de alcance nacional e até mesmo internacional fazem-no seguindo ideologicamente o caminho para o mercado, como foi no caso da Fundação Lemann em parceria com o Instituto Unibanco

e Itaú BBA que recentemente lançaram um documento intitulado **Excelência com equidade no ensino médio: a dificuldade das redes de ensino para dar um suporte efetivo às escolas.**

Nesse documento, a efeito de informação, a EEEP Virgílio Távora de Crato é citada como referência de bom desempenho nos critérios de avaliações interna e externa ficando entre as 100 melhores escolas de acordo com os estudos presentes no documento.

As EEEPs na sua própria constituição curricular tentam fazer um paralelo entre as disciplinas da base diversificada e as disciplinas da base comum. No entanto, cabe apenas ao docente organizar e adequar metodologicamente sua aula de modo que permita o encaixe entre sua disciplina de formação com aquelas que tratam especificamente de assuntos empresariais ou trabalhistas, pois, nos livros ou apostilas didáticas não há em nenhum momento relação com as disciplinas propedêuticas.

#### 3.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS EEEPS DO CRAJUBAR

O período do estágio obrigatório é o momento mais aguardado pelos discentes. Nele, os estudantes são desafiados a exercer o que em teoria foi assimilado durante os três anos no curso técnico. Para as EEEPs, esse período também se torna desafiador, pois, será necessário reorganizar o quadro de horário interno para que os alunos consigam estudar durante o período da manhã e estagiar durante o período da tarde, assim como é o momento de demonstrar se a escola assumiu seu papel diante da formação de jovens para atuarem nos diversos postos de trabalho presentes na cidade.

O estágio no final do curso é condição obrigatória para a conclusão do curso técnico. Para que o discente consiga ter o diploma e, conseqüentemente, ser considerado apto para exercer a profissão na qual está sendo formado. Deve-se passar um período atuando dentro de uma empresa pública, privada, ONGs, entre outros, prevista pela Lei Federal nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008a) que dispõe sobre os estágios dos estudantes.

A escolha do local onde será designado o discente para o trabalho é de incumbência do professor orientador de estágios e do coordenador do curso<sup>28</sup> que também exercem a função de acompanhar a rotina dos alunos nas empresas concedentes. Entende-se por empresa concedente:

---

<sup>28</sup> Cada curso técnico profissional possui um professor coordenador de curso e um professor orientador de estágio.

As pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional [...] (BRASIL, 2008a).

Segundo o Decreto Estadual nº 30.933 (CEARÁ, 2012a), de 29 de junho de 2012, as empresas concedentes não terão nenhuma participação nas despesas com o/a estudante de estágio. Despesas como transporte, alimentação e a remuneração de R\$311,00 reajustados com base na duração<sup>29</sup> e frequência mensal do estagiário são direcionadas as dotações orçamentárias da Secretaria de Educação ou da Secretaria do Trabalho e Ação Social, conforme o caso.

Para fazer parte do processo, as empresas concedentes devem, entre outras obrigações,

- I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;
- II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;
- III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;
- IV – contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;
- V – por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;
- VI – manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;
- VII – enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário. (BRASIL, 2008a).

Considerando as práticas espaciais, os estágios exercem uma fundamental significação nesse processo de ligação entre o jovem e o espaço urbano, pois, os deslocamentos, nas avenidas e ruas em coletivos e até mesmo a pé, o contato com clientes das empresas concedentes, intensificaram a ligação entre a escola e o comércio.

Analisando a dinâmica das concedentes das EEEPs Violeta Arraes e Virgílio Távora de Crato, observamos que a prática de estágio não está somente localizada na cidade à qual pertence a EEEP. Conforme podemos notar nos Mapas 3 e 4, por exemplo, a rota de estágio das

---

<sup>29</sup> De acordo com a matriz curricular da base técnica, os cursos da área de saúde são os que possuem maior carga horária, por conseguinte, a remuneração destinada para os estudantes desse eixo é superior em relação aos outros cursos

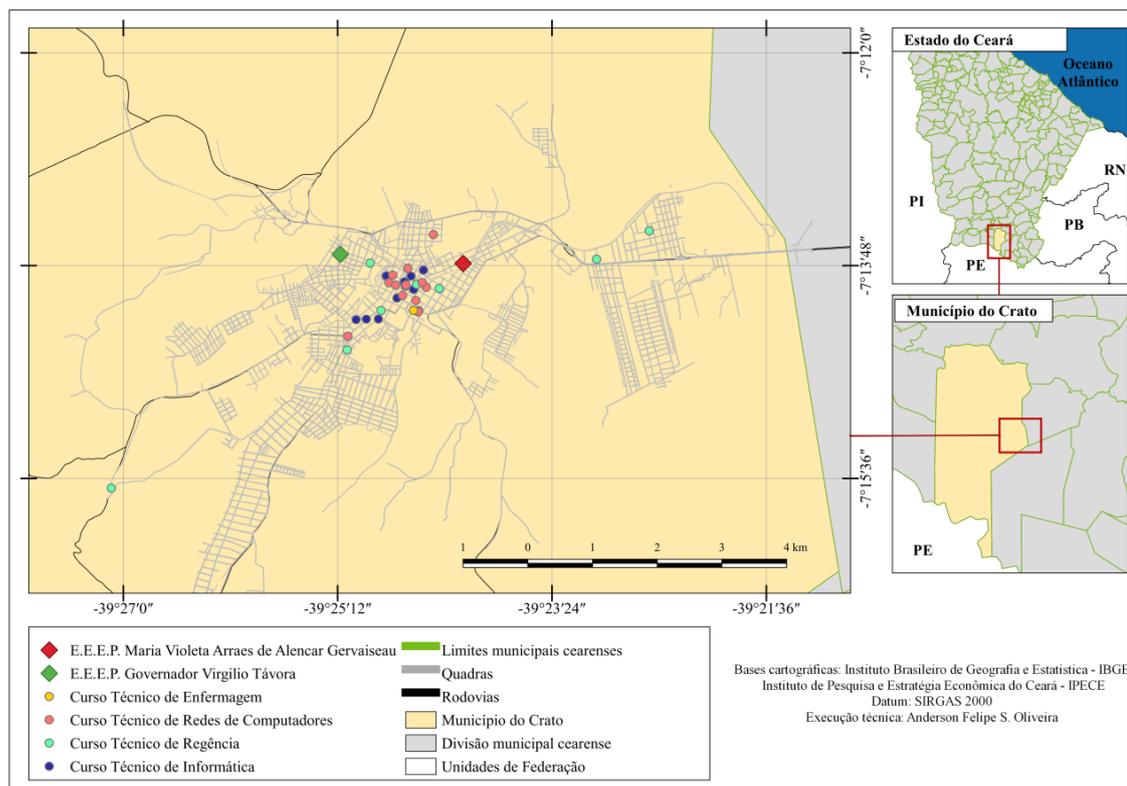
EEEPs de Crato se distribui para a cidade vizinha de Juazeiro do Norte, principalmente nas que se referem à EEEP Violeta Arraes. No Violeta, a distribuição das empresas se concentra principalmente nos centros das duas cidades de Crato e Juazeiro do Norte.

Em relação à EEEP Virgílio Távora, observamos que a prática do estágio se dá predominantemente na cidade de Crato. As justificativas para essa concentração estão no perfil dos cursos.

A cidade de Barbalha não aparece como território de fluxo do processo de estágio dos alunos das EEEP Violeta Arraes e Virgílio Távora por dois motivos que consideramos justificáveis. O primeiro é a questão da distância entre as cidades; o segundo, a demanda já ser suprida com as ofertas de empresas em Crato e Juazeiro do Norte.

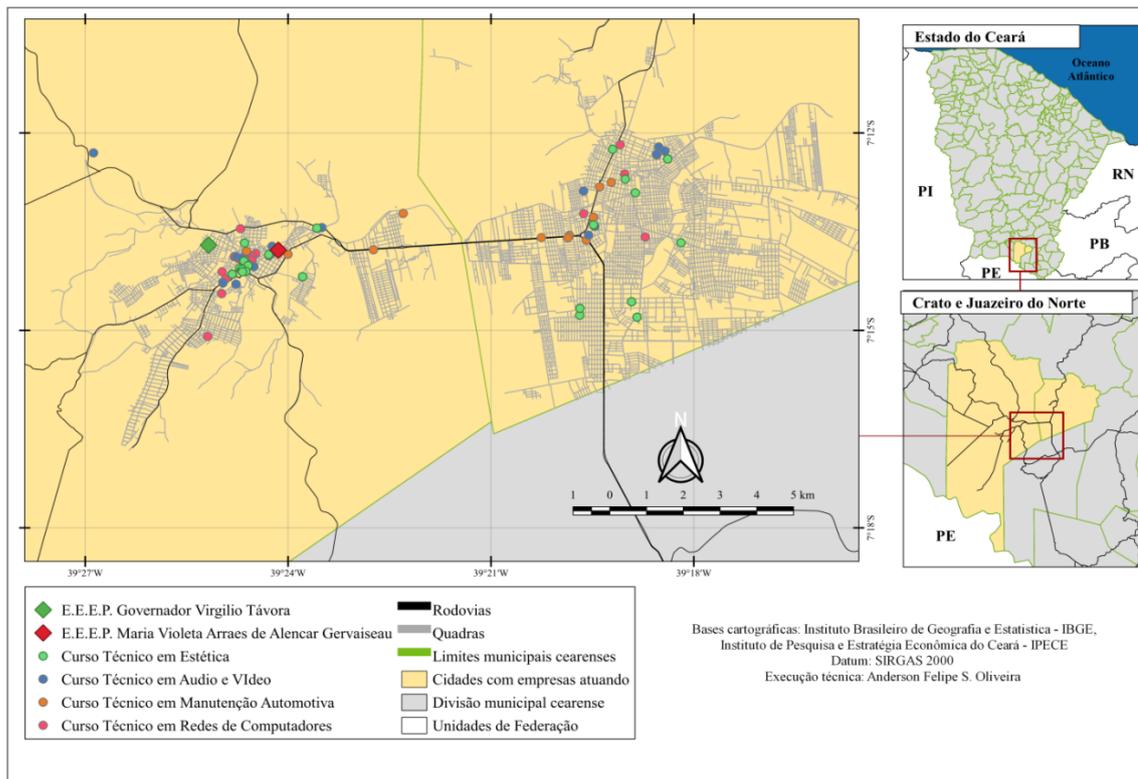
A espacialização das concedentes das EEEP de Crato nos revela uma presença significativa de estagiários em empresas de Juazeiro do Norte, evidenciando o quando essa cidade assume o topo de influência e de importância na RMC. As relações dos cursos com o comércio e serviços da cidade se estreitam exatamente pelo fato dela conter a maior extensão de funcionalidade das práticas espaciais.

Mapa 3 – EEEP Virgílio Távora. Espacialização das concedentes. 2019.



Fonte: Elaboração própria.

Mapa 4 – EEEP Violeta Arraes. Especialização das concedentes. 2019.



Fonte: Elaboração própria.

Outro ponto fundamental que representa um pouco sobre a aproximação entre o urbano Crajubar e as EEEPs está no deslocamento durante o exercício dos estágios em localidades específicas do trabalho e do consumo. Como se observa nos mapas acima, as novas centralidades de ambas as cidades são localizações estratégicas de novos processos que se instalaram recentemente.

Bairros como Seminário e Pino Madeira em Crato, Lagoa Seca e Pirajá no Juazeiro do Norte tornaram-se territórios de serviços e de consumo que de certa forma viabilizam a descentralização das cidades onde seus centros tradicionais já não comportam mais as novas atividades introduzidas. Esse fenômeno de migração do centro para novas áreas que estão se especializando segue a lógica que Lefebvre (2001) propôs:

A centralidade tem seu movimento dialético específico. Ela se impõe. Não existe realidade urbana sem centro, quer se trate do centro comercial (que reúne produtos e coisas), do centro simbólico (que reúne significações e as torna simultâneas), do centro de informação e de decisão etc. Mas todo centro destrói-se a si próprio. Ele se destrói por saturação; ele se destrói porque remete a uma outra centralidade; ele se

destrói na medida em que suscita a ação daqueles que exclui e expulsa para as periferias. (LEFEBVRE, 2001, p. 85).

Os estudantes, de todo modo, participam desse processo de reestruturação também na condição de consumidor dos espaços urbanos. No consumo, evidentemente, o nível de intensidade é inferior pelo fato da remuneração proveniente do estágio ser proporcional aos dias e horas de estágio que, dependendo do curso, duram quatro meses. O distanciamento de suas casas e da própria escola necessariamente fez com que o estado repassasse recursos do tesouro para que os alunos(as) durante o exercício da profissão pudesse ao menos fazer suas refeições.

Nas perguntas 12 e 13 nos atentamos em extrair dos estudantes, respectivamente, a satisfação de participar desse processo formativo de estágio e sobre a remuneração ofertada durante o período nas empresas. Aqui, cabe considerarmos que tais perguntas nos possibilitaram enxergar se os alunos(as) concebem os estágios ofertados pelas instituições como um processo válido e vantajoso em relação ao primeiro acesso ao mercado de trabalho.

Tabela 6 – Resultados referentes à satisfação ou não do estágio no Crajubar, 2019.

<b>EEEPs</b>	<b>Satisfatório</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Não satisfatório</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Violeta Arraes Otilia Correia Raimundo Saraiva</b>	64	98,5%	1	1,5%
	28	100%	-	-
	19	100%	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Como se observa na Tabela 6, é quase unânime a consideração por parte dos egressos que a experiência de vivenciar o que aprendeu em sala de aula e no laboratório foi satisfatória para que desempenhassem as funções que lhes foram atribuídas.

A respeito da remuneração que recebiam no período do estágio: 68,4% da EEEP Raimundo Saraiva, 92,9% da EEEP Otilia Correia e 86,2% da EEEP Violeta Arraes reconheceram que foram suficientes para atender as necessidades básicas como passagens de ônibus e compra de lanches. Sobre a questão da alimentação, os estudantes nas suas respectivas escolas faziam a refeição do almoço e o uso dos vestuários antes de serem liberados para o estágio.

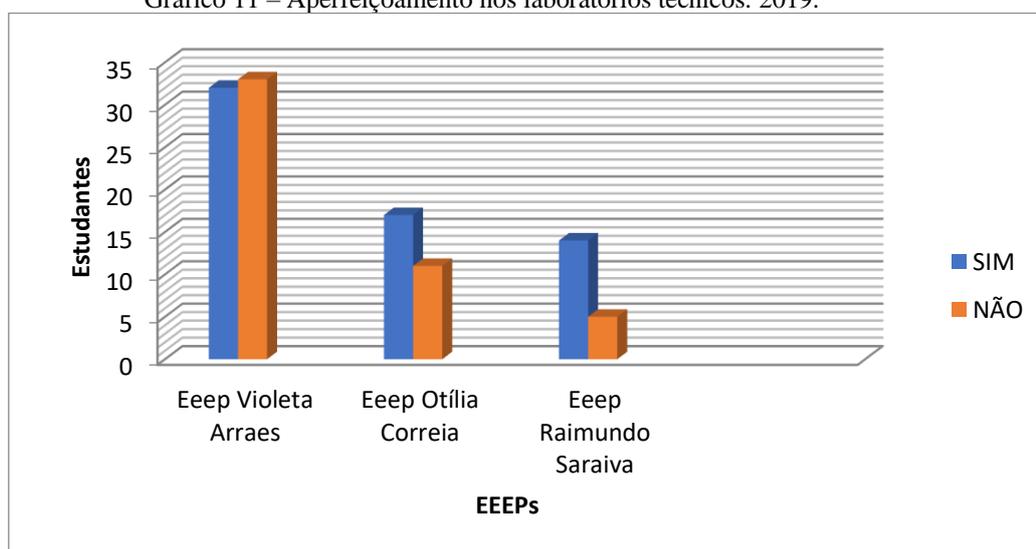
Durante o estágio, a alternância entre o ensino das disciplinas curriculares no ambiente escolar e o trabalho por tempo determinado fez com que os discentes se adequassem a uma

nova rotina, isto é, durante o dia pela manhã as atividades escolares, durante a tarde as atividades na empresa.

O preparo para o estágio se dá desde o primeiro ano do ensino médio na EEEP, de modo que a partir do segundo semestre os alunos já recebem as primeiras instruções básicas sobre os cursos que estão matriculados. As aulas práticas nos laboratórios técnicos são corriqueiras e, segundo os resultados da pergunta 14, são espaços que fazem a diferença quando usados.

Nos dados levantados, como mostra o Gráfico 11, apenas na EEEP Violeta Arraes em Crato apresentou como resultado significativo a necessidade de melhorias na oferta de materiais para a prática no laboratório, essa realidade, porém, não representa absolutamente os quatro cursos disponíveis por essa instituição. A problemática maior está no curso de Manutenção Automotiva que faz uso necessário de peças e acessórios para diferentes modelos de carros e motos que são constantemente modernizados no mercado. Digno de nota, essa precarização gerou por parte dos estudantes da turma de manutenção de 2015 uma manifestação interna solicitando ferramentas.

Gráfico 11 – Aperfeiçoamento nos laboratórios técnicos. 2019.



Fonte: Elaboração própria.

Com todos esses dados, notamos que as EEEPs de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha apresentam relevância em consideração ao desenvolvimento econômico, sobretudo, no setor terciário. A reserva de mão de obra a cada ano cresce, assim como os índices de abertura de empresas e, conseqüentemente, a oferta de emprego, também se eleva. No entanto, a visão mais

coerente para essa complementação do mercado com as EEEPs ocorrerá em longo prazo, isso porque, ainda é recente a reestruturação urbana do Crajubar e a funcionalidade das EEEPs.

Por outro lado, é sabido que nas últimas décadas essa fração urbana denominada Crajubar se reestruturou dada as diversas especializações advindas por meio de novos agentes econômicos, financeiros, políticos e sociais que enxergaram o potencial presente no território para o maior acúmulo do capital. No entanto, deve-se haver cuidado a não padronizar as estruturas funcionais nas três cidades, pois, é visível que a morfologia urbana de Juazeiro do Norte contém maior organização e maior quantitativo de ações provenientes da força dos empresários e do estado, os quais serviram para expandir os postos de trabalho e de consumo diferentemente de Crato e Barbalha.

De todo modo, isso não significa que Crato e Barbalha não façam parte de um conjunto maior de funções pensadas pelos agentes aqui citados. Essas cidades, todavia, contribuíram e continuam contribuindo para a evolução de Juazeiro do Norte. Sem exageros e sem medo de errar consideramos que a cidade de Juazeiro do Norte só é evoluída no sentido econômico e social, entre outros fatores, por causa da existência dessas duas cidades que na contemporaneidade se apresentam como suporte e área de expansão das práticas espaciais sejam dos cidadãos, sejam dos grupos empresários e políticos.

Nesse contexto a necessidade de instituições como as EEEPs para abastecer o mercado com pessoas qualificadas para funções específicas, sobretudo, no setor terciário é visivelmente compreensiva dado ao desenvolvimento urbano. Por outro lado, essas instituições também apresentam contradições em relação ao número de egressos no mercado de trabalho e ao perfil dos cursos que, como já mencionado, refletem as características das cidades.

Pensando nessas contradições que, grosso modo, são ocultos aos olhos da população cariense, em especial dos estudantes, pensamos num produto educacional que favoreça o entendimento da dinâmica dos cursos com a estrutura urbana vigente. Para isso, fizemos uso dos principais conceitos operacionais da ciência geográfica como suporte de conexão e de criticidade sobre a dinâmica entre as EEEPs e a cidade como será demonstrado na seção a seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo histórico de formação do capitalismo muitas formas ou fórmulas de fazer com que o lucro se dimensione numa proporção rápida foram praticadas nos mais diferentes espaços, tempos e ramos na atividade produtiva. Essas práticas por vezes foram e continuam sendo razões para que conflitos e disputas também continuem na mesma proporção do avanço do capital em diferentes setores, principalmente no setor social.

Como já demonstrado no trajeto até aqui, o capitalismo não nega nenhuma condição de atividade existente seja ela material ou subjetiva. Na ocasião, a educação institucionalizada sempre esteve aparelhada com o capitalismo no sentido de reproduzir práticas que colaboram com o *status quo* da sociedade. Entretanto, a educação escolar também se torna sinônimo de luta e de resistência quando se projeta a autonomia do ser (FREIRE, 2004).

Nos três capítulos tentamos demonstrar um pouco dessa relação entre educação de modalidade profissional e a produção do capital manifestada, sobretudo, no espaço urbano. A escolha de analisar esses dois campos de uma forma relacional, não por acaso, surge pela necessidade que o capital possui para desenvolver formas mais flexíveis de acumulação, e em seguida, pela reestruturação das cidades, sobretudo as de porte médio pelo fato de nas últimas décadas apresentarem sinais cada vez mais expressivos na condição de especialização das atividades econômicas (SPOSITO, 2010).

Não obstante, o desenvolvimento da educação profissional ocorre no momento em que as sucessivas crises, principalmente as de ordem econômicas, dificultam o processo produtivo e, quiçá, do consumo. Foi assim que, no nosso entender, o reforço de uma educação voltado para a questão econômica ganhou forças em meados da segunda metade do século XX.

Os processos históricos acontecidos após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) elucidados no primeiro capítulo desta obra foram significantes pelo fato de reforçar a urgência em envolver o campo educacional como um dos mecanismos de manutenção do capitalismo, principalmente em momentos de transições no modo produtivo com base na injeção de tecnologia e ciência no processo, como na transição do modelo fordista para o toyotista.

Com o advento do modo de produção e de gerenciamento toyotista ganhando espaço no setor da produção e de serviços, a educação profissional passou a representar entre tantas outras, uma resposta às exigências que estavam sendo solicitadas pelos agentes participantes desses setores. Entretanto, as mudanças e estratégias não ficaram presas somente no campo do

econômico, isso porque, em consequência, os consumidores que detinham capital também foram atingidos diretamente na interação socioespacial.

A aproximação entre a cidade e as escolas profissionalizantes na contemporaneidade se dá a princípio na condição da formação para o trabalho. Como as cidades por excelência concentram as principais atividades econômicas, atraindo maior fluxo populacional e, conseqüentemente, possui maior dinâmica para o capital, não resta dúvida que se torna uma referência territorial peculiar para novas formas de práticas educacionais.

Nesse sentido, o ensino profissionalizante dentro do contexto da flexibilidade econômica passou a ser tratada como elemento que pode contribuir com o preparo dos cidadãos para as atividades da produção e comercialização das mercadorias que também se flexibilizam.

Se antes as instituições privadas assumiam total responsabilidade em ofertar cursos de aperfeiçoamento para os atuais e futuros profissionais, hoje essa atribuição ganhou nova parceria com as instituições públicas do Estado.

O movimento do Estado participativo com as estruturas mais econômicas não é uma manifestação recente. No entanto, trazer a escola pública como parte de um sistema organizado para diretamente colaborar com o preparo aligeirado para o trabalho se tenciona na América Latina a partir da década de 1990.

É sabido que todo o preparo começou com a pressão empresarial das grandes empresas corporativas em cima das instituições representativas internacionais que articularam através da esfera jurídica um corpo de leis e de compromissos com os quais visavam a oferta de condições para reverter o quadro de baixa qualificação na mão de obra.

Organismos internacionais como ONU, Organização Mundial do Comércio (OMC), BIRD, BM, entre outros, entraram em cena por meio de eventos internacionais com pautas voltadas para as novas mudanças que estavam sendo estabelecidas.

Países periféricos como o Brasil foram acionados e pressionados a reverter os resultados econômicos e sociais com base em políticas de austeridades que reduziam cada vez mais a capacidade de progresso da nação. Nesse pacote originário dos países centrais vem toda a orientação para implantação das escolas profissionais com base em princípios de gerenciamento empresarial, como foi o caso das EEEPs do Ceará.

No Ceará, desde 2008, como tratamos no Capítulo 2, as EEEPs se estabeleceram como uma política pública estadual que tinha como regra geral o duplo papel para os jovens, isto é,

de ofertar condições para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos nas universidades.

Não obstante, as EEEPs foram pensadas de acordo com modelos de gerenciamento empresariais, principalmente da Odebrecht e do Instituto Lemann. São escolas que prezam pela regra e compromisso com a TESE, um documento que disponibiliza mecanismos de organização comparado a uma empresa ou indústria.

O impacto que as EEEPs trouxeram para o Ceará foi bastante expressivo principalmente quando observamos os índices de formação técnica e de aprovações em vestibulares no estado e em outras regiões. Por outro lado, as EEEPs cada vez mais são vistas como forte parceira da dinâmica urbana, especificamente na perspectiva das atividades econômicas nas cidades médias.

Neste trabalho damos preferência ao recorte territorial denominado Crajubar (Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha). Por serem cidades que nessas primeiras décadas do século XXI se reestruturaram desigualmente, porém, com níveis de especialização que resultaram em fluxos migratórios sociais e empresariais para a localidade.

São cidades que apresentam particularidades não somente na composição sociocultural ou territorial, mas sim, nas suas estruturas fixas vinculadas ao assistencialismo para os cidadãos e, obviamente, para o mercado. Fazendo com que, desse modo, novas políticas fossem aplicadas por parte do governo do estado com participação do governo federal.

A criação das EEEPs é um exemplo claro de política pública voltada para o campo da educação e da economia, que tem como característica principal, ofertar concomitantemente disciplinas da base curricular comum com a base técnica. Os cursos ofertados têm relação direta com o perfil socioeconômico de cada cidade Cearense.

No caso do Crajubar, os cursos que são ofertados pelas sete escolas profissionais distribuídas nas cidades possuem relação com a composição empresarial atuante. Isso porque notamos, por exemplo, que a oferta dos cursos está concentrada nos ramos do comércio e dos serviços, sobretudo, nos eixos da área de saúde, de informática e de construção.

Não obstante, apesar de notarmos que os vínculos empregatícios não são algo notadamente expressivo, nesse momento, entendemos que os egressos ainda se classificam como potenciais empregadores ou empreendedores no triângulo Crajubar e que as EEEPs participam do projeto de reestruturação urbana estrategicamente elaborada pelo governo do estado em parceria com a iniciativa privada.

Diante na necessidade de trazer as informações relacionadas à aproximação das EEEPs com a dinâmica urbana do Crajubar, a presente pesquisa trouxe como resultado concreto um produto educacional que será utilizado a partir do ano letivo de 2022 considerando as mudanças do novo ensino médio.

No caso, considerando o desvio de horas das disciplinas de geografia para conteúdos relacionados com os cursos técnicos, o produto educacional tratará de ser um *e-book* impresso e digital.

Esse *e-book* será aplicado em uma das escolas que foram citadas aqui, no caso, a EEEP Raimundo Saraiva Coelho. A estrutura organizacional combina os conceitos básicos da geografia com a potencialidade e presença dos cursos na dinâmica socioeconômica das cidades do Crajubar.

O produto não tratará de ser mais um instrumento de apoio ou reforço para os cursos profissionalizantes ofertadas pela instituição. Pelo contrário, será um material que trará uma visão da espacialidade entre os cursos e as cidades, de modo que serão abordados assuntos relacionados aos discursos e ações estratégicas por parte dos agentes envolvidos, assim como um levantamento preciso dos últimos anos de formação pela instituição citada.

## REFERÊNCIAS

BENDRATH, E. A.; GOMES, A. A. Educação e economia: a (re) construção histórica a partir do pós-guerra. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 11, n. 44, p. 92–106, 2012.

BERNUSSI, M. M. **Instituições internacionais e educação**: a agenda do Banco Mundial e do *Educacion for All* no caso brasileiro. 2014. 89 p. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BESERRA, Fábio Ricardo Silva. **Espaço, indústria e reestruturação do capital**: a indústria de calçados na região do Cariri-CE. 2007. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2021. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1: Secretaria Executiva, Brasília, DF, n. 184, 21 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da união**: seção 1, Brasília, DF, p. 7760, 18 abr. 1997.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares**: nível técnico. Brasília, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm). Acesso em: 26.09.2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 12 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; [...]; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 set. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola técnica padrão**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado/escola-tecnica-padrao>. Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Sinalização Escolar**. Brasília: MEC, 2008c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17248](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17248). Acesso em: 9 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: Setec, 2004b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf). Acesso em: 27 set. 2020.

BRITO, Sócrates Quintino da Fonsêca e. **A Rebelião de Pinto Madeira: fatores políticos e sociais**. 1979. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1979.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 35, p. 74-86, 2013.

CEARÁ. Decreto nº 30.933, de 29 de junho de 2012. Institui o programa de estágio para alunos e egressos do ensino médio da rede pública estadual voltados à formação técnica e qualificação profissional, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado [do] Ceará**: série 3: caderno 1/2: Poder Executivo: Fortaleza, ano IV, n. 125, p. 1, 3 jul. 2012.

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. **Diário Oficial do Estado do Ceará**: série 3: Secretaria da Educação do Estado do Ceará: Fortaleza, ano XII, n. 274, p. 81-87, 10 dez. 2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Catálogo de cursos: Informação e Comunicação**. Fortaleza: Educação Profissional, 26 fev. 2015a. Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=183&Itemid=247](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=247). Acesso em: 29 jun.2022.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Criação das EEEPs**. Fortaleza: Educação Profissional, 29 jan. 2015b. Disponível em: [https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3&Itemid=103](https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103). Acesso em: 20 nov.2020.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Escola Estadual de Educação Profissional - EEEP: Ensino médio Integrado à Educação Profissional: Técnicas de Secretaria Escolar I**. Fortaleza: SEDUC, 2012b. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/06/tecnica\\_de\\_secretaria\\_escolar\\_1.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/06/tecnica_de_secretaria_escolar_1.pdf). Acesso em: 28 jun. 2022.

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

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Relatório de Gestão: O pensar e o fazer da educação profissional no Ceará – 2008 a 2014**. 1. ed. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2014.

CECASA terá patrimônio leiloado para pagamento de dívidas. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 31 ago. 2005. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/cecasa-tera-patrimonio-leiloado-para-pagamento-de-dividas-1.109434>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**. Tradução de Emerson S. da silva. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994. 209 p.

CORRÊA, Roberto Lobato. Corporação, Práticas Espaciais e Gestão do Território. **Anuário do Instituto de Geociências**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 35-41, 1992.

CORRÊA, Roberto Lobato. Diferenciação sócio-espacial, escala e práticas espaciais. **Revista Cidades**, Chapecó, v. 4, n. 6, p. 62-72, 2007.

CRUZ, R. E. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista**, [S. l.], v. 19, n. 22, p. 51-75, dez. 2003.

DINIZ, José Alexandre Filizola (coord.). **O subsistema urbano-regional de Crato/Juazeiro do Norte**. Recife: SUDENE-DPG-PSU-SER, 1989.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 10, n. 15, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004. 143 p.

FONSECA, Paulo Roberto Campelo Fonseca e. **A nova educação profissional para o trabalho no Brasil do século XXI**. 1. ed. [S. l.]: Clube de Autores, 2017.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nn. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

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

IGNÁCIO, P. C. de S. **Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil**: polivalência ou politécnica? 2009. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Documentação Territorial do Brasil. Juazeiro do Norte, Ceará. 19??a**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/ceara/juazeirodonorte.pdf> Acesso em: 13 out. 2021.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Cidades e Estados**: Juazeiro do Norte. [2022]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/juazeiro-do-norte.html>. Acesso em: 29 jun. 2022.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Estimativa da População**: Tabelas - 2021. 2021. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 20 nov. 2021.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **PNAD contínua | Painel**. c2022. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 29 jun. 2022.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Portal Cidades**: Barbalha. c2017a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/barbalha/panorama>. Acesso em: 29 jun. 2022.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Portal Cidades**: Crato. c2017b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/crato/panorama>. Acesso em: 29 jun. 2022.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Portal Cidades**: Juazeiro do Norte. c2017c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/juazeiro-do-norte/panorama>. Acesso em: 29 jun. 2022.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Regiões de Influência das Cidade**: 2007. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. O. D.; GONÇALVES, L. S. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da conferência de Jomtien. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 32-57, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

LENCIONI, Sandra. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 1, n. 24, p. 109-123, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA NETO, Osvaldo Bezerra. **A inserção dos jovens no mercado de trabalho a partir das escolas estaduais de educação profissional (EEEPs) na Região Metropolitana do Cariri (RMC)**. 2019. 147 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Regional do Cariri – URCA, Crato, CE, 2019.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

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

NAÍM, M. O Consenso de Washington ou a Confusão de Washington? **Revista Brasileira de Comércio Exterior**, Rio de Janeiro. 2000.

NIBON, A.A.R. **O processo de implantação e expansão da rede de Escola Estadual de Educação Profissional no Estado do Ceará (2008-2014): um olhar investigativo**. 2014. Monografia (MBA em Excelência em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2014.

PEREIRA, Claudio Smalley Soares. **A nova condição urbana: espaços comerciais e de consumo na produção e reestruturação da cidade: Juazeiro do Norte (CE) e Ribeirão Preto (SP)**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

QUEIROZ, Ivan da Silva. **A metrópole do Cariri: institucionalização no âmbito estadual e a dinâmica urbano-regional da aglomeração do Crajubar**. 2013. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Urbano) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Urbano, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. [S. l.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

RIBEIRO, Emerson. Juazeiro do Norte ao redor do ponto crítico. *In: Simpósio Nacional de Estudos Culturais e Geoeducacionais*, n. 2, Crato, CE. **Anais [...]**. Crato: Universidade Regional do Cariri, 2013, p. 216-228.

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

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola como o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017b.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

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

SEDUC (Secretária de Educação do Ceará). Execução Técnica: Anderson Felipe Santos Oliveira. **Escolas de Educação Profissional do Estado do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2021.

SILVA, M. A. **Políticas para a educação pública**: intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional. Campinas, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp.

SOARES, Anel Ribeiro. **Nas tramas do vivido**: contradições e conflitos no cotidiano do bairro João Cabral em meio à metamorfose da cidade de Juazeiro do Norte-CE. 2009. 272 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SOARES, M. C. Banco Mundial: políticas e reformas. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org). **O Banco Mundial e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

SOJA, Edward W. Para além de postmetropolis. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 136-167, 2013.

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

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Novas redes urbanas: cidades médias e pequenas no processo de globalização. **Revista de Geografia**, Rio Claro, v. 35, p. 51-62, 2010.

WCEFA (*World Conference on Education for All*). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: [s. n.]. 1990. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

XEREZ; A. S. P.; COSTA, F. J. F.; SANTOS, J. D. G. A educação profissional integrada ao nível médio no Ceará: reformas e contradições. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 204-223, jan./abr. 2017.

**APÊNDICE A – Questionário aplicado às EEEPs do Crajubar pelo Google Forms.**

1. Em qual cidade você residia durante o seu período como estudante do ensino médio?

2. Qual seu curso de formação técnica profissional?

3. Por que escolheu o curso técnico selecionado na questão anterior?

( ) Afinidade com a área

( ) Minha família já tem empresa no ramo

( ) Muitas empresas que ofertam emprego na cidade

( ) Abrir minha própria empresa

( ) Outros

4. Antes de fazer a seleção do curso técnico disponibilizado pela EEEP você pesquisou sobre a relevância dessa formação para a sociedade?

( ) Sim

( ) Não

5. Antes de escolher o curso técnico, você pesquisou sobre a oferta de emprego e salário desta área de formação?

( ) Sim

( ) Não

6. Com o diploma de curso profissional em mãos, você pretendia (pretende) assumir um emprego nas empresas vinculadas a sua formação ou abrir a sua própria empresa?

7. O que te levou a escolher uma escola profissionalizante foi a oportunidade de rapidamente conseguir um emprego ou o acesso para o ensino superior?

( ) Emprego

Universidade

Os dois

8. A estrutura física da EEEP fez a diferença na sua formação intelectual e profissional?

Sim

Não

9. Os estudos das disciplinas da base técnica dificultaram os seus estudos das disciplinas da base comum?

Sim

Não

Deu para conciliar

10. A EEEP foi útil na sua preparação para as avaliações externas, como, Enem, vestibulares e concursos públicos?

Satisfatório

Não satisfatório

11. Após a conclusão você conseguiu se empregar no ramo da sua formação?

Sim

Não

12. O seu período de Estágio obrigatório foi satisfatório em relação ao desenvolvimento profissional?

Foi satisfatório

Não foi satisfatório

13. A remuneração ofertada durante o período de Estágio atendeu as suas necessidades básicas enquanto estudante/estagiário?

Sim

Não

14. Os laboratórios técnicos atenderam todas as necessidades que a sua função exige?

Sim

Não

15. A adaptação ao horário de permanência na escola diariamente facilitou o teu desempenho no mercado profissional?

Ajudou no meu desempenho no trabalho

Não fez a diferença

Não sei responder

16. Os conteúdos da grade curricular do curso foram suficientes para seu desempenho no trabalho?

Me ajudou muito, já entrei com o domínio das funções

Aprendi mais no dia a dia na empresa do que na escola

17. O curso técnico te qualificou sobre como dialogar com os empregados e com empregador no estabelecimento que você está vinculado?

Sim

Não

18. A remuneração que você ganha atualmente dá para sustentar uma família ou apenas você?

Apenas eu

Dá para manter uma família

**APÊNDICE B – Termo de esclarecimento no Forms. EEEP Maria Violeta Arraes  
Gervaiseau.**

O VÍNCULO ESCOLAR COM O URBANO:  
O PAPEL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA  
REESTRUTURAÇÃO DO CRAJUBAR,  
CEARÁ

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA  
PRO-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPEDU

Prezado (a) participante,

Precisamos da sua colaboração neste estudo que tem como objetivo identificar os processos de mudança socioeconômica a partir da relação entre as Escolas Profissionalizantes com a produção econômica dos setores de serviços das cidades de Crato e Juazeiro do Norte. Por favor, apenas responda esse questionário se você é aluno egresso da turma de 2019 dos cursos de Estética, Manutenção Automotiva, Redes de Computadores e Áudio e Vídeo.

Estimamos que demore cerca de 10 minutos para respondê-lo. A sua participação é voluntária e você poderá interrompê-la a qualquer momento.

As respostas são confidenciais e anônimas. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para esta investigação.

Este estudo será enviado para o Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Regional do Cariri, CE. Se desejar nos contatar para esclarecimento de qualquer dúvida, envie um e-mail com o assunto "EEEP Ceará" para o email: [robinson.santos@yahoo.com.br](mailto:robinson.santos@yahoo.com.br).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE:

[https://drive.google.com/file/d/10qzYsabrAoAzBhr98GZ\\_JJrIDGPguJ4Z/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/10qzYsabrAoAzBhr98GZ_JJrIDGPguJ4Z/view?usp=sharing)

**APÊNDICE C – Termo de esclarecimento no Forms. EEEP Raimundo Saraiva Coelho.**

# O VÍNCULO ESCOLAR COM O URBANO: O PAPEL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REESTRUTURAÇÃO DO CRAJUBAR, CEARÁ

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA  
PRO-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPEDU

Prezado (a) participante,

Precisamos da sua colaboração nesta pesquisa de mestrado que tem como objetivo identificar os processos de mudança socioeconômica a partir da relação entre as Escolas Profissionalizantes com a produção econômica dos setores de serviços das cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. Por favor, apenas responda esse questionário se você é aluno egresso da turma de 2019 dos cursos técnicos em: Edificações, Desenho da Construção Civil, Finanças e Agrimensura da Escola Raimundo Saraiva Coelho.

Estimamos que demore cerca de 5 minutos para respondê-lo. A sua participação é voluntária e você poderá interrompê-la a qualquer momento.

As respostas são confidenciais e anônimas. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para esta investigação científica.

Se desejar nos contatar para esclarecimento de qualquer dúvida, envie um e-mail com o assunto "EEEP Ceará" para o email: [robinsom.santos@yahoo.com.br](mailto:robinsom.santos@yahoo.com.br).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO:

[https://drive.google.com/file/d/1x3f9ZD2-MaM5adTjiE\\_0N-sJu9UKaKC2/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1x3f9ZD2-MaM5adTjiE_0N-sJu9UKaKC2/view?usp=sharing)

**APÊNDICE D – Termo de esclarecimento no Forms. EEEP Otilia Correia Saraiva.**

# O VÍNCULO ESCOLAR COM O URBANO: O PAPEL DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REESTRUTURAÇÃO DO CRAJUBAR, CEARÁ

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA  
PRO-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPEDU

Prezado (a) participante,

Precisamos da sua colaboração nesta pesquisa de mestrado que tem como objetivo identificar os processos de mudança socioeconômica a partir da relação entre as Escolas Profissionalizantes com a produção econômica dos setores de serviços das cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha. Por favor, apenas responda esse questionário se você é aluno egresso da turma de 2019 dos cursos técnicos em: Enfermagem, Nutrição e Dietética e Redes de Computadores.

Estimamos que demore cerca de 5 minutos para respondê-lo. A sua participação é voluntária e você poderá interrompê-la a qualquer momento.

As respostas são confidenciais e anônimas. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para esta investigação científica.

Se desejar nos contatar para esclarecimento de qualquer dúvida, envie um e-mail com o assunto "EEEP Ceará" para o email: [robison.santos@yahoo.com.br](mailto:robison.santos@yahoo.com.br).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO:

<https://drive.google.com/file/d/1gFemW-j9cFD-xQ580cZlA-ZtV4FASaHq/view?usp=sharing>

## APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – MPEDU

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, concordo de livre e espontânea vontade participar da pesquisa **ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ E O SEU PAPEL NO SETOR DE SERVIÇOS NAS CIDADES DO CRAJUBAR, CEARÁ.**

Declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhada, sobre o problema investigativo, as justificativas, os objetivos, os procedimentos a serem utilizados e as principais contribuições do estudo. Foi dada garantia de receber resposta e esclarecimento a qualquer dúvida sobre perguntas, procedimentos, benefícios e outros assuntos. Me foi esclarecido que caso surjam novas perguntas sobre esse estudo, ou se pensar que houve algum prejuízo pela minha participação nesse estudo, poderei entrar em contato com o(a) pesquisado(a) responsável através de contato telefônico ou email.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito do proposto e aceito participar deste estudo, contribuindo nas fases da pesquisa que requerem minha participação.

A minha assinatura neste documento certifica meu consentimento e esclarecimento sobre o estudo e dá autorização ao responsável pela pesquisa encaminhar este termo comprovando meu aceite e participação no estudo.

Atenciosamente,

Róbinson de Souza dos Santos – Mestrando em Educação

Prof. Dr. Emerson Ribeiro – Orientador

Crato – CE, \_\_\_\_ de Setembro de 2021 .

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_