

Notas acerca do acesso dos egressos das EEEPs do Ceará ao Ensino Superior

Agercicleiton Coelho Guerra*, José Deribaldo Gomes dos Santos** e Antonio Nascimento da Silva***

Resumo

O presente artigo, de caráter teórico, bibliográfico e documental, objetiva analisar criticamente a problemática de acesso dos egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) ao Ensino Superior (ES). Opta-se por iniciar a exposição no contexto denominado por Mészáros de crise estrutural do capital. Sob a análise de dados empíricos, o artigo apresenta a seguinte contradição: um curso planejado para formar jovens para o mercado de trabalho capitalista logra êxito aparente ao conseguir que elevado índice de egressos adentre o ES.

Palavras-chave: Crise estrutural do capital; Ensino Superior; Escolas Estaduais de Educação Profissional.

Notes on the access of graduates of VHS of Ceará in higher education

Abstract

This paper is a theoretical documentary study that aims to critically analyze the current access situation of public vocational High School Graduates to Higher Education. This analysis is supported by Mészáros' theory of the structural crisis of capital. Based on empirical data, the paper presents the following contradiction: a course designed to train young people for the capitalist labor market achieves apparent successes in getting its graduates into Higher Education.

Keywords: Capital Crisis; Higher Education; Public Vocational Schools.

Notas acerca del acceso de alumnos de las EEV de Ceará en la educación superior

Resumen

Este artículo, de carácter teórico y documental, tiene por objetivo analizar críticamente la situación del acceso de los graduados de las Escuelas Vocacionales del estado de Ceará a la Educación Superior. Por ello, se toma como apoyo la teoría de Mészáros acerca de la crisis estructural del capital. Bajo el análisis de datos empíricos, el texto presenta la siguiente contradicción: un curso diseñado para capacitar a los jóvenes para el mercado laboral capitalista viene logrando un aparente éxito al lograr que sus recién graduados en la Educación Superior.

Palabras clave: Crisis Estructural del Capital; Educación Superior; Escuelas Vocacionales.

INTRODUÇÃO

Os desdobramentos da política educacional no Brasil ocorrem sobre a base de um contexto conjuntural bem específico. O mundo vive atualmente em um cenário de crises

*Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Adjunto Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8377-8971>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2456892294445426>. E-mail: ageguerra@gmail.com.

**Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Adjunto da Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7915-0885>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1317529947912305>. E-mail: deribaldo.santos@uece.br.

***Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pedagogo na Secretaria Municipal de Educação de Capistrano (SME). Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTREES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0792-990X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6014284170206157>. E-mail: toimnasi@gmail.com.

econômicas, cujos efeitos sobre os países da periferia capitalista são agudizados. O Ensino Superior (ES), diante desse quadro, sofre profundas alterações que, por sua vez, modificam a estrutura e o caráter formativo desse nível de ensino.

Essa conjuntura de crise mundial advoga o neoliberalismo como forma de superação dos problemas sociais, mantendo, do outro lado da moeda, os lucros do modo de produção capitalista, bem como do processo de reestruturação produtiva. O presente artigo, de caráter teórico, documental e bibliográfico, objetiva problematizar a relação de acesso dos egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) ao ES.

O desenvolvimento da exposição se divide em duas partes, articuladas entre si. Na primeira é realizada uma breve discussão sobre o contexto de crise estrutural do capital, que, conforme sugere Mészáros (1995), tem seus primeiros indícios na década de 1970; na segunda, contextualizam-se as EEEPs em relação aos dados de acesso de seus ex-estudantes ao ES. Recorta-se, para o presente estudo, o período entre 2013 e 2015, uma vez que esse intervalo apresentou elevado número de egressos das EEEPs ao ES brasileiro.

Este levantamento bibliográfico reúne pesquisas acadêmicas que exploram a complexa relação entre educação, trabalho e formação profissional no contexto brasileiro, com enfoque nas políticas educacionais, na escolha de carreira por jovens e na inserção no mercado de trabalho. Para as investigações aqui apresentadas foram utilizadas diversas abordagens metodológicas, com a finalidade de se analisar os desafios e as oportunidades inerentes a essas dinâmicas; como base de buscas, recorreremos às plataformas Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Danielle Barbosa Santos (2013) analisou a inserção de egressos de cursos tecnológicos no mercado de trabalho e sua pesquisa revelou que, apesar das perspectivas positivas para esses profissionais, jovens brasileiros, inclusive os mais escolarizados, frequentemente se encontram em relações de trabalho precarizadas e com salários, em regra, mais baixos que os obtidos por bacharéis.

Sandra Faria Fernandes (2008) e Valda Ozeane Camara Cassiano de Oliveira (2018) investigaram a escolha profissional de jovens no Ensino Médio. Ambas as dissertações, com descrições similares, apontaram que a maioria dos alunos possui dúvidas quanto ao

futuro profissional. Apesar do potencial da escola, o cotidiano da sala de aula caminhava na direção oposta à da orientação profissional. Como produto, foi desenvolvido um Blog Instrucional para auxiliar os jovens nesse processo.

Maria Martins Silva Santos (2020) focou nos elementos influenciadores do sucesso escolar em escolas profissionalizantes do Ceará e seu estudo demonstrou que, mesmo em um cenário socioeconômico desafiador para a maioria dos estudantes, houve mobilidade social ascendente tanto no prosseguimento dos estudos quanto na inserção no mercado de trabalho, confirmando os objetivos da política de ensino profissionalizante.

Fabiana Moraes de Carvalho e Osvaldo Bezerra Lima Neto (2019) abordaram a crescente tendência de egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará em ingressar no Ensino Superior em detrimento da inserção imediata no mercado de trabalho. Os autores associaram esse fenômeno a um intenso trabalho nas escolas para melhoria dos indicadores educacionais e a uma política educacional orientada por interesses econômicos e políticos.

Daniele Luciano Marques (2016) investigou as experiências de egressos do Programa de Ensino Médio integrado à Educação Profissional do Ceará com o mundo do trabalho. A maioria dos egressos teve suas expectativas de empregabilidade atendidas e considerou a formação como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Contudo, uma parcela menor relatou deficiência no estágio curricular, cujas atividades nem sempre se relacionavam diretamente à área de formação.

Por fim, Fabiana Moraes de Carvalho (2019) avaliou a política de educação profissional integrada ao Ensino Médio como possibilidade de inclusão social. A pesquisa concluiu que, apesar da satisfação dos beneficiários, da evolução formativa e das inserções no mercado de trabalho e Ensino Superior, a experiência cearense não superou o dualismo entre educação e trabalho, e a inclusão social observada parece mais uma adaptação do sistema capitalista às exigências contemporâneas do que uma emancipação.

CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

Para a compreensão da situação educacional do Brasil, importa analisar, mesmo que em linhas gerais, as crises do modo de produção capitalista. Como aponta Mészáros (1995), o sistema capitalista entra em uma crise profunda que, motivada por seu modo

ontológico, é inerente à própria existência do capital. O alicerce que sustenta o capitalismo está entrando em conflito e as possibilidades de reforma estão se esgotando. As mudanças ocorridas no modo de produção capitalista afetam de forma direta a escola e o desenvolvimento da reprodução social. Apesar de a escola não ser o espaço onde se deva esperar a solução para sanar todos os problemas da sociedade, o sistema educacional acaba por refletir vários dos acontecimentos que nela se desenvolvem.

Analisar o espaço escolar como um todo, com base no desenvolvimento do sistema de metabolismo social do capital, torna-se necessário, pois assim podemos compreender a problemática que reverbera na escola, suas causas e consequências.

A presente comunicação, portanto, parte da compreensão de que a crise estrutural do capital influencia diversas mudanças societárias, o que inclui os problemas da escola. Mészáros (1995) parte da seguinte premissa: o ser humano se caracteriza como um integrante da natureza e, desse modo, suas necessidades elementares dependem de constante intercâmbio com o meio natural. São denominadas por ele de *mediações de primeira ordem* e se constituem como determinações ontológicas fundamentais, pois os indivíduos reproduzem sua existência tomando como base a interação e o intercâmbio com a natureza.

Antunes (2009), ao interpretar o filósofo húngaro, aponta que as regulações das funções de primeira ordem estão condicionadas à atividade biológica reprodutiva em relação com os recursos existentes. Logo, o intercâmbio comunitário tem a possibilidade de produzir os meios ou bens requeridos para a efetividade da interação com a natureza no tocante às necessidades humanas. Dessa forma, podemos começar a observar como o processo de reprodução da atividade humana em interação com a natureza apresenta sua complexidade, com base na elaboração de ferramentas e na coordenação, organização e controle de múltiplas atividades culturais e materiais.

Compreendemos, outrossim, que o processo de reprodução do ser humano depende de inúmeras atividades e, para além disso, a organização do sistema societal depende do uso racional do que a natureza oferece, estabelecendo um equilíbrio entre os períodos de recursos escassos e a relação da economia com o modo de produção, com vistas aos limites socioeconômicos (Antunes, 2009). Essas determinações não seguem uma ordem preestabelecida ou algum tipo de hierarquia estruturada, mas o que as regula são as

necessidades de reprodução da vida humana diante da natureza.

Com o advento das mediações de segunda ordem, a relação até então estabelecida pela mediação de primeira ordem muda de forma significativa, pois os elementos fetichizadores e alienantes de controle social são introduzidos na relação. Mészáros (1995) deixa claro que as mediações de segunda ordem correspondem a um período da história humana, porém afetam de forma profunda a maneira como as relações se estabelecem.

A constituição de um sistema todo voltado ao capital altera as relações sociais, uma vez que seu objetivo primordial é a reprodução do próprio capital; assim, a expansão do valor de troca é o centro de todas as relações, sejam elas de cunho mais amplo ou individual. Esse processo tem sua efetivação quando há separação entre o valor de uso e o valor de troca, e, assim, o capital atinge seu objetivo de expansão e autorrealização (Antunes, 2015).

Mészáros (2002) aponta quatro elementos que constituem as condições para o êxito das mediações de segunda ordem. O primeiro está na separação e na alienação entre o trabalhador e os meios de produção. Para o segundo elemento, o autor aponta a imposição de condições objetivadas e alienadas sobre a classe trabalhadora, como a divisão do trabalho, a propriedade privada e o intercâmbio capitalista, afastando o trabalhador dos meios de produção. O terceiro elemento está presente no capital de forma personificada, com ênfase na individualidade, objetivando sua expansão. O quarto elemento aparece na personificação do indivíduo no trabalho, desenvolvendo uma relação que estabelece dependência; assim, o sujeito só observa sua identidade se atrelada às funções produtivas.

Uma vez estabelecidas, as mediações de segunda ordem se tornam totalizantes e passam a ocupar a centralidade no sujeito e em seu convívio social, podendo assumir uma forma incontrolável. Seu objetivo é, portanto, a expansão do sistema e sua autorreprodução em todas as esferas do ser social.

Com o não reconhecimento do valor de uso do que é produzido e sua subordinação ao valor de troca, as mercadorias variam de um extremo ao outro (Antunes, 2015). Realizando-se ou não como valor de uso, de forma alguma a mercadoria deixa de cumprir seu papel no sistema de reprodução e expansão do capital. As mercadorias carregam, com efeito, a tendência segundo a qual seu valor de uso decresce, pois, quando se reduz a vida útil dos produtos, agiliza-se seu ciclo reprodutivo, configurando-se uma das principais formas de expansão do capital.

A tendência de redução das mercadorias voltadas ao valor de uso vem se intensificando desde a década de 1970. Como sugere Mészáros (1995), no início dessa década o modelo de produção passou a apresentar, de modo mais evidente, seus limites. Em conjunto com a queda da taxa de lucros, ainda segundo o autor, os efeitos desse processo têm sido devastadores, variando da degradação intensa do meio ambiente à subsunção da classe trabalhadora à precarização do emprego, passando, entre diversos outros fatores, pela violência urbana e campesina.

De forma cíclica, o modo de produção capitalista sempre apresentou períodos de crise. Isso significa que saídas eram encontradas e a produção de mercadorias era retomada, garantindo sua manutenção. Em longo período que antecede a crise de 1970, o modo de produção capitalista, devido ao modelo fordista e a outros fatores, viveu seu apogeu com um tempo extenso de acúmulo de capitais sob a forma de gerenciamento da produção.

A partir do início dos anos de 1970, as dimensões da crise estrutural do capital começaram a ser observadas em elementos como a expressiva queda da taxa de lucro, que apresenta como causa o aumento da força de produção em decorrência de intensas lutas sociais ocorridas na década anterior. Outro fator se observa no esgotamento do modelo de produção, causado por queda no consumo em decorrência do desemprego estrutural que apresentava seu início. Além deles, Antunes (2015) também explicita que a hipertrofia da esfera financeira ganhou mais autonomia frente aos capitais produtivos, forçando maior especulação nesse setor.

Com a concentração de empresas monopolistas e oligopolistas acumulando capital, a crise do modelo do “Estado do bem-estar social” se expressou como consequência. Com o contexto de crise foi necessário o corte dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado, como também a desregulamentação e a flexibilização do mercado e, principalmente, do processo produtivo.

Antunes (2015) destaca que o esgotamento do modelo de produção taylorista/fordista já era uma expressão fenomênica da própria crise. Com a tendência decrescente da taxa de lucro, era necessário se obter uma saída para a retomada do seu processo de produção e acumulação de capital. Com esses acontecimentos, o próprio modelo de Estado que regulava o processo foi colocado como atrasado por não atender à demanda de

um sistema que é incontrolável na sua própria essência.

Em decorrência desse conjunto de problemas, era mais que necessário uma reorganização do modo de produção e do Estado como gerenciador da crise. A expressão dessa reorganização foi encontrada no advento do neoliberalismo. Dessa forma, o setor produtivo estatal foi desmontado para atender aos anseios do capital privado; ademais, a privatização do Estado e a desregulamentação dos direitos dos trabalhadores foram necessários para reduzir o valor da mão de obra da iniciativa privada. O processo de reestruturação produtiva, por sua vez, foi articulado de forma a se retomar o crescimento da acumulação de capitais.

O processo de reestruturação produtiva altera de forma considerável o modo de trabalho, que agora deve ser mais flexível e com mais participação dos setores tecnológicos. Dessa forma, também se altera a relação do trabalhador e de seu perfil para atender às novas demandas do capital. Esse processo de mudança no modo de produção não ocorreu de maneira homogeneizada, como afirma Alves (2007, p. 156):

A introdução dos novos “modelos produtivos” foi lenta, desigual e combinada, percorrendo a maior parte do século XX. Ela atingiu de forma diferenciada países e regiões, setores e empresas da indústria ou de serviços. O que surge hoje, com o novo complexo de reestruturação produtiva, o toyotismo, é tão somente mais um elemento compositivo do longo processo de racionalização da produção capitalista e de manipulação do trabalho vivo que teve origem com o fordismo-taylorismo.

Com esse novo elemento metabólico do capital, o modo de produção passa a possuir características mais fluídas, flexíveis e difusas. O trabalhador, no interior desse processo, não deve se limitar apenas ao trabalho mecânico, mas sua subjetividade é um elemento a mais na produção. A flexibilização também se estende ao modo de contratação dos trabalhadores; mesmo com o avanço tecnológico são retomadas formas de trabalho precarizadas como, por exemplo, as terceirizações e a exploração de mão de obra mais barata em países de capitalismo precário, como o Brasil.

Para a observação de Harvey (1989, p. 175), os novos processos produtivos, apesar de todo o apregoado avanço tecnológico, retornam aos sistemas de trabalho doméstico, familiar e paternalista.

O retorno da superexploração, em Nova Iorque e Los Angeles, do trabalho em casa e do “teletransporte”, bem como o enorme crescimento das práticas de trabalho do setor informal por todo o mundo capitalista avançado, representa

de fato uma visão bem sombria da história supostamente progressista do capitalismo. Em condições de acumulação flexível, parece que sistemas de trabalho alternativos podem existir lado a lado, no mesmo espaço, de uma maneira que permita que os empreendedores capitalistas escolham à vontade entre eles [...]. O mesmo molde de camisa pode ser produzido por fábricas de larga escala na Índia, pelo sistema cooperativo da “Terceira Itália”, por exploradores em Nova Iorque e Londres ou por sistemas de trabalho familiar em Hong Kong.

Como o autor demonstra, o avanço tecnológico trouxe mais exploração para a classe trabalhadora, retomando formas de trabalho mais precárias. Assim, paralelamente crescem formas de subproletarização por meio de empregos temporários e crescente avanço do trabalho informal, e a acumulação flexível surge como uma forma de confrontar diretamente a rigidez que caracteriza o sistema fordista (Antunes, 1998).

Conforme destaca o geógrafo britânico, para além das consequências no mundo do trabalho, o processo de acumulação flexível também atinge a produção cultural nos países de capitalismo avançado:

Para começar, o movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez dos valores mais sólidos implantados na vigência do fordismo. Na medida em que a ação coletiva se tornou, em consequência disso, mais difícil – tendo essa dificuldade constituído, com efeito, a meta central do impulso de incremento do controle do trabalho – o individualismo exacerbado se encaixou no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para a acumulação flexível. Afinal de contas, foi principalmente por intermédio da irrupção da formação de novos negócios, da inovação e do empreendimento que muitos dos novos sistemas de produção vieram a ser implementados (Harvey, 1989, p. 161).

Dessa forma, o processo de acumulação flexível mudou o modo e os valores de vida na sociedade. O individualismo mais competitivo passou a ser um valor central em nossa hodierna cultura. Áreas antes menos exploradas pelo capitalismo, como educação, saúde, produção cultural, entre outras, passaram a desempenhar, como negócios lucrativos, um papel importante nas economias.

O avanço tecnológico nos processos de trabalho, desse modo, exigiu um novo perfil de trabalhador para que o sistema pudesse ser efetivado com sucesso. Para atender à demanda mais individualizada de mercado e manter uma boa qualidade, a produção buscou um perfil de trabalhador capaz de operar várias máquinas, desfazendo a relação de um operador por máquina, como ocorria antes no sistema fordista (Antunes, 1998).

O sistema de acumulação flexível, entretanto, de modo algum diminui a exploração do trabalhador e, em alguns casos, até a aprofunda. À guisa de exemplo, podemos citar as fábricas onde se estabelecem metas para o trabalho em equipe, fazendo com que grupos inteiros de trabalhadores ultrapassem seus horários, alcançando amplas jornadas com o intuito de se atingir tais metas. O trabalhador, nesse sistema, passa a desempenhar múltiplas funções, além do aumento de horas extras, objetivando que a indústria mantenha ativa sua produção. Uma das consequências disso é o desemprego estrutural, responsável por jogar uma massa de operários no setor de serviços, que, por sua vez, cresceu bastante durante as décadas de 1980 e se manteve em crescimento nos anos seguintes (Antunes, 1998).

Como consequência do processo de desproletarização fabril, aumentou o número de indivíduos na classe de subproletariado, também o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Há a inclusão precária do trabalho feminino, sobretudo o doméstico, bem como nas facções, excluindo-se a parcela dos mais jovens e dos mais velhos (Antunes, 1998).

O processo de reestruturação produtiva no Brasil é, para Tumolo (2001), com efeito, uma desestruturação produtiva, pois intensificou o ritmo de trabalho, obstaculizou a ação sindical e incorporou novas tecnologias na organização e na gestão do trabalho. Desse modo, temos empresas que misturam diversas formas de produção com o objetivo de intensificar a exploração do trabalho e evitar qualquer tipo de organização por parte da classe trabalhadora.

Isso indica o fato de não ter sido possível encontrar um “padrão produtivo” único, ou mesmo uniforme, nos vários países capitalistas, nem entre as próprias empresas, tampouco no interior delas. As empresas capitalistas buscam a combinação mais adequada de “modelos produtivos”, de acordo com as características da conjuntura – situação do país ou região onde estão instaladas, perfil da força de trabalho, histórico das lutas e formas de organização dos trabalhadores etc. –, com o propósito de atingirem os objetivos supraexpostos (Tumolo, 2001).

Nesse cenário, o Ensino Superior não se constitui como esfera autônoma, mas insere-se nos imperativos da lógica produtiva capitalista. Vinculado às exigências da flexibilização e às demandas oriundas da crise estrutural do capital, o sistema educacional superior é compelido a se ajustar a modelos formativos de caráter neopragmático, centrados na geração imediata de resultados e na conformação de competências diretamente

instrumentalizadas pelas necessidades do mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

A necessidade de maior escolarização, contraditoriamente, não implica em melhor taxa de escolaridade da população em geral. Os trabalhadores com nível mais elevado de qualificação ocupam os empregos disponíveis, enquanto uma parcela marginalizada não atinge o patamar desejado de qualificação. Assim, os trabalhadores com melhor formação atendem às exigências de executar múltiplas atividades em prol da acumulação de capital e da exploração desenfreada de seu trabalho.

Essa lógica excludente encontra respaldo nas orientações de organismos internacionais que, ao ditarem diretrizes para a educação em países periféricos, reforçam o caráter instrumental e utilitarista da escolarização. Nesse sentido, como assevera Leher (1999, p. 21), o Banco Mundial assume o papel central de reconfigurar os sistemas educacionais segundo as demandas do novo modelo produtivo, subordinando-os à lógica da competitividade e da eficiência econômica.

[...] as manifestações da crise estrutural do capitalismo começam a assumir feições cada vez mais nítidas nos anos 1970, uma situação que logo produziria um aumento da tensão social nos países periféricos e na relação destes com Washington. A consideração simultânea desses fatores provocou mudanças na orientação tática do Departamento de Estado. Cresceu, então, a preferência por ações indiretas, mediadas por organismos multilaterais. É neste contexto que Robert S. McNamara deixa o Departamento de Defesa para presidir o Banco Mundial. A partir deste novo quadro, a educação é cada vez melhor situada na escala de prioridades do Banco.

Na presidência do BM, Robert McNamara vê o período de descolonização e luta ideológica por conta da Guerra Fria como momento propício para a proliferação de ideologias comunistas. O BM, para enfrentar esse cenário, começa crescentemente a focar suas políticas na educação como meio de diminuir a pobreza e evitar o espectro do comunismo nos países subdesenvolvidos.

Nos documentos mais recentes do Banco e nos pronunciamentos de seus dirigentes, é visível a recorrência da questão da pobreza e do temor quanto à segurança: nos termos do presidente do Banco, “as pessoas pobres do mundo devem ser ajudadas, senão elas ficarão zangadas”. Em suma, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios. E a exclusão planetária não para de crescer. O Estudo do PNUD¹ (1998) atesta que cem

¹ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

países regrediram seriamente em sua situação econômica e social nos últimos trinta anos. Mantida a política de abertura comercial, os esforços para conter as tensões derivadas do desemprego terão de ser ampliados (Leher, 1999, p. 26).

Como evidenciado pelo autor, o BM tem como objetivo afastar ideologias que ponham em xeque a autonomia dos países subdesenvolvidos e apresenta políticas compensatórias, baseadas em qualificação e amenização das condições de precarização das populações pobres.

Leher (1999) também enfatiza que o discurso em prol da diminuição da pobreza ganhou mais força após a Guerra do Vietnã. McNamara compreendia os limites de segurança de seu país (EUA) em confrontos diretos; logo, era preciso intervir de forma a não serem necessários confrontos bélicos. Uma dessas formas seria intervindo nos países menos desenvolvidos por meio de sua política expressa via BM.

Como documenta esse pesquisador, o BM ampliou seu investimento em projetos. Somente entre 1968 e 1973 foram mais de dez bilhões de dólares destinados a projetos em países periféricos; porém, logo o impacto da crise estrutural do capital foi sentido.

Muitos fatores concorreram para o esgotamento da estratégia centrada na conexão segurança-pobreza. O principal deles, sem dúvida, foi a crise estrutural do capitalismo que pôde ser evidenciada desde o início da década de 1970. Como consequência da crise, os países periféricos tiveram suas dívidas aumentadas no rastro dos juros ascendentes e da queda dos preços das principais *commodities*. É preciso destacar, também, o fato de que o Banco Mundial emprestou e avalizou empréstimos segundo propósitos estratégicos, gerando dívidas acima da capacidade de pagamento dos países tomadores. Além disso, muitos governos amigos do “Ocidente” (Mobuto, Marcos, Somoza etc.) desviaram, para fins particulares, considerável parcela desses empréstimos. O resultado foi a crise da dívida de 1982 (Leher, 1999, p. 23).

A partir de então, o BM passou a pautar em suas políticas o ajuste estrutural dos países que tinham relações comerciais com o órgão, os quais deveriam contar com o apoio do setor privado para seu crescimento econômico; assim, a pobreza seria amenizada. Países, como o Brasil, que, na década de 1980 ainda não tinham se submetido às políticas neoliberais, começaram a sofrer o desmonte do Estado social, o que se observa com clareza nos governos Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Exemplo da orientação do Banco sobre sistemas educacionais de países que orbitam na periferia capitalista pode ser visto no documento do Plano Plurianual (2016-2019,

p. 97) do governo do estado do Ceará.

As transformações no quadro existente no Estado dependem das políticas intersetoriais de investimento em educação, qualificação profissional, programas de incentivo à permanência na escola e à inserção de jovens no mercado de trabalho, inserção produtiva de famílias de baixa renda por meio de incentivos e fortalecimento da Agricultura Familiar e dos Arranjos Produtivos Locais – APL. Associam-se ainda, as diretrizes de desenvolvimento integrado reunindo as políticas de Desenvolvimento Social, Segurança Alimentar e Nutricional, e Trabalho e Renda, para a inserção social e produtiva da população em situação de vulnerabilidade social, como estratégia de superação da pobreza e melhoria da qualidade de vida.

No próximo item debateremos, com mais aprofundamento, a problemática de entrada dos egressos da EEEPs ao ES, objeto do presente artigo. Com a exposição ora apresentada, cremos ter delineado e articulado alguns dos aspectos centrais para a fundamentação e composição do sistema de produção vigente. A seguir, aponta-se como o sistema educacional de países periféricos, como o Brasil, acaba sendo pensado e implementado a partir das diretrizes apontadas pelas necessidades de um sistema de produção em crise definitiva e fadado à sua própria destruição ou, caso não se mude o percurso atual, a da humanidade como um todo.

NOTAS ACERCA DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: PRESSUPOSTO PARA A COMPREENSÃO DO ACESSO DE EGRESSOS DAS EEEPs

É durante o período de 1965 a 1980 que o número de matrículas no Ensino Superior privado avança, levando à predominância desse setor em comparação com o público. As instituições privadas, em 1985, eram 626, com 2.126 cursos, e possuíam 811.009 estudantes matriculados. Em 1990, o número de instituições privadas atingiu o patamar de 696, acumulando 2.711 matrículas. Os dados do ano de 1991 mostram que o Brasil possuía 671 instituições privadas. Durante os anos seguintes, esse número apresentou uma queda e, em 1992, era 666; em 1993, 652 instituições; e, em 1994, 633. Somente em 1995 o crescimento foi retomado com 684 instituições privadas, cerca de 3.470 cursos e mais de um milhão de alunos matriculados (Coggiola, 2001).

Gráfico 1 – Evolução das Instituições Públicas de Ensino Superior no Brasil (1985-2012)



Fonte: Instituto Nacional de Educação e Pesquisas.

Por outro lado, o setor público, em 1985, possuía 233 instituições e 1.785 cursos, com 556.600 estudantes matriculados. Nos anos seguintes, as variações numéricas modificaram pouco: em 1990, eram 222 instituições; em 1991, o mesmo número registrado anteriormente; em 1992, o número subiu para 227; e, em 1993, caiu para 221. Nos anos seguintes, a queda foi se acentuando e chegou a se registrar 210 instituições em 1995, justamente o ano em que as instituições particulares atingiram o número de 684 instituições, com mais de um milhão de alunos. No ano de 2000, o setor público de Ensino Superior chegou a ter 176 instituições, com 887.026 alunos. Nos anos seguintes, esse número foi crescendo lentamente: em 2003 foi para 207; em 2004 foram registradas 224; e, no ano de 2012, obteve seu maior número, com 304 instituições; a disparidade, porém, foi crescente, uma vez que o setor privado detinha 87,4% do ES brasileiro.

O crescimento do setor privado foi contínuo e no ano de 2000 já se somavam mais de mil instituições, com 1.807.219 alunos matriculados em todo o Brasil. Considerando os dados de 2008, constatamos enorme crescimento das organizações privadas, alcançando 89,5% das IES (Instituições de Ensino Superior) brasileiras, sendo que, no mesmo ano, apenas 10,5% delas eram públicas. Essa evolução é ainda mais significativa considerarmos o período de 1995 a 2014, no qual as instituições privadas representavam 87,4% do Ensino Superior e as públicas, 12,6%. De 1995 a 2014, o setor privado cresceu mais de 10%, totalizando 2069 instituições.

Apesar do crescimento do número de instituições públicas, depois de um grande período de estagnação esse setor ainda representa pequena parcela frente ao privado, que

vem crescendo desde 1998 – não apenas no número de instituições, mas também no de matrículas. Em 1995, o setor privado concentrava 60,2% das matrículas e, em 2014, esse número chegou a 74,9%. O setor público, por seu turno, de 1995 a 2014, cresceu em matrículas, mas, em relação a todo o Ensino Superior, representou apenas 25%.

Como aponta Coggiola (2001), com a intensificação da crise, o Estado assume suas formas mais brutais e consome setores como os da saúde e educação como um novo campo de exploração lucrativa por meio da privatização. Mais recentemente, observamos o mesmo no que tange às reformas da previdência e trabalhista, propostas pelo Ministro da Economia no governo Bolsonaro (2019-2022).

A ressignificação da universidade acontece em nível global porque a crise se manifesta em todos os países. Exemplo disso é a iniciativa do processo de Bolonha, na Europa. A burguesia muda o caráter universitário, seleciona quem irá ficar com as migalhas do ES, enquanto corta verba e adapta os alunos para educar novos trabalhadores sob novas formas de produção, privatizando espaços até então públicos e democráticos para que os lucros das empresas aumentem cada vez mais (Coggiola, 2001).

A Educação a Distância (EaD) nesse período apresenta crescente expansão, em evidente demonstração de como essa modalidade é representativa de uma estratégia para o aumento das matrículas, uma vez que os custos com os alunos são menores, obtendo-se, assim, um aumento com qualidade duvidosa, sob o discurso de uma pseudodemocratização.

Como apontam Barreto & Leher (2008), as universidades virtuais são vistas como uma alternativa válida para a expansão do ES com a massificação da graduação e da pós-graduação, visto que, nesse espaço, esse processo é realizado e os alunos têm direito apenas ao ensino – situação que deixa os custos menos onerosos e atende à demanda de expansão do ES. Um exemplo é a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a qual, criada em 2006 por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, funciona por meio de consórcios entre estatais, prefeituras, universidades públicas e privadas. Sob sua coordenação está constituído um conselho de gestores composto por diversas entidades, entre elas a Confederação Nacional da Indústria (CNI).

Dados recentes divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019) apontam que, em 2018, o número de vagas ofertadas

no ES, em modalidade a distância, já superava a presencial. A oferta de vagas naquela se concentra na rede particular de ensino, com cerca de 90% das instituições. Em 2018, foram ofertadas 8,45 milhões de matrículas e, desse total, 75% foram realizadas na rede privada. Apesar da maior oferta de vagas, os cursos a distância apresentam menor taxa de conclusão em comparação com os presenciais.

A necessidade de se abordar a relação entre o ES e os egressos das EEEPs surge a partir do contexto em que os alunos, contradizendo a teoria, estão adentrando o Ensino Superior mesmo quando sua formação visa à inserção imediata no mercado de trabalho capitalista em crise. Contextualizamos essa problemática com base na crise estrutural do capital, pois ela se manifesta quando os jovens que saem do Ensino Médio (EM) não são absorvidos pelo mercado de trabalho, mesmo quando formados por uma profissionalização articulada a esse nível de ensino. Em consequência disso, adentram o ES como forma de obter melhor preparação para, enfim, conseguirem um emprego.

Com esses pressupostos aclarados, já temos condições mais efetivas de avaliar a problemática das EEEPs em relação ao ingresso de seus ex-alunos no ES. A implantação das EEEPs está em consonância com a proposta de integrar o currículo das escolas ao contexto sociocultural e econômico do Ceará. A educação, para o governo do estado, é um fator que pode influenciar o desenvolvimento econômico da região, gerando, conforme o discurso oficial, inclusão social e distribuição de riqueza. De acordo com o Plano Plurianual de 2016-2019, o início de uma sociedade do conhecimento já é fato no estado do Ceará, verificável a partir dos avanços na qualidade da Educação Básica (EB).

A Educação Profissional (EP), para o governo, está inserida em uma perspectiva mais ampla, ao compreender que seu objetivo é a formação de capital humano no Ceará. Logo, o estado forma mão de obra necessária para o desenvolvimento econômico apoiado em maior produtividade, tornando-se mais avançado e competitivo.

Foi a partir dessa análise que o Governo Estadual, no âmbito do Projeto para Resultados, objeto de acordo de empréstimo celebrado com o Banco Mundial, elegeu como um dos componentes o Crescimento Econômico. Nesta perspectiva, foi produzido o documento “Estratégia de desenvolvimento econômico para o Estado do Ceará a partir do fortalecimento do setor produtivo, apoiada em inovação e com foco na formação de capital humano”, enfatizando a necessidade de garantir que os benefícios advindos com os avanços produtivos alcancem toda a sociedade, com ampliação das oportunidades e distribuição dos ganhos, pressupondo a

qualificação da mão de obra como elemento central nesse processo (Plano Plurianual 2016-2019, p. 110).

Sob a perspectiva de análise do capital humano, o estado do Ceará enfrenta dois problemas: o primeiro está na baixa qualidade da EB; o segundo, na baixa qualidade da formação do trabalhador. Portanto, as políticas educacionais do governo vão em direção à diminuição dessa baixa qualidade e, além disso, buscam ampliar o número de trabalhadores qualificados em “estoque” e ampliar o número de estudantes com formação em nível superior e pós-graduação nas áreas estratégicas de interesse do governo.

Entretanto, para que estes ganhos se tornem efetivos impõe-se o desafio de assegurar a qualidade na formação e a absorção destes técnicos pelo setor produtivo. As diretrizes de Governo para o tema Educação Profissional foram definidas em consonância com as estratégias para formação de capital humano, em especial as que propõem: ampliar e consolidar os avanços na rede física e na qualidade do Ensino Médio e de nível técnico; buscar a integração das políticas e instituições estaduais voltadas para a formação de capital humano; e aprimorar e fortalecer a integração dos planos e ações voltados à formação de capital humano, portanto, entre o setor produtivo, a academia e o poder público (Plano Plurianual, p. 111).

O Ceará, em relação aos demais estados nordestinos, que, por sua vez, estão abaixo da média de crescimento econômico, consegue destaque e se mantém com a economia em crescimento. A agropecuária e a indústria são dois setores basilares da economia cearense. Em 2017, o Produto Interno Bruto (PIB) do Ceará teve aumento de 1,87%, o que demonstra ser favorável, mesmo após dois anos de recessão econômica. A estimativa é que a economia cearense continue a crescer com a retomada de setores como a construção civil. O estado sofre ainda com medidas como as sobretaxas impostas pelos Estados Unidos da América (EUA), que afetam de maneira direta as exportações de aço e alumínio vinculadas à Companhia Siderúrgica do Pecém.

Em 2008, o governo do Ceará iniciou o processo de implantação da rede de EP em todo o estado, assumindo como estratégia a integração do EM à formação profissional em tempo integral, que é destinada a uma parcela da população jovem. O principal objetivo das EEEPs seria o de garantir uma articulação entre a escola, o mercado de trabalho e o EM integrado à EP. Para isso, foi necessário um corpo docente especializado em jornada de tempo integral. Assim, os jovens formados nessas escolas seriam integrados no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que complementariam seus estudos para ingressar na universidade.

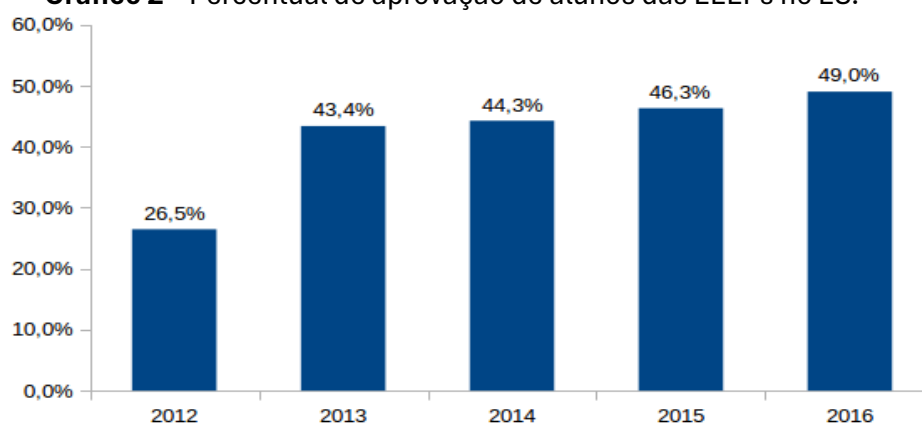
A implantação desse projeto estava articulada à proposta do governo federal estabelecida por meio do programa Brasil Profissionalizado. O objetivo deste era expandir a oferta de EM integrado à EP. O estado que tivesse interesse em receber recursos provenientes do programa deveria primeiramente assinar o compromisso Todos Pela Educação; após a formalização da intenção de aderir ao programa, seria direcionado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e, finalmente, o diagnóstico e o plano de expansão da EP do estado seriam elaborados.

O governo estadual que aderisse à proposta receberia recursos repassados por meio de termos de compromisso. Os proventos destinados seriam investidos em construção, reforma e modernização das escolas profissionalizantes, além da edificação de laboratórios, da aquisição de recursos pedagógicos e da formação e qualificação de profissionais.

De acordo com os dados do programa Brasil Profissionalizado, foram atendidos, de 2007 a 2016, mais de 24 estados, sendo entregues 342 obras, entre elas 86 novas escolas e 256 ampliações e reformas de outras, além da construção de 635 laboratórios. O Ceará logo se destacou por sua ampla adesão ao programa Brasil Profissionalizado. No estado, foram inicialmente implantadas 25 escolas de EP em 20 municípios, com os cursos profissionalizantes em Informática, Enfermagem, Guia de Turismo e Segurança do Trabalho.

O governo do estado do Ceará também se orgulha das aprovações obtidas pelos alunos da EEEPs no ES, apesar de não constar no Projeto de Lei Estadual nº 14.273, de 19/12/2008, sendo o ingresso no ES um dos objetivos do programa.

Gráfico 2 – Percentual de aprovação de alunos das EEEPs no ES.

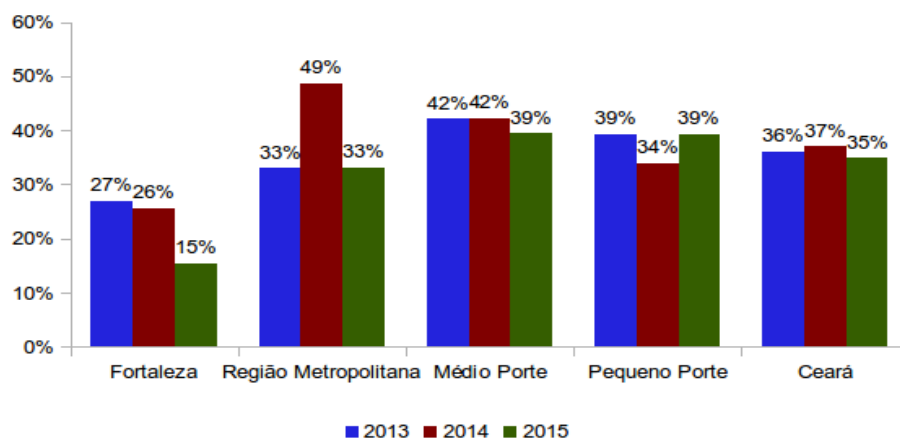


Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

A partir do Gráfico 2 podemos observar uma gradual elevação da inserção de

alunos provenientes das EEEPs no ES. De acordo com os dados obtidos, a menor taxa de ingresso foi em 2012 (26,5%); nos anos seguintes, o número de ingressantes apresentou leve crescimento, chegando em 2016 ao número de 49%.

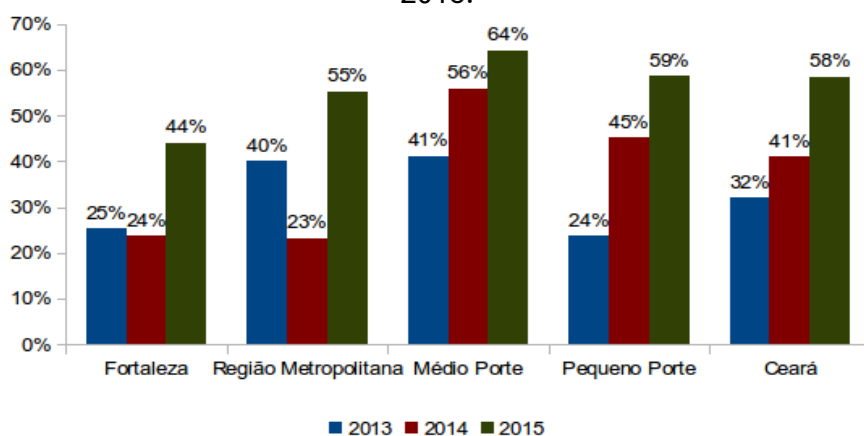
Gráfico 3 – Aprovação no ES de egressos das Escolas Estaduais de Educação Profissional, por grupamento regional, nos anos de 2013 a 2015, no Ceará.



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

No Gráfico 3, os dados relativos ao ano de 2015 comprovam que o município de Fortaleza teve grande redução em relação a 2013 no que se refere ao número de aprovações na universidade pública; o decréscimo chega quase à metade, demonstrando seu pior desempenho (15%). Outras regiões, como a metropolitana, tiveram grande destaque em 2014, com aprovação de até 49%. As cidades de médio e pequeno porte apresentaram evolução com pequenas variações entre os anos de 2013 e 2015, contudo, sempre mostrando os melhores índices de egressos no ES.

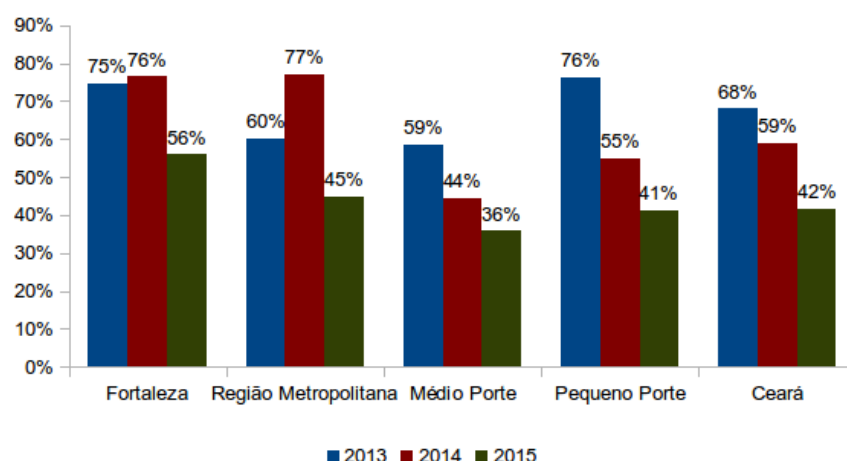
Gráfico 4 – Distribuição percentual de aprovação dos concluintes das Escolas Estaduais de Educação Profissional em universidades públicas, por grupos regionais, nos anos de 2013 a 2015.



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional.

No Gráfico 4 é apresentado o percentual de egressos que se inserem nas universidades públicas. Observamos que, nos anos de 2013 e 2014, o município de Fortaleza apresenta uma das mais baixas taxas de alunos que tiveram acesso às universidades públicas, porém, em 2015, essa taxa quase dobra. A região metropolitana apresentou ótima taxa de estudantes nas IES públicas em 2013, porém esse número caiu drasticamente em 2014, voltando a crescer, de forma significativa, em 2015. Já as cidades de médio porte apresentaram melhor desempenho, com 41% de seus alunos egressos em 2013; 56%, em 2014; e, em 2015, o melhor índice entre todo o estado. As cidades de pequeno porte tiveram um aumento gradual dos egressos em universidades públicas, com 24% em 2013; 41%, em 2014; e 59%, em 2015.

Gráfico 5 – Distribuição percentual de aprovação dos concludentes das Escolas Estaduais de Educação Profissional em universidades privadas, por grupos regionais, nos anos de 2013 a 2015.



Fonte: Secretaria da Educação do Ceará/Coordenadoria de Desenvolvimento da Educação Profissional

Quando analisamos o número de egressos em universidades privadas, é possível observarmos que os índices de inserção dos estudantes são altos comparados aos do setor público. Em Fortaleza, o índice de alunos que ingressaram nessas instituições entre 2013 e 2014 atingiu um número expressivo de 75% e 76%, diminuindo apenas em 2015, fato que se deve à maior quantidade de egressos nas universidades públicas (Gráfico 3).

A região metropolitana também apresentou elevado número de egressos no setor privado: em 2013, o número de estudantes foi de 60%; em 2014 subiu para 77%, apresentando a maior taxa no estado; e, em 2015, esse índice cai para 45%, fato que, assim como em Fortaleza, teve a sua queda impulsionada por número maior de egressos destinando-se ao setor público.

As cidades de médio porte apresentam a menor taxa de pessoas que ingressaram no setor privado, fato compreensível, já que é a região com o maior número de alunos que adentram o ES público. As cidades de pequeno porte em 2013 apresentaram elevado índice de ingresso no setor privado, com 76%; já em 2014, esse número reduziu para 55% e, em 2015, foi a menor taxa comparada com os anos anteriores (41%).

NOTAS CONCLUSIVAS

As mudanças ocorridas em decorrência da crise estrutural do capital afetaram de forma direta todos os setores da sociedade e, em especial, a educação. O cenário de crise enfrentado pelos países centrais e periféricos colocou em xeque o modelo de Estado de bem-estar social e, como alternativa para a superação da crise, setores como a saúde e a educação foram privatizados de forma sistêmica para a recuperação do lucro da classe que administra o aparelho estatal. O modelo neoliberal entrou em vigor privatizando e gerindo políticas voltadas a atender aos setores de produção e formação de capital humano, necessários à reprodução ampliada do capital.

Com base na contextualização das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), no tocante ao acesso ao Ensino Superior (ES), partimos do pressuposto de que o acesso dos alunos provenientes dessas escolas, apesar da grande celebração por parte do governo do estado, não atende às demandas do Banco Mundial, uma vez que não cumpre seu principal objetivo, que é o de colocar esses jovens no mercado de trabalho capitalista.

Secundariamente, temos como hipótese que esses estudantes adentram no ES, porém em cursos de caráter profissionalizante, como as graduações tecnológicas, ou mesmo cursos a distância e graduações em instituições privadas de qualidade duvidosa, que, na maioria dos casos, não oportunizam ao jovem acesso à pesquisa científica e à extensão universitária. Em 2019, pela primeira vez o número de vagas no Ensino a Distância superou o número de matrículas presenciais, porém, apesar de ainda ter um maior número de alunos nesta modalidade, tal fato demonstra que a oferta de vagas no ES via EaD está em constante crescimento.

O estudante que adentra no ES brasileiro se vê diante de uma complicada conjuntura de formação profissionalizante, pois está sujeito ao ES privatizado, muitas vezes de qualidade questionável. Diante dos dados expostos, delineou-se o cenário do ES em que o

jovem egresso de uma escola profissionalizante da rede EEEP se depara hoje. A precarização do nível superior é latente e, mais uma vez, serve ao propósito de reprodução ao capital.

Enfim, concluímos que, no atual cenário de contrarreforma, o modelo alemão humboldtiano, centrado no ensino, na pesquisa e na extensão, vem sendo deixado de lado em detrimento das graduações de curto período, oferecidas a qualquer custo ou até mesmo à distância, com padrões questionáveis de ensino. As Instituições de Ensino Superior privadas se tornaram verdadeiros escolões, nos quais é dada importância máxima ao lucro e ao utilitarismo.

Em contrapartida aos dados provenientes de diferentes pesquisas que apontam o ES público como melhor e com taxas de sucesso muito superiores aos de instituições privadas, ainda é crescente o investimento via políticas públicas nas IES privadas e a pouca valorização das instituições públicas. Estas últimas vêm sofrendo constantes ataques, como, por exemplo, os recentes cortes e contingenciamento de bolsas de estudos, além do condicionamento de seu orçamento financeiro àquilo que lhe demanda o mercado.

Ainda assim, o movimento que permeia a luta de classes faz com que as contradições se agudizem e se contradigam quando, como vimos, no caso cearense, em que os números – e mesmo os objetivos do governo – contemplam o crescente aumento de egressos das EEEPs em instituições de ES. Resta analisar se esses jovens permanecem no ES ou se são excluídos em virtude da impossibilidade de se manterem, como diria Álvaro Vieira Pinto (1986), na casa do saber.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**. Londrina: Práxis, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5ª ed. São Paulo: Cortez; 1998; Campinas, SP: UNICAMP.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

ANTUNES, Ricardo. As afinidades eletivas entre Temer e Bolsonaro – Intermitentes e imprevidentes. **Le Monde Diplomatique**, Brasil, 9 abr. de 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/temer-e-bolsonaro-intermitentes-e-imprevidentes/>. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2014**: resumo técnico. Brasília, 2016. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 20 de agosto de 2019.

CARVALHO, Fabiana Moraes de. **Educação e trabalho: avaliação da política de educação profissional, na perspectiva de inclusão social, em Acaraú** – CE.2019. 126f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2019. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/51352>. Acesso em: 23 de agosto de 2025

CEARÁ. **Plano Plurianual 2016-2019**. (PPA 2016-2019-MG, v. 1.). Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2011/06/Volume-II-Anexo-I-Demonstrativo-de-Temas-Estrategicos-e-Programas.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

CEARÁ. SEDUC. **Educação Profissional**. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/criacao-eeep/>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xama, 2001.

FERNANDES, Sandra Faria. **O ensino técnico de nível médio e a inserção dos jovens no mercado de trabalho: o (in)certo futuro**. 2008. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Acesso em: 23 de agosto de 2025.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

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)/ Osvaldo Bezerra Lima Neto**. – Crato – CE, 2019. Acesso em: 24 de agosto de 2025.

MARQUES, Daniele Luciano. **Entre a escola unitária e a mercadológica: a trajetória para o mundo do trabalho dos egressos das EEEPS do Ceará**. 2016. 104f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016. Acesso em: 24 de agosto de 2025.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Campinas/São Paulo: Editora da Unicamp/Boitempo, 1995.

OLIVEIRA, Valda Ozeane Camara Cassiano de. **Entre o Ensino Superior e o mercado de trabalho: um estudo de caso sobre o caminho de jovens do Ensino Médio de uma escola pública paraibana**. 2018. 160f. Dissertação(Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores – PPGPPF) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Acesso em: 24 de agosto de 2025.

SALDANA, Paulo. Cursos a distância sobem 51% no Ensino Superior e número de vagas supera

o de modalidade presencial. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 19 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/cursos-a-distancia-sobem-51-no-ensino-superior-e-numero-de-vagas-supera-o-de-modalidade-presencial.shtml>. Acesso em: 20 de setembro de 2019.

SANTOS, Danielle Barbosa. **Trabalho e educação: a formação profissional tecnológica e a empregabilidade**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Acesso em: 23 de agosto de 2025.

SANTOS, Maria Martins Silva. **Elementos influenciadores de sucesso acadêmico e produtivo no contexto de uma escola Estadual de Educação Profissional do Ceará** / Maria Martins Silva Santos, 2020. Acesso em: 23 de agosto de 2025.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, nº 77, 2001, p. 71-99. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000400005>. Acesso em: 02 de abril de 2024.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contrapontos, 2008. Vol. 1.

Recebido em: *Junho/2024*.

Aprovado em: *Julho/2025*.