

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FREDERICO DOURADO RODRIGUES MORAIS**

**A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E TRABALHO NA LÓGICA DO CAPITAL: OS  
CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL EM DEBATE**

**GOIÂNIA, GOIÁS  
2011**

**FREDERICO DOURADO RODRIGUES MORAIS**

**A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E TRABALHO NA LÓGICA DO CAPITAL: OS  
CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL EM DEBATE**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO sob orientação do Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> José Adelson da Cruz

**GOIÂNIA, GOIÁS  
2011**

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CP)

Morais, Frederico Dourado Rodrigues.

M827r A relação entre escola e trabalho na lógica do capital: os cursos superiores de tecnologia no Brasil em debate. [manuscrito] / Frederico Dourado Rodrigues Moraes. -- 2011.  
116 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Adelson da Cruz  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

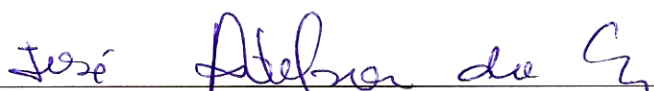
1. Cursos superiores de tecnologia. 2. Formação profissional.  
3. Acumulação flexível. I. Título.

CDU: 378.6:331

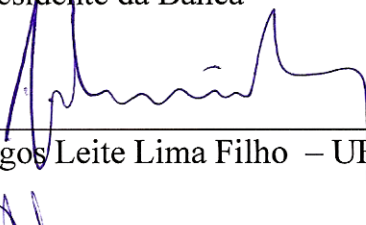
**FREDERICO DOURADO RODRIGUES MORAIS**

**A relação entre escola e trabalho na lógica do capital: os cursos superiores de tecnologia no Brasil em debate**

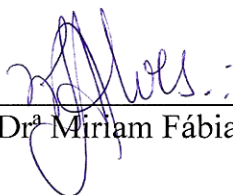
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 29 de agosto de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos docentes:



Prof. Dr. José Adelson da Cruz - UFG  
Presidente da Banca



Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho – UFTPR



Profª Drª Miriam Fábila Alves – UFG

Às três mulheres da minha vida, que na crença incansável no meu potencial não me permitiram desistir das minhas “lutas diárias”. Vocês são parte importante desta conquista – Mainha, Bá e minha esposa Maíra.

A um sábio Painho que sempre teve formas peculiares e acalentadoras, de mostrar seu afeto e sua admiração.

A um grande mestre, José Adelson, que tive o privilégio de partilhar da companhia e de suas orientações (e puxões, providenciais e merecidos, de orelha).

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores, que colaboraram significativamente durante o curso de mestrado: Anita Cristina de Azevedo Resende, Nelson Cardoso do Amaral, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e Valter Soares Guimarães.

Ao professor Jadir de Moraes Pessoa, que sempre trouxe valiosas contribuições à minha formação acadêmica e a este trabalho.

À Professora Miriam Fábria Alves, pelas suas ponderações pertinentes e participação importante desde a banca de qualificação.

Ao Professor Domingos Lima Leite Filho, por sua vinda à Goiânia para debater este trabalho e acrescentar com sua perspectiva e experiência enquanto pesquisador das relações entre a escola e o trabalho.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, na pessoa da profa. Maria das Dores Pereira Rosa, da Coordenação-Geral de Sistema Integrado de Informações Educacionais, pela forma atenciosa que me atenderam no envio de dados sobre o Censo do Ensino Superior utilizados neste trabalho;

Aos colegas da Faculdade de Tecnologia SENAC Goiás, pelo apoio e compreensão que sempre tiveram comigo.

Aos colegas deste Programa, seja nos encontros da Orientação Coletiva, nas aulas das disciplinas ou nos “informais” bate-papos realizadas na Faculdade de Educação, que trouxeram importantes e ricas contribuições ao meu desenvolvimento acadêmico.

Ao “bom anfitrião”, a Faculdade de Educação, pela afável acolhida.

Os deuses tinham condenado Sísifo a rolar um rochedo incessantemente até o cimo de uma montanha, de onde a pedra caía de novo por seu próprio peso. Eles tinham pensado, com as suas razões, que não existe punição mais terrível do que o trabalho inútil e sem esperança.

Albert Camus. **O mito de Sísifo**. p. 137

## RESUMO

Este trabalho, decorrente de pesquisa desenvolvida junto à linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós Graduação em Educação da FE/UFG, busca apreender a relação entre escola e trabalho na fase de acumulação flexível do capital, tendo como objeto de análise e estudo os Cursos Superiores de Tecnologia. Objetiva-se compreender esta dinâmica a partir de pesquisa bibliográfica, apanhando as mudanças no mundo do trabalho, na estrutura produtiva e na expansão dos novos cursos de formação e qualificação para o trabalho. Para tanto fundamenta-se teoricamente em Harvey (2009), Frigotto (1989; 1998; 1999; 2003), Gentili (1996; 1998), Ramos (2006), Machado (1998; 2006) e Giolo (2006), bem como em documentos e dados do censo do ensino superior disponibilizado pelo INEP do período de 1999 a 2008. Partiu-se das mudanças ocorridas no capitalismo, evidenciando as crises inerentes ao capital e a mutação do trabalho de um direito social, para uma conquista individual. Nesse deslocamento, palavras como competência e empregabilidade se tornaram cada vez mais presentes nas políticas públicas. Com a realização desta pesquisa constatou-se que o crescimento do desemprego estrutural, cuja formação dos indivíduos é delimitada pelo estreitamento entre o tempo e o espaço, a qualificação tende a ser mais um instrumento de dominação do capitalismo frente aos sujeitos e um elemento crucial na justificação do desemprego.

Palavras-chave: Cursos Superiores de Tecnologia. Acumulação Flexível. Formação Profissional

## ABSTRACT

This work, resulting from research carried out by the line of research Education, Labor and Social Movements in the Graduate Program in Education at FE / UFG, seeking to understand the relationship between school and work in the phase of flexible accumulation of capital, with the object analysis and study the Colleges of Technology. The objective is to understand this dynamic from literature, picking up changes in the workplace, in the productive structure and expansion of new training courses and qualifications for the job. For this theory is based in Harvey (2009), Frigotto (1989, 1998, 1999, 2003), Gentili (1996, 1998), Ramos (2006), Machado (1998, 2006) and Giolo (2006), as well as documents and census data of higher education provided by INEP the period 1999 to 2008. The starting point was the changes in capitalism, showing the crises inherent in the capital and the changing of the work of a social right for an individual achievement. In this movement, words such as competence and employability have become increasingly present in public policy. With this research it was found that the growth of structural unemployment, individuals whose training is limited by the narrowing of time and space, the classification tends to be more an instrument of domination of capitalism in the face of subjects and a crucial element in the justification unemployment.

Keywords: technical higher education. Flexible Accumulation. professional training

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Crescimento da quantidade de Cursos Superiores de Tecnologia - Brasil - 1999 a 2008 .....	74
Tabela 02 – Percentual de Cursos Superiores de Tecnologia (CST) em relação ao total de Graduações - Brasil - 1999 a 2008 .....	87
Tabela 03 – Percentual de Concluintes dos Cursos Superiores de Tecnologia em detrimento do total das Graduações Presenciais - Brasil - 1999 a 2008.....	89
Tabela 04 – Evolução do N° de Cursos Superiores de Tecnologia por organização acadêmica - Brasil - 1999 a 2008 .....	90
Tabela 05 – Evolução da população economicamente ativa com mais de 11 anos de estudo (%) – Brasil, 2001 a 2009.....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Evolução das matrículas dos Cursos Superiores de Tecnologia, por área – Brasil – 1999 - 2008.....	44
Gráfico 02: Evolução do Número de Cursos Superiores de Tecnologia, por categoria administrativa - Brasil - 1999 a 2008 .....	79
Gráfico 03: Evolução do número de matrículas nos Cursos Superiores de Tecnologia, por categoria administrativa - Brasil - 1999 a 2008.....	79
Gráfico 04 – Evolução dos Cursos Superiores de Tecnologia - Brasil 1999 - 2008.....	88
Gráfico 05 – Rendimento médio mensal real de todos os trabalhos das pessoas ocupadas com rendimento do trabalho (R\$), Brasil, 1998 a 2008. ....	97
Gráfico 06 - Empresas com falta de trabalhadores por área/categoria profissional (Percentual (%) das respostas sobre as empresas que possuem a área/categoria).....	104

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Publicidade de um curso superior de tecnologia.....	95
Figura 02 – Estimativa de saldo efetivo entre oferta e demanda de mão de obra em 2011, por unidades da federal e por área de atividade, Brasil. ....	102

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>Capítulo 01 – A RELAÇÃO ENTRE CAPITAL, TRABALHO E ESCOLA NO SÉCULO XX</b> .....	21
Compreendendo o papel das crises no capitalismo .....	23
O início e o auge do fordismo .....	25
A escola no modo de acumulação fordista .....	34
A readequação capitalista à crise fordista.....	44
<b>Capítulo 02 – ESCOLA, EMPREGABILIDADE E LEGITIMAÇÃO DO EMPREGO COMO CONQUISTA INDIVIDUAL</b> .....	53
O que está em jogo na empregabilidade .....	57
O conceito de competência e seu vínculo com o discurso da empregabilidade .....	65
Formação versus treinamento, qualificação versus competência .....	71
<b>Capítulo 03 – A ASCENÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL: A COMPRESSÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	83
A expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil no século XXI: os números e os motivos.....	85
Os cursos superiores de tecnologia, a empregabilidade e o acesso ao ensino superior..	95
O desmoronamento das promessas.....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	108
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
APÊNDICE A – Tabela de conversão da classificação adotada pelo Censo do Ensino Superior (INEP) e a identificação utilizado por este estudo.....	117
ANEXO A – Capas de uma publicação especializada em Cursos Superiores de Tecnologia. ....	118
ANEXO B – “Com estudo, sem emprego” – reportagem sobre o desemprego dos mais escolarizados.....	119

## INTRODUÇÃO

O jovem advogado italiano, desempregado e desesperado, aceitou vestir-se de macaco e tentar o equilíbrio na corda bamba. Acontece que no instante de iniciar seu número, verificou que, em vez da rede, o dono do circo havia colocado vários leões. Só conseguiu controlar o pânico quando ouviu de uma das feras: “*Non vi preoccupati avvocato. Siamo tutti ingegneri*”<sup>1</sup>.

Torna-se, no mínimo, irônico pensarmos, na atualidade, uma situação tal como essa da epígrafe<sup>2</sup>. Aceitar a ideia de que vivemos numa sociedade rica de oportunidades profissionais e acima de tudo, capaz de abraçar todos aqueles que nela procuram o conforto do emprego, se torna cada dia o pilar ideológico do discurso capitalista: as oportunidades estão disponíveis, as vagas se multiplicam no mercado e o momento é oportuno para aqueles que desejam a conquista exitosa no universo laboral.

O objetivo deste trabalho é compreender, a partir dos Cursos Superiores de Tecnologia, a relação entre escola e trabalho no processo de compressão do tempo e espaço constatada na expansão e diferenciação do ensino superior brasileiro no século XX, na fase de acumulação flexível.

É evidente que o cenário sereno e próspero apresentado pelo capital, exige como condição, um requisito básico dos indivíduos que anseiam por adentrar à essência deste mercado de trabalho – a qualificação. O que está escrito nas minúsculas linhas do “contrato”, estabelecido entre o capitalismo e os sujeitos que galgam oportunidades de trabalho neste “promissor” mercado, e que é alardeado pela mídia como sendo apenas um “pequeno detalhe”, é que estas múltiplas oportunidades profissionais não são entregues a qualquer um, elas precisam ser conquistadas, merecidas. “Uma das ferramentas que irão garantir um diferencial na procura de novos empregos e projetos é o contínuo aperfeiçoamento profissional” (Correio Popular/SP, 09/06/2010, pag. E7)

Conquistar ou manter um emprego torna-se uma tarefa para a qual o sujeito necessita se preparar, habilitar-se e por assim dizer, ser merecedor da vaga desejada. O status de empregado/desempregado é uma conquista individual em um universo de amplas oportunidades disponíveis – existem vagas, faltam pessoas qualificadas!

---

<sup>1</sup> “*Não se preocupe advogado. Somos todos engenheiros*”

<sup>2</sup> Trecho narrado por Cláudio Salm na obra **Escola e Trabalho**, Brasiliense Editora, São Paulo, 1980.

Esta é a linha de raciocínio que tem impregnado as políticas públicas, várias publicações acadêmicas, textos jornalísticos e documentos balizadores de instituições de ensino. Neste sentido, os programas de ensino das instituições educativas, que muitas vezes possuem receio de não atender às exigências do mercado e estarem “desqualificando” seus alunos, acabam promovendo nas instituições o “dever” de formatar projetos e cursos adequados aos anseios do mercado de trabalho. “Assim, preparação para o trabalho tem significado sempre preparação para o mercado” (PARO, 2001, p. 25). Ainda, segundo o autor, o que a escola procura fazer, na ação de seus professores e no atendimento às expectativas de seus usuários é atender às exigências da preparação para o mercado.

O fato é que a escola constitui uma estrutura importante dos anseios dos grupos dominantes dentro do modo de produção vigente, tendo seu papel delimitado de acordo com as demandas estabelecidas por estes grupos, capazes de se articularem de tal modo que seus anseios passem a ser hegemônicos e muitas vezes incontestáveis.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2006, p. 35)

Assim, ao estudarmos a escola na atualidade, podemos entender as “novas” configurações dadas à educação escolar nos momentos de instabilidade e/ou crises vividas pelo capitalismo, nas quais a função da educação escolar é ressignificada pela fase de acumulação flexível, promovendo adequações em todos os seus níveis e modalidades. Sob um novo regime de acumulação, estabelece-se uma pressão cada vez maior do setor produtivo, quanto ao atendimento por parte das instituições de ensino às suas necessidades, na medida em que os postos de trabalho são reduzidos e a concorrência por uma vaga profissional é acirrada, resultando no fortalecimento do desemprego estrutural do capitalismo.

A acumulação flexível não só reestruturou o mercado de trabalho, elevando os níveis de desemprego e desestruturando as relações formais de trabalho, como também trouxe consigo uma mudança significativa na forma como encaramos o tempo e o espaço, segundo a qual, de forma única, as relações sociais passam a ser constituídas pelo imediatismo do “aqui e agora”. Também, este mesmo modelo, sob a égide da flexibilização das relações de trabalho, maximizou a competitividade, aumentou o uso de modalidades alternativas de trabalho (tempo parcial, temporário, subcontratos, terceirização de mão de obra) e

estabeleceu uma cobrança maior acerca da qualificação dos trabalhadores, como forma de ludibriar os excedentes de mão de obra disponíveis no mercado. A flexibilidade se torna uma “desculpa ideológica” para a ofensiva capitalista na destituição do trabalho (HARVEY, 2009).

Pelo discurso ideológico capitalista, a escola é vista como componente essencial para o desenvolvimento do sistema produtivo, estratégica para o desempenho econômico da população e ambiente central na formação dos trabalhadores. Assim, a escola contemporânea torna-se um espaço de práticas sociais materiais intraescolares e de socialização do modo de produção capitalista (ENGUIITA, 1989), onde as políticas públicas educacionais do século passado<sup>3</sup> e início deste, expressam a necessidade de enquadrar a educação escolar brasileira, seja ela básica ou superior, a esta nova reestruturação do capital. Ocorre que as mudanças no processo produtivo amplificaram no universo educacional propostas sustentadas na necessidade de qualificação para estabelecer patamares mínimos na busca ou manutenção de um emprego.

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente — e, nesse importante sentido, ‘totalitário’ — do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu ‘microcosmo’ até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos (MÉSZÁROS, 2006, p.96).

Emerge, neste contexto, o discurso da inserção e reinserção no mercado de trabalho, a melhoria da capacidade instrutiva dos sujeitos que sejam capazes de melhorar o potencial destes, diante dos anseios mercadológicos. Trata-se de uma pressão, bastante complexa, para obter a subserviência do ensino às questões econômicas e de uma formação de mão-de-obra adaptável às condições necessárias à acumulação do capital, ou seja, profissionais capazes de se adaptarem às constantes mudanças de humor do mercado de trabalho.

Em um espaço de incertezas, busca diária pela manutenção ou obtenção do emprego em que se inserem os debates sobre qualificação, o trabalhador precisa se tornar empregável.

---

<sup>3</sup> O Plano Decenal de Educação para Todos é a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas públicas para a educação que resultaram na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, realizada em todos os níveis e modalidades, com diretrizes curriculares, referenciais curriculares, Parâmetros Curriculares Nacionais para níveis e modalidades de ensino. (SILVA JUNIOR, 2002, p. 207-208)

Quando as exigências por flexibilidade são acrescidas numa corrida por eficácia e competitividade, as empresas buscam eliminar os inaptos e aqueles incapacitados diante das necessidades de qualificação frente às transformações tecnológicas. O que criou relação entre melhoria da qualificação e aumento da capacidade de se tornar empregável. (CASTEL, 2008, 519-520)

O que este trabalho busca é indagar até que ponto a relação entre educação e emprego nas últimas décadas, constitui-se em uma real exigência de qualificação dos processos de produção, impulsionada pelas mudanças na estrutura produtiva. Ou se simplesmente foi institucionalizado um processo de legitimação das mudanças no mercado de trabalho, via o discurso da empregabilidade, atrelado a uma responsabilização do indivíduo por sua condição de empregado/desempregado.

Especificamente, no ensino superior, espaço de estudo deste trabalho, temos então a emergência dos discursos, em especial de empresários e da mídia, que clamam por uma educação mais próxima do mercado de trabalho, que permita ao estudante aproximar-se do contexto produtivo no qual posteriormente será inserido e que acompanhe a velocidade com que as mudanças ocorrem na sociedade. Busca-se a constituição de modelos alternativos de ensino superior que estejam de acordo com a realidade do mundo produtivo, que se cristalizam através da expansão do ensino superior privado, das instituições de ensino não universitárias, da educação à distância e de cursos de graduação mais rápidos.

Neste sentido, os Cursos Superiores de Tecnologia serviriam aos interesses da sociedade, na inclusão de profissionais capazes de contribuir com o desenvolvimento tecnológico e social do país, por produzir tecnologia e socializar o conhecimento. Além de serem apresentados, como uma “das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira” (BRASIL, 2002).

Os Cursos Superiores de Tecnologia são cursos de graduação que conferem o grau de tecnólogo aos seus concluintes. Esses cursos são abertos a qualquer candidato que tenha concluído o ensino médio e, assim como os bacharelados e as licenciaturas, conferem diplomas de graduação, possibilitando a continuidade dos estudos em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Convém destacar que estes cursos, com uma história iniciada no Brasil na década de 1960, tornaram-se expressão de números significativos no ensino superior brasileiro no século XXI. Se no início deste século representavam apenas 4% de todos os cursos de graduação presencial, dez anos depois estes cursos já representam 18%, além de apresentarem significativas taxas de crescimento das matrículas.

Partimos do pressuposto de que esses cursos se modelam nos fundamentos capitalistas da acumulação flexível – são cursos rápidos e estruturam-se na promessa de estarem mais próximos do mercado de trabalho e de permitirem um melhor posicionamento dos seus alunos na luta pelo emprego.

Os interesses dos compradores de força de trabalho levam-nos a reduzir ao mínimo a autonomia do sistema de ensino, colocando-o, assim como a família, sob a dependência direta da economia; neste caso, a autonomia manifesta-se sob a forma de defasagem temporal entre a rapidez da evolução do sistema de ensino e a rapidez da evolução do aparelho econômico (daí, por exemplo, **a vontade do patronato de encurtar os estudos**). (BOURDIEU, 2008, p. 131. grifo nosso).

No mais, verificam-se inúmeras instituições estabelecidas na oferta de cursos superiores de tecnologia, atuando há muitos anos no setor, com credibilidade na sociedade. Ao mesmo tempo, políticas públicas são lançadas sendo que um exemplo disso é que o Ministério da Educação ampliou a oferta de educação profissional tecnológica, ampliando as vagas para o ensino superior de tecnologia.

De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Nos últimos oito anos, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. O MEC está investindo R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Atualmente, são 354 unidades e quase 400 mil vagas em todo o país. (BRASIL, 2010b)

Objetivando apreender esta dinâmica, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, buscando apanhar as mudanças no mundo do trabalho, na estrutura produtiva e na relação entre educação e trabalho. Para tanto, contamos com a contribuição dos autores Braverman (1987), Castel (2008), Enguita (1989; 1993), Frigotto (1989; 1998; 1999; 2003), Gentili (1996; 1998), Harvey (2009), Marx (1983; 1998; 2006), Mészáros (2006), Paiva (2002), Paro (2001) e Ramos (2006). Além de contribuições de pesquisadores como Kuenzer (2007), Machado (1998; 2006), Giolo (2006) sobre o universo dos Cursos Superiores de Tecnologia e uma análise dos dados do censo do ensino superior, disponibilizado pelo INEP do período de 2000 a 2009.

No primeiro capítulo, contextualizamos os ajustes adotados pelo capitalismo ao longo do século XX e suas consequências na relação entre capital, trabalho e escola. Aqui descrevemos as mudanças no regime de acumulação fordista, sua crise e o universo que se constituiu para um modelo de acumulação flexível. Analisamos a escola no fordismo, abordando suas características, mas principalmente o modelo formativo que se estabeleceu durante as décadas de 1930 a 1970.

Para isso, nos referenciamos na discussão trazida por Harvey (2009) e, desta forma, concordamos com o autor na compreensão de que o fordismo não foi superado, mas que vivenciamos uma transição em curso para um modelo flexível, expondo que o modelo fordista ainda mantém seus traços no processo produtivo. “Estamos testemunhando uma transição histórica, ainda longe de completar-se e, de todo modo, como o fordismo, passível de ser parcial em determinados aspectos importantes.” (HARVEY, 2009, p. 163)

Este autor foi de profunda relevância para a compreensão das mudanças no capitalismo ao longo do século XX, principalmente, por suscitar uma discussão mais ampla sobre o modo de produção, sua relação com o trabalhador e as relações sociais e culturais envolvidas.

No segundo capítulo, partindo do cenário do regime de acumulação flexível, abordamos o modelo formativo, instituído pelo capital, a partir da crise vivida no final do século XX e a mudança significativa ocorrida, que transferiu para os indivíduos a condição de ter ou manter um emprego. Neste sentido, foi importante entender a mutação que passou o trabalho, de um direito social para uma conquista individual.

Assim, compreendemos conceitos que se perpetuam no imaginário social e que se tornam parte significativa do discurso ideológico capitalista. Palavras como competência e empregabilidade se tornaram cada vez mais presentes em projetos pedagógicos de cursos superiores, nas propagandas de instituições de ensino<sup>4</sup> e de políticas públicas. A reestruturação produtiva trouxe consigo um imenso compêndio teórico, recheado de simbolismos e carregado de um forte discurso inovador para a escola. Apesar disso o que constatamos é que a escola está, mais uma vez, apenas se organizando conforme o modelo produtivo vigente e se adequando às necessidades apresentadas pelo mercado capitalista.

Apreendido o modo capitalista ao longo de suas crises no século XX, suas implicações no processo formativo, e principalmente, a relação entre a escola, o capital e o trabalho, no terceiro capítulo será encontrado um estudo sobre o contexto do crescimento dos Cursos Superiores de Tecnologia, ao longo deste século XXI, desvelando sua relação intrínseca com o processo de reestruturação produtiva, trazidas pela acumulação flexível, com destaque para a vinculação feita pelo empresariado da formação superior com a ascensão social, condicionando a empregabilidade com os cursos superiores de tecnologia.

---

<sup>4</sup> Cada vez mais comum encontramos material promocional de faculdades divulgando o “índice de empregabilidade” dos seus cursos, como uma estratégia para atrair novos clientes. Ilustrativo sobre o assunto, ver o anexo A.

Igualmente, relacionamos o modelo educativo no discurso da empregabilidade e do desenvolvimento de competências como o projeto de escola alinhado com as peculiaridades do mercado, segundo as quais é idealizado que somente os indivíduos devidamente qualificados estariam aptos a figurarem no espaço do emprego.

Neste sentido, concluímos que a premissa, de que o mercado possui vagas disponíveis, mas que não são preenchidas por falta de profissionais devidamente qualificados, dissolver-se-á diante de uma investigação mais densa sobre o cenário apresentado. O que temos é um limite “suportável” de empregos criados, a partir da capacidade potencial de empregar das empresas e da necessidade de contar com uma maior quantidade de oferta que a demanda de mão de obra, afetando os salários. “A necessidade de um exército de reserva é inerente ao capitalismo, como também faz necessário formar mais pessoas do que potencialmente o sistema produtivo pode absorver.” (PUIGGROS, 1994, p. 171)

Deste modo, a epígrafe utilizada no início desta introdução ganhará vitalidade diante da massa de indivíduos que concluem suas graduações nos cursos superiores de tecnologia, mas que, no entanto, não obtêm a tão esperada vaga no mercado de trabalho, aumentando as filas de desempregados, ou ocupando empregos que exigem uma formação menor do que as formações recebidas nas instituições de ensino superior.

## Capítulo 01

### A RELAÇÃO ENTRE CAPITAL, TRABALHO E ESCOLA NO SÉCULO XX

[...] a educação formal serve para muitas outras coisas além da qualificação da força de trabalho: é um estacionamento onde deixar as crianças, oculta o desemprego real, forma bons cidadãos, educa futuros consumidores, adestra trabalhadores dóceis, facilita a justificação meritocrática da divisão em classes da sociedade capitalista (...) (ENQUITA, 1993, p.197).

As crises, condições inerentes ao capitalismo como o modo de produção material e espiritual, ocorrem num processo de confluência e acomodação das contradições existentes nas relações da produção e consumo, da oferta e demanda, do trabalho morto e trabalho vivo, do valor de uso e do valor de troca que tendem a se apartar no curso da acumulação e que serão realinhados forçosamente durante a mesma<sup>5</sup>, que por sua vez se manifesta externamente pela superacumulação, ou pela redução drástica dos lucros, ou pela divergência entre a oferta de produtos e demanda por consumo.

As crises do mercado mundial têm de ser concebidas como a convergência real e o ajuste à força de todas as contradições da economia burguesa. Os diversos fatores que convergem nessas crises têm, portanto de ser destacados e descritos em toda esfera da economia burguesa, e, quanto mais nesta nos aprofundarmos, têm de serem detectadas novas características desse conflito, e ainda é mister demonstrar que as formas mais abstratas dele são interativas e se contêm nas mais concretas. (MARX, 1980, p. 945).

Nesta dinâmica, o capitalismo busca medidas de reestruturação às quais adota mudanças estruturais na economia e no processo produtivo que promovem impactos significativos em toda a sociedade e, por conseguinte, conduzem a escola a modificar sua função.

Ao se modificar as circunstâncias objetivas da produção, suas condições subjetivas são também modificadas, com implicações importantes para a organização da vida social, especialmente para as instituições escolares responsáveis pela função social de educação formal e sistemática (MACHADO, 1998, p. 1)

No período de supremacia do fordismo, a escola recebeu a incumbência de formar para o emprego, diante da promessa do pleno emprego, o que inclusive culminou com uma expansão dos sistemas de ensino no século XX. Porém, ao final da década de 1960, o capitalismo já dava sinais de um eminente abalo, que nos anos 1970 se intensificou,

---

<sup>5</sup> “A crise, portanto revela a unidade dos elementos que passaram a ficar independentes uns dos outros. Não ocorreriam crises se não existisse essa unidade interna de elementos que parecem comportar-se com recíproca indiferença” (MARX, 1980, p. 936)

resultando em um severo colapso do modo de acumulação fordista. Apesar disso, é nas crises que o capitalismo se reestrutura, redesenha-se e se adequa aos “novos tempos” estipulando um novo modo de acumulação e uma nova conjuntura econômica, social e política.

[..] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistemática, é totalmente incorrigível. Ou tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo as personificações "carinhosas" do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social. (MÉSZÁROS, 2006, p. 27)

Historicamente, nas diversas configurações do capitalismo, as práticas educativas tomam formas e conteúdos diferentes quanto à sua sujeição aos interesses do capital. Cria-se uma clara distinção na formação humana para as classes dirigentes e para as classes trabalhadoras, adotando parâmetros e elaborando teorias de acordo com o momento vivido pelo modo de produção capitalista.

Sem meias palavras, o capitalismo é um sistema parasitário. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo sua sobrevivência. (BAUMAN, 2010, p. 9)

Ao abordar a crise do capitalismo, tratamos da veiculação dos movimentos do capital e da educação em geral, demonstrando a estreita relação entre a escola e a produção, bem como suas consequências para o processo de expansão do modo de produção capitalista na sociedade. Assim, no capitalismo, a escola se configura em um “mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (MÉSZÁROS, 2006, p. 15). É neste percurso que alertamos quanto aos “sentidos” imputados à escola. E assim, concordamos com Mézszáros quanto ao papel da escola no contexto dos movimentos do capital.

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. (MÉSZÁROS, 2006, p. 45)

Portanto, o objetivo deste capítulo é apreender as transformações do capitalismo no século XX, tendo por referência as relações entre capital, trabalho e escola no capitalismo. Neste sentido, são delimitadas as mudanças ocorridas no regime de acumulação com a crise do fordismo no final da década de 1970 e, contextualizando a transição e reinvenção vivenciada pelo fordismo nas décadas de 1980 a 1990.

## Compreendendo o papel das crises no capitalismo

As crises no capitalismo são derivadas de seu caráter contraditório. O capitalismo, como afirma FRIGOTTO (2003) ao invés de uma propensa tendência ao equilíbrio e à igualdade dos agentes econômicos, direciona-se à acumulação. “Ao capitalista, interessa produzir o máximo de mercadorias que condensa o máximo de mais-valia<sup>6</sup>” (FRIGOTTO, 2003, p. 64)

Assim, a viabilidade do sistema econômico capitalista se mantém com base no equilíbrio entre os mecanismos de fixação de preços pelos mercados e o controle sobre o emprego da força de trabalho, como forma de garantir a adição de valor, visando o aumento de lucros para o maior número possível de capitalistas. (HARVEY, 2009, p. 117-118). O fundamento do capital é a obtenção de lucros cada vez maiores e, portanto ele se estrutura para tal fim.

Esta disposição do capitalismo pode ser apreendida segundo Harvey (2009, p. 117), a partir da Teoria da Regulação<sup>7</sup>, segundo a qual se pressupõe, de um lado, a existência de um **regime de acumulação** que estabelece a correspondência entre as condições de produção e as condições de reprodução dos assalariados, baseadas em princípios gerais de organização do trabalho com uso de técnicas que garantam a acumulação do capital, e de outro lado, um **modo de regulação** como sendo um conjunto dos hábitos, normas, leis, redes, que normatizam e regulam a ação dos indivíduos (ou grupos de indivíduos) segundo a lógica do conjunto do regime de acumulação.

O capitalismo constrói, assim, sua estrutura sobre um modelo de acumulação de capital. Nesta jornada, um fator invariavelmente se apresenta como consequência inerente ao processo de produção, capaz de provocar abalos na estrutura de crescimento do capital, e por conseguinte crises – a superacumulação. Administrar esta tendência de superacumulação implica ao capital se reordenar e se reorganizar, mas ainda se constitui como um ponto crucial no desenvolvimento do capitalismo e na sua ampliação. Desenvolver e controlar suas próprias crises, com certeza, faz parte da própria constituição do capitalismo e estas (as crises) estão

---

<sup>6</sup> Marx define mais-valia da seguinte forma: “A função verdadeira, função específica do capital enquanto capital é pois a produção de valor excedentário e esta, (...) não é mais do que produção de sobretrabalho, apropriação – no decurso do processo de produção real – de trabalho não pago, que se apresenta à vista e se objetiva como mais-valia” (MARX, 2004, p. 42-43)

<sup>7</sup> Sobre o assunto recomenda-se BOYER, R. **A Teoria da Regulação: Uma análise Crítica**. São Paulo: Nobel, 1990.

arquitetadas na própria natureza das relações sociais capitalistas e constituem enquanto tal uma “maneira violenta de fazer valer a unidade das fases do processo de produção, que se tornam autônomas” (MARX, 1982, p. 100).

Como um modo de produção material e espiritual, o capitalismo é vivo, tanto no controle das crises que lhe são peculiares, quanto nas mudanças que provoca no processo de trabalho. Porém, estas transformações são realizadas com o intuito de maximizar as potencialidades produtivas do capital, suas relações de produção e por conseguinte sua hegemonia frente ao trabalho. Ou seja, o capitalismo não é superado, ele apenas se adequa e se aperfeiçoa diante das necessidades inerentes às crises. Assim, o que temos são novas formas de exploração do trabalho, novos modelos de intensificação do trabalho assalariado e do trabalhador.

A sociedade encontra-se remetida subitamente a um estado de momentânea barbárie; uma epidemia de fome, uma guerra geral de extermínio parecem ter-lhe cortado todo suprimento de alimentos; a indústria, o comércio parecem aniquilados – e por quê? Porque a sociedade possui demasiada civilização, demasiados suprimentos de alimentos, demasiada indústria, demasiado comércio. (MARX & ENGELS, 1998, p. 9)

O que Marx e Engels descrevem é a mais clara definição do que acontece ao capitalismo. Ao longo da sua história, a sociedade foi acometida por várias crises. Mas como nos mostra Huberman (2010, p. 207), ocorre uma nítida diferença entre as crises surgidas antes da solidificação do capitalismo e as que apareceram depois. Anteriormente, as crises eram provocadas por fracassos na colheita, por guerras ou por algum fenômeno natural; se caracterizavam por escassez de alimentos e outros artigos necessários, cujos preços se elevavam. No entanto, as crises ocorridas com o advento da industrialização não são, mais exclusivamente, devidas à escassez de algum produto, mas pela superabundância.

Antes que o capitalismo dominasse, a vida econômica conhecera abalos, mais ou menos regulares, vinculados às condições meteorológicas e às colheitas, aos equilíbrios demográficos, às guerras. Toda a fase de industrialização capitalista é feita através de movimentos cíclicos de uma certa regularidade: períodos de prosperidade e de euforia freados por uma recessão ou quebrados por uma crise. (BEAUD, 2004, p. 194)

Nesse cenário impõem-se mecanismos e necessidades de o capitalismo controlar a produção, o tempo de produção e o domínio do espaço. Evidencia-se a importância do domínio do tempo e do espaço para a expansão do processo capitalista de acumulação e, principalmente, para o êxito do capital. Visando desenvolver suas atividades econômicas o capital racionalizou, conforme seu interesse, o tempo e o espaço.

E com a expansão dos espaços geográficos, obtida pelo capitalista, no cenário do mercantilismo, uma série de medidas foram tomadas pela burguesia, para retirar do campo os trabalhadores necessários às fábricas, destruindo de vez a relação entre campo e cidade e racionalizando o espaço.

Cabe, no entanto, esclarecer que os trabalhadores não estavam enfileirados nas portas das fábricas em busca de ocuparem postos de trabalhos, no momento do processo de industrialização do capital, pelo contrário, enquanto estes possuíam acesso aos seus próprios meios de produção (no caso dos camponeses a terra) não iriam trabalhar para outras pessoas.

O que ocorre com os trabalhadores para quais a terra é o meio de produção ocorre para aqueles cujo meio de produção é a oficina e suas ferramentas. Enquanto esses trabalhadores puderem usar as ferramentas para fabricar artigos que possam ser vendidos por uma quantia suficiente para atender às suas necessidades, não trabalharão para outros. Por que trabalhariam? (HUBERMAN, 2010, p. 131)

À medida que a racionalização se operou, cresceu também a necessidade de transportes mais rápidos, melhores meios de comunicação e um melhor controle temporal da produção. Neste sentido, os estudos de Taylor<sup>8</sup>, já no século XX, e o modo de organização do trabalho, desenvolvido por Ford<sup>9</sup>, se integram aos mecanismos de efetivação da subordinação do tempo aos interesses lucrativos do capital e à completa destituição dos meios de produção dos trabalhadores, que serviriam de base para o modelo de desenvolvimento e de produção solidificado pelo capitalismo no século XX.

## **O início e o auge do fordismo**

Ao publicar, em 1911 “Os Princípios da Administração Científica” Taylor descreve como a produtividade do trabalho podia aumentar consideravelmente através do detalhamento do processo de trabalho e da sistematização temporal dos movimentos e ações do trabalhador. Desta forma, Taylor compacta as históricas divisões do trabalho, no interior da sociedade

---

<sup>8</sup> Frederick Winslow Taylor (Filadélfia, 20 de Março de 1856 — Filadélfia, 21 de Março de 1915) foi um engenheiro mecânico estadunidense. É considerado o "Pai da Administração Científica". Nascido em uma rica família, foi aceito na Harvard Law School, no entanto, devido a uma rápida deterioração de sua visão, Taylor teve que considerar uma carreira alternativa. Em 1878, ingressou na Midvale Steel, na qual passou 12 anos, ingressando como trabalhador e terminando como engenheiro chefe. De 1890 até 1893, Taylor trabalhou como gerente geral de uma empresa fabricante de papel. (MAXIMIANO, 2008)

<sup>9</sup> Henry Ford (1863 - 1947) foi um empreendedor estadunidense, fundador da Ford Motor Company e o primeiro empresário a aplicar a montagem em série de forma a produzir em massa automóveis. A introdução de seu modelo Ford T revolucionou os transportes e a indústria dos Estados Unidos. (MAXIMIANO, 2008)

capitalista, dentro das novas necessidades do capital, ou seja, aumentar a demanda, a produção, sem, contudo, reduzir os lucros.

Por já ter atuado como trabalhador e gerente, Taylor, de certa forma, habilitou-se a realizar uma ampla pesquisa científica sobre os movimentos, gestos, reações, espaços e tempos no processo de trabalho. Ele fez um acordo com a empresa de que obteria dos trabalhadores uma maior produção, com menos custos. Taylor constatou que, no trabalho, os trabalhadores tinham certo controle sobre suas atividades e que este controle possibilitava-lhes um razoável domínio sobre o capital. Esse domínio, segundo Taylor, estava na demora, ociosidade, frouxidão e no retardo durante a produção. Assim, ele concluiu que não bastava controlar o trabalhador somente pela ordem e disciplina. Fazia-se necessário um controle no interior do processo do trabalho. O feito aplicado por Taylor foi o de retirar os trabalhadores de controle do processo do trabalho – o saber fazer – e passá-los para a gerência (BRAVERMAN, 1987).

Como resultado destes estudos, Taylor estipulou três princípios básicos para a organização racional do trabalho, do ponto de vista dos interesses do capital, que seriam, segundo Braverman (1987), a dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, separação de concepção e execução e o terceiro princípio o da utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

No primeiro, o processo de trabalho foi apresentado como independente do ofício e do conhecimento ou experiência do trabalhador. Só assim, então, o processo de trabalho poderia depender cada vez menos das capacidades dos trabalhadores e mais das políticas gerenciais. O trabalho é completamente desvinculado do trabalhador, e este perde seu domínio sobre o que executa.

O segundo princípio, Braverman mostra o quanto, para Taylor, não seria possível impor qualquer eficiência metodológico ou ritmo de trabalho necessário ao desenvolvimento do capital caso a execução dos trabalhadores fosse orientada por sua própria concepção. Conseqüentemente, “o capitalista aprende desde o início a tirar vantagem desse aspecto da força de trabalho humana, e a quebra da unidade do processo de trabalho.” (BRAVERMAN, 1987, p. 104).

E por fim, Taylor estabelece no seu terceiro princípio a relação entre a gerência e os trabalhadores. A gerência seria responsável pelo planejamento e controle do trabalho e os

operários pela execução. Obedecido este preceito, teríamos um clima adequado de cooperação entre operários e gerência. Assim, os princípios tayloristas da separação entre gerência, controle, concepção e execução avançaram nos processos de produção até então utilizados.

Paralelamente, quando Ford estabeleceu o dia de trabalho em oito horas e a recompensa de cinco dólares<sup>10</sup> para os trabalhadores de sua linha de montagem automática, ele implementou um novo regime de acumulação, o fordismo, que estabeleceu as bases para o desenvolvimento da produção em massa.

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção em massa significava consumo em massa, um novo sistema de reprodução do trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2009, p. 121)

Neste sentido, Ford aliou o taylorismo com a mecanização. A premissa do fordismo está, essencialmente, na introdução das transportadoras que se concretizam na linha de montagem e nessa nova maneira de gestão da força de trabalho. Esta reorganização do trabalho passou a ser a esteira transportadora onde os carros são transportados e têm paradas periódicas para que os trabalhadores possam executar tarefas simples, sem necessidade de movimentar-se de seu lugar.

Henry Ford é quem sistematiza a relação entre produção de massa (a generalização da cadeia de montagem semi-automática) e o consumo em massa. O “*five dollars day*” não representa apenas um aumento considerável do salário. É pensado como a possibilidade do operário moderno ter acesso ao estatuto de consumidor dos produtos da sociedade industrial. (CASTEL, 2008, p. 429)

Estava criada uma linha de produção em que a uniformização do trabalho (parcelamento das tarefas e desqualificação) e das peças (uniformização de carros), permitia a redução do tempo de produção e dos custos com produção em massa. A consequência imediata dessa organização do trabalho foi a perda do ofício, ou seja, do saber profissional do trabalhador. “O ofício cedeu lugar a operações pormenorizadas e repetidas, e as taxas de salário, padronizaram-se em níveis uniformes” (BRAVERMAN, 1987, p. 131).

Se a descrição dos abatedouros de Chicago possibilita apresentar o “trabalho em linha de montagem” de uma maneira “sensacional”, é Henry Ford que põe em

---

<sup>10</sup> Ford fez um acordo geral que aumentou o salário nominal de 2,5 para 5 dólares ao dia – o *Five Dollars Day*. Com isso Ford pretendia que seus trabalhadores pudessem receber o suficiente para adquirir os próprios veículos que produziam. Este projeto de Ford além do consumo de massa, focaliza também a organização do dia a dia do operário, os seus hábitos de consumo, mas também as formas e os modos de usufruir do seu tempo livre, suas relações familiares (estimando a família monogâmica) e sexuais. Na concepção de Gramsci (2008) “As iniciativas ‘puritanas’ têm o objetivo de conservar, fora do trabalho, um determinado equilíbrio psicofísico que impeça o colapso fisiológico do trabalhador, premiado pelo novo método de produção.” (p. 68)

prática esse modo de organização da produção de maneira sistemática. Cada trabalhador ocupa um posto, do qual ele não se mexe, pois “andar a pé, repetia Ford não é uma atividade remunerada”. São, portanto, as peças que se movimentam numa correia transportadora; e cada trabalhador efetua uma operação. (BEAUD, 2004, p. 259)

Original dos Estados Unidos, o fordismo enfrentou severas dificuldades para conseguir sua consolidação na Europa. No período entre guerras, por exemplo, duas barreiras foram apontadas por Harvey (2009, p. 123-125) que impediram a disseminação deste modelo de desenvolvimento naquele continente. A primeira foi a dificuldade de aceitação, por parte de uma sociedade ainda fortemente presa à organização do trabalho e tradições artesanais em aderir a um sistema de produção apoiado na familiarização do trabalhador a uma longa jornada de trabalho rotinizada e que pouco exigia das habilidades manuais tradicionais e concedia um controle quase inexistente ao trabalhador sobre o projeto, o ritmo e a organização do trabalho.

Quanto ao seu modelo de organização e da gestão do trabalho, o fordismo caracterizava-se pela divisão das tarefas e, conseqüentemente, a especialização do trabalhador, separação entre planejamento e execução e o aumento do controle, (buscando a certificação de que o trabalho está sendo executado de acordo com os padrões estabelecidos). Assim, o trabalho passou a ser rotineiro, com pequeno grau de envolvimento dos operários e a produção estimulada, principalmente por incentivos financeiros.

A segunda barreira enfrentada estava nos mecanismos de intervenção estatal. O problema foi estabelecer estratégias administrativas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo e que atendessem aos requisitos da produção fordista. Foi preciso que o Estado assumisse novos papéis, capazes de organizar e manter o crescimento da demanda em igualdade com o aumento da capacidade produtiva da economia, através do investimento público em setores como transporte ou os equipamentos públicos vitais para o crescimento da produção e do consumo em massa.

Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. (HARVEY, 2009, p. 129)

Harvey (2009) mostra o quanto foi necessário o choque da depressão e da crise, na década de 1930, para que se chegasse a uma nova concepção da forma e do uso dos poderes do Estado. Somente após a primeira metade da década de 1940, que veio a se estabelecer, até

meados da década de 1970, a consolidação do fordismo, com elevadas taxas de crescimento, aumento do padrão de vida e o Estado de bem-estar Social.

A compreensão do processo de expansão e desenvolvimento capitalista no século XX perpassou as consequências da Primeira Guerra Mundial, que ao seu final, em 1918 deixou sequelas para os países europeus envolvidos, que tiveram, de um lado, grande parte de suas cidades e recursos destruídos, uma perda significativa de homens em idade de trabalhar e uma grande dívida contraída no financiamento da guerra e na sua posterior reconstrução de um lado. Por outro lado, os Estados Unidos ressurgiram no pós guerra como o grande centro econômico capitalista internacional, graças à força de sua produção industrial e agrícola e de seus recursos financeiros emprestados para a reconstrução econômica europeia.

A Primeira Guerra fez com que os EUA emergissem como a principal economia do planeta. As transações de produtos industriais e agrícolas cresceram com a abertura de créditos aos países aliados, seguidas pela concessão de empréstimos à Inglaterra, França e, posteriormente, Alemanha. Com isso, a produção norte-americana foi alavancada em vários setores, além de os norte-americanos se tornarem o maior credor do mundo. Na década de 1920 os EUA assinalam, conforme dados trazidos por Beaud (2004), um crescimento de 90% da produção industrial, investimentos na ordem de 20% da produção nacional, além de políticas de altos salários e produção em massa.

Porém, segundo Beaud (2004), ao final da década de 1920 esse modelo começava a declinar. Os ganhos de produtividade se tornaram mais raros e os segmentos de mercados começaram a saturar. Além do mais uma crise agrícola, com a baixa dos preços e dos rendimentos, aliou-se a uma superprodução, reduzindo um mercado importante, os mercados externos. A estrutura adotada para criar as condições de equilíbrio do mercado não estava sendo suficiente para o ajuste das economias e a retomada do crescimento. No segundo semestre de 1929, diminuem os lucros da indústria automobilística. “Exalta-se a especulação na bolsa, inflamada pela sede de ganhar mais. E é a infernal espiral. Depois da crise” (p. 263).

A partir de um contrato social definido entre trabalhadores, capital e Estado, que garantisse o crescimento sustentado de investimentos, aumento da produtividade e dos lucros reverteu-se o quadro. Para tanto o keynesianismo<sup>11</sup> foi a saída capitalista adequada para a

---

<sup>11</sup> Conjunto de ideias de John Maynard Keynes que propunham a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego. O objetivo do keynesianismo era manter o crescimento da demanda em paridade com o aumento da capacidade produtiva da economia, de forma suficiente para garantir o pleno emprego, mas sem excesso, pois isto provocaria um aumento da inflação. (HUNT & SHERMAN, 2000)

crise de 1929, que pôde aliar retomada das atividades, redução do desemprego e manutenção do poder aquisitivo.

Nos Estados Unidos, por exemplo, os sindicatos ganharam considerável poder na esfera de negociação coletiva nas indústrias de produção de massa do Meio Oeste e do Nordeste, preservaram algum controle dentro das fábricas sobre as especificações das tarefas, sobre a segurança e as promoções, e conquistaram importante poder político (embora nunca determinante) sobre questões como benefícios da seguridade social, salário mínimo e outras facetas da política social. Mas adquiriram e mantiveram estes direitos em troca de adoção de uma atitude cooperativa no tocante às técnicas fordistas de produção e às estratégias corporativas cognatas para aumentar a produtividade. (HARVEY, 2009, p. 128)

Keynes partilha com Ford o mesmo princípio de manter o poder aquisitivo através da distribuição de altos salários e renda, premissa indispensável para continuar com o alto consumo e, portanto, uma saída para a crise. A eliminação do desemprego em massa se tornaria fundamental para a política econômica keynesiana. O fato é que esta conjuntura foi efetivada porque o Estado, o trabalho e o capital se aliaram no desenvolvimento deste projeto, que permitiu ao fordismo apresentar, por um período, prosperidade para os trabalhadores dos países centrais do capitalismo.

O trabalhador passa a ser compreendido pelo capital enquanto “um sujeito social suscetível de participar do estoque de bens comuns, não comerciais, disponíveis na sociedade.” (CASTEL, 2008, p. 432). Neste caso, o salário passa a se tornar um símbolo de integração social, e mais do que isso, de acesso a bens e serviços concedidos pelo Estado e produzidos pelo Capital. E, ao mesmo tempo em que o capitalista reconhece no trabalhador um consumidor, alguém capaz de ampliar os lucros das empresas, este passa a ser encaixado no sistema capitalista, sem com isso, perder sua condição de subordinado e explorado.

O salário não é mais apenas a retribuição do trabalho calculada exatamente para garantir a reprodução do trabalhador e de sua família. Comporta uma parte – o ‘salário indireto’ – que constitui uma renda do trabalho para situações fora do trabalho. Estas situações são inicialmente definidas de modo negativo: a doença, o acidente, a velhice improdutiva, páldas compensações para o trabalho quando se deveria trabalhar. Mas poderiam ser – e também serão – definidas positivamente, como a possibilidade de consumir, de se instruir, de ter lazeres. (CASTEL, 2008, p. 405)

O Estado toma novas proporções e os governos capitalistas adotam abertamente o intervencionismo econômico como forma de arcar com os custos sociais da corrida pelo lucro, assumindo uma série de obrigações voltadas para integração entre a produção e consumo em massa.

O Estado teve de assumir novos (keynesianos) papéis e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado

teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos recessos de produção. (HARVEY, 2009, p. 125).

Constituiu-se um Estado intervencionista que cumpre um papel econômico, que segundo Frigotto (1989) ele mesmo se torna produtor de mais-valia ou avalizando ao grande capital privado as condições desta produção através de subsídios ou absorção de perdas. Além de permitir as condições ideais de lucro, através de suas intervenções políticas ou sociais, o Estado também sedimentará políticas sociais que garantam a estabilidade do emprego, políticas de renda e previdência social e que enfim seja sustentador do pleno emprego, fundamental ao modelo fordista.

O trabalho assalariado ocupou então, uma posição importante na inserção dos indivíduos na sociedade, ao desempenhar um papel estruturante da sociabilidade dos indivíduos. Isso porque, o trabalho assalariado condicionava uma situação social estável, na medida em que a ele estavam associadas certas garantias e direitos que protegiam a população trabalhadora. Esta estabilidade, vinculada ao contexto do fordismo, relacionava os ganhos dos trabalhadores ao aumento do consumo, relacionando assim salário e consumo e as ações protecionistas do Estado nas questões sociais (HARVEY, 2009, p. 129-130).

E de fato, no período de 1945 a 1973, constataram-se taxas fortes e estáveis de crescimento econômico, elevação dos padrões de vida, crises contidas e democracia de massa (HARVEY, 2009). Ford percebeu que criar uma sociedade que integrasse produção e consumo em massa, por meio do assalariamento traria ganhos consideráveis aos empresários. Seria o entendimento de que os operários poderiam ser clientes/consumidores.

Seguramente, o trabalhador não se tornaria um proprietário com patrimônio, um capitalista, mas conquistaria um padrão de vida melhor, aceitável humanamente. O trabalho mais do que se ligar a remuneração, ao salário, torna-se um direito – o direito de consumir, de adquirir bens e de gastar.

Em sua estrutura, o fordismo estava fundado, além das bases tayloristas, na proposta do pleno emprego, no consumo em massa e no assalariamento. Ford sistematiza a relação entre produção em massa e o consumo em massa. A proposta do *dia de oito horas e cinco dólares* estabelecia mais que um aumento do rendimento do trabalhador. Para Ford, “era dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa.” (HARVEY, 2009, p. 122)

O fordismo aliou os princípios tayloristas de divisão do trabalho manual e intelectual e a organização racional do trabalho. Ainda segundo Harvey (2009) a linha de montagem automática facilitaria o aumento da produtividade, do lazer e, conseqüentemente, do consumo. Ford acreditava que um poder corporativo poderia regulamentar a economia como um todo. Com essas características amplas o fordismo proporcionou uma rápida elevação do investimento e do consumo per capita.

O fordismo conseguiu responder às necessidades capitalistas de domínio do tempo, transformando o processo produtivo num espaço de subjugação do tempo a necessidade do capital. “Ford demonstrara que os processos sociais podiam ser acelerados e as forças produtivas aumentadas pela espacialização do tempo.” (HARVEY, 2009, p. 245).

O elemento chave da nova organização de trabalho era a interminável esteira transportadora, na qual os componentes do carro eram transportados e que, à medida que passava, com paradas periódicas, os homens executavam operações simples. (BRAVERMAN, 1987, p. 130).

Na verdade, a necessidade de deslocamento temporal pelo capitalista era um princípio do modelo fordista através das escalas de trabalho, intensificação do trabalho e da cronometrização das ações do trabalhador, além de estabelecer o controle definitivo sobre os trabalhadores, fragmentando as tarefas, acomodando a produção para redução do trabalho humano (com tecnologias automatizadas e informatizadas) e conseqüente aumento da submissão dos trabalhadores.

Entretanto, ainda nos anos 1960 o Fordista, apesar de viver um vigor estável nos EUA e países aliados da Europa Ocidental, já demonstrava indícios de problemas. Assim, o final de 1960 marca o início da crise em decorrência do aumento da demanda de produção por parte dos países da Europa Ocidental e do Japão. Estas regiões centrais do capitalismo experimentaram modernizações em seus parques industriais e passaram a oferecer produtos (gêneros manufaturados) a preços e custos mais competitivos, pressionando a demanda em nível mundial. (HARVEY, 2009, p. 135)

Deste modo, o surgimento de excesso de capacidade e de produção, acarretando perda de lucratividade nas indústrias de transformação foi a raiz do crescimento acelerado do capital financeiro, a partir do final da década de 1970. As raízes da estagnação e da crise de acumulação do modelo fordista consolidam-se na queda da produtividade e na redução dos lucros.

Além do mais, as políticas econômicas e monetárias de regulação, basicamente nacionais, não alcançam mais dinâmicas de produção e consumo internacionalizadas. Em consequência, consolida-se uma queda de rentabilidade do capital industrial e da diminuição da capacidade de acumulação.

De modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do Fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). (HARVEY, 2009, p. 135)

E para agravar o quadro, acrescenta-se a crise do petróleo, que abalou o custo energético da produção dos países centrais, que retraiu o mercado a limites que não mais podiam suportar a produção em massa e rígida do fordismo. E sempre que eram buscadas alternativas e saídas para a crise se esbarrava na estrutura rígida keynesiana, o que levou o fordismo a uma estagflação – estagnação da produção de bens e alta da inflação de preços.

A rigidez do fordismo começou a criar obstáculos à expansão do capitalismo, e sendo este orientado para crescimento, acabou por gerar uma crise. Neste caso, uma crise proporcionada por uma superacumulação. Segundo Harvey (2009), uma situação generalizada de superacumulação “seria indicada por capacidade produtiva ociosa, excessos de mercadorias e de estoques, um excedente de capital-dinheiro e grande desemprego.”(p. 170)

E toda tentativa de superar os problemas decorrentes da rigidez fordista esbarrava no poder das classes trabalhadoras. Além disso, os compromissos já firmados pelo Estado foram se intensificando na garantia do pleno emprego. Os limites deste modelo de desenvolvimento fordista já eram sentidos desde o final da década de 1960, com a progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, a concorrência intercapitalista, a crise fiscal e o surto inflacionário, provocando a retração dos investimentos. Desenha-se então a crise do Estado do Bem-Estar e a volta da defesa das leis do mercado.

No entanto, as fronteiras internas dos mercados já não permitiam ao capitalista reproduzir seus negócios e obter os lucros altos desejados, e por isso precisava ampliar seus horizontes, internacionalizar seus mercados, explorando os mercados que lhe permitissem melhores condições fiscais, menores obrigações sociais, matérias-primas a preços menores, mão-de-obra barata e pouco organizada e, novos consumidores a serem aproveitados.

Conjuntamente, as mudanças científicas e tecnológicas, verificadas a partir de 1970 e impulsionadas pela aplicação na produção dos modelos constituídos na corrida espacial e disputa armamentista do período da Guerra Fria, intensificaram a crise do modelo fordista. Frigotto (2003) assinala que a microeletrônica associada à informatização, à microbiologia e à engenharia genética possibilita a geração de novos materiais e as novas fontes de energia se tornaram o alicerce da substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível.

Dentre as várias estratégias de que o capital se utiliza para retomar uma nova base de acumulação destacam-se os processos de reestruturação capitalista que incluem: reconversão tecnológica, organização empresarial, combinação das forças de trabalho, estruturas financeiras etc. (FRIGOTTO, 2003, p. 78)

Frente à integração cada vez maior das economias nacionais, às novas exigências de produtividade e à volatilidade do capital financeiro, é requerido um novo modelo de acumulação, capaz de dar repostas não obtidas naquele momento pelo fordismo. Buscar alternativas ao modelo de acumulação fordista, baseado em estruturas trabalhistas fixas e verticais, e uma relação com o espaço-tempo capaz de responder as necessidades de produção do capitalismo, constituiu-se num desafio ao capital a partir desta crise.

### **A escola no modo de acumulação fordista**

No processo de produção artesanal, a produção dependia da qualificação do artesão, um mestre que possuía a devida formação adquirida ao longo de anos de prática laboral. A formação do artesão era fruto de um processo intenso de dedicação. No entanto, com o desenvolvimento da indústria o processo se altera, e a divisão do trabalho decompõe o ofício em partes e os trabalhadores como partes de um processo de produção, subordinados aos interesses do capitalista e da obtenção do lucro. O longo processo de qualificação do artesão se torna desnecessário e obsoleto.

A desqualificação do trabalhador passa a ser valorizada, ou seja, a desqualificação não é um empecilho para a produção. No dizer de Frigotto (1989), a desqualificação passou a ser uma “irracionalidade racional” enquanto negação e retirada do conhecimento sobre o fazer e pensar dos trabalhadores. A formação do trabalhador simplificou-se e reduziu-se a requisitos mínimos de conhecimentos. Assim, “O específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento

geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo” (FRIGOTTO, 1989, p. 146).

O capital, ao agrupar a técnica na produção de acordo com as formas de organização e divisão do trabalho, desqualifica o trabalho. A inserção da técnica na produção faz com que, cada vez mais o trabalho e o trabalhador qualificado sejam desnecessários ao capital. “Sob a ótica econômica, a tendência é um barateamento da força de trabalho e a criação de um corpo coletivo de trabalhadores nivelados por baixo” (FRIGOTTO, 1989, p. 163). Desta forma para Frigotto, a produtividade da escola, se consolida pela sua improdutividade: ao recusar o saber à classe trabalhadora, a escola se alinha à qualificação exigida no processo produtivo capitalista como qualificação mínima.

O trabalhador requerido pelo capital é, ao mesmo tempo, um consumidor potencial e um produtor disciplinado, especializado e estimulado a exercer suas aspirações individuais e familiares a partir dos seus ganhos laborais. Não é por acaso que a disciplina e a especialização se tornaram categorias importantes para se entender o perfil do trabalhador no processo de industrialização do capitalismo.

Importante ressaltar que, mesmo tendo uma estrutura hierarquizada da produção, a disciplina e a especialização se mantinham, seja na execução da produção com operários, seja nos departamentos de planejamento e de pessoal, onde até mesmo esses planejadores eram caracterizados pela disciplina e especialização. Assim, a produção tornava-se uma grande estrutura rotinizada, burocratizada e departamentalizada.

Já nos idos dos anos 1980, com o desenvolvimento do modo de acumulação fordista e do aumento significativo do setor terciário, temos paralelamente uma demanda intensa e massificadora por educação, visando à formação dos dois perfis de trabalhadores peculiares ao fordismo: o que executa e o que planeja. Não por acaso a própria estrutura de ensino consolida-se dentro desta hierarquia, cujos 1º e 2º graus promoviam à reprodução de conhecimentos elementares e indispensáveis ao desenvolvimento do capital e a um disciplinamento dos indivíduos, voltados para formação dos quadros executores das empresas. De outro lado, investe-se em qualificação universitária, com foco na formação dos planejadores.

Na medida, todavia, em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes. (FRIGOTTO, 2003, p. 34)

A escola e o local de trabalho passam a ter uma organização análoga. Ambos se constituem como grandes espaços, burocráticos, impessoais, hierarquizados e rotinizados. Nos dois, há uma presença marcante de especialista e o domínio de uma autoridade formal, além do direcionamento das atividades e de seu ritmo serem feitos por uma grade de horários. As escolas seriam então destinadas a preparar jovens para alimentar, quando adultos, a estrutura hierárquica e burocrática das empresas.

Deste modelo de escola alastrado nas décadas de expansão do modo de produção fordista no século XX, organizam-se em bases metodológicas e organizacionais importantes para compreender o processo formativo no período. Em termos de organização da escola, o ensino organizado em séries possibilitou as condições necessárias para que a escola promovesse a formação dos trabalhadores especializados e disciplinados. Tal organização curricular se apoiava numa experiência temporal de sequenciação disciplinada, desrespeitando os processos individuais de elaboração e apropriação do conhecimento.

O que se pode observar, então, é que da mesma forma em que há um esfacelamento do posto de trabalho e uma desqualificação do mesmo, o processo educativo passou a ser também cindido e o conteúdo escolar deteriorado. Surge assim a supremacia dos métodos e das técnicas sobre os conteúdos. (FRIGOTTO, 1989, p. 164)

Outra característica importante na organização da escola para se adequar às necessidades do capital estava na montagem da hierarquia funcional escolar idêntica à estabelecida pelas indústrias fordistas. A mesma divisão do planejamento e da execução, princípio fundamental do modo de produção fordista, é implantada nas escolas. Neste caso, temos um surto de especialistas em planejamento educacional, que se tornaram protagonistas das mais variadas reformas educacionais nas décadas de 1950 a 1970. A lógica do capital penetra o próprio sistema educacional, no que Enguita (1989; 1993) chama de isomorfismo.

Assim, a disciplina e a reprodução de informações disciplinadas seriam predominantes no processo educacional, e os departamentos administrativos da escola ganhavam enorme importância sobre as demais funções da escola. O diretor da escola e seu grupo de apoio ostentaram papéis de controladores do trabalho docente, vigiando os horários, a obediência às normas de preenchimento de diários, e os retardos na execução do conteúdo programado. Portanto, as atividades meio, de apoio ao trabalho pedagógico, passaram a conduzir à atividade fim, o processo de ensino-aprendizado. O resultado é a escola numa perspectiva cada vez mais técnica, que busca a eficiência e a operabilidade do sistema educacional.

O remédio para tirar o sistema educacional da sua inoperância e ineficiência era “tecnificar a educação”, isto é conceber o sistema educacional como uma empresa e aplicar-lhe as técnicas e as máquinas que haviam produzido ótimos resultados no desempenho industrial. (FRIGOTTO, 1989, p. 121)

Para tanto, o processo educativo foi restringido à produção de um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de atitudes e assimilação de conhecimentos capazes de habilitar os indivíduos ao trabalho. A escola é reduzida a um papel econômico importante no treinamento funcional dos indivíduos. A escola passa a ser propagada como uma instituição capaz de desenvolver no seu interior as capacidades laborais necessárias para a atuação nos campos de trabalho. A Escola será então o espaço institucionalizado que contribuirá com a integração econômica da sociedade, formando a mão de obra necessária ao mercado em expansão.

O saber do trabalhador fica agora transferido à máquina. Extirpa-se a ciência do trabalhador comum. É com incorporações do instrumento à maquinaria que se aguça o trabalho abstrato, desqualifica-se, de modo crescente, o posto de trabalho e prescinde-se cada vez mais da qualificação do trabalhador. Configura-se um trabalhador coletivo, permutável, porque para maior parte das tarefas não se exige senão uma mínima qualificação. (FRIGOTTO, 1989, p. 83)

Sendo assim, capaz de criar as condições para que os indivíduos adquirissem as habilidades necessárias ao trabalho, esta mesma escola é encarada também, como uma potencializadora de renda e um importante fator de desenvolvimento econômico. Tais ideias podem ser sintetizadas na Teoria do Capital Humano<sup>12</sup> que busca investigar as formas de maximizar os lucros provenientes do investimento em educação. Sua tese central vincula a educação à produtividade, ao desenvolvimento econômico e à distribuição de renda.

A ideia chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação corresponde um acréscimo marginal na capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. (FRIGOTTO, 2003, p.41)

O princípio é ampliar as habilidades dos indivíduos e na qualidade do seu trabalho como um investimento na busca da melhoria da eficiência e no aumento da produtividade. Por consequência, a ampliação do acesso à escola, permitindo que um maior número de pessoas tenha acesso ao saber escolarizado, e ao aumento da escolaridade passam à pauta das políticas educacionais do período. Mas, o que aparentemente pode parecer um impedimento ao

---

<sup>12</sup> Segundo T. Schultz, um dos pioneiros na divulgação da teoria do Capital Humano, que lhe valeu o prêmio Nobel de Economia em 1979, “o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção.” (FRIGOTTO, 1989, p.40)

desenvolvimento capitalista, à ampliação do acesso a escola e o aumento da escolaridade representaram na verdade poderosos instrumentos funcionais ao capital.

Uma escolaridade elementar que dê condições de acesso à leitura, escrita e cálculos básicos, assim como o incremento de aspectos sócio-culturais mostraram-se importantes para a produtividade das empresas e para a implementação de um ideário consumista na sociedade. Outro fator que interferiu no crescimento da demanda por educação escolar foi a transferência das populações rurais para as zonas urbanas, o que trouxe consigo a percepção da importância da posse dos conhecimentos de leitura, escrita e cálculo para transações elementares na cidade.

Quanto ao prolongamento da escolaridade, segundo Frigotto (1989), compõe um prolongamento desqualificado e constitui-se num mecanismo de gestão do próprio Estado intervencionista, na busca de viabilizar a conservação e o desenvolvimento das relações sociais capitalistas. Para Xavier (1990) a democratização do acesso à educação geral, por meio da escola, pode também desempenhar função relevante na ordem vigente, como uma formação abrangente através da qual sejam transmitidos os conhecimentos básicos necessários à produção e à circulação de mercadorias.

Interessa à produção capitalista antes de mais nada a difusão de qualidades e comportamentos que gerem predisposição psíquica e social para aceitar mudanças na capacidade de trabalho, impostas pela evolução das relações de trabalho e pela racionalização das formas de produção. (XAVIER, 1990, p.158)

Cabe ressaltar, entretanto, que se a ampliação do acesso à escola e o prolongamento da própria escolaridade representam, ao mesmo tempo, uma forma econômica e política de gerir necessidades do capital e uma resposta à pressão da classe trabalhadora por mais escolaridade, carregam consigo a tendência à elevação dos patamares escolares muito além do que é conveniente (econômica e politicamente) para a funcionalidade do modo de produção capitalista. Esta é um nexos e uma tensão permanente, cuja origem se localiza no caráter contraditório e antagônico das relações sociais do modo de produção. (FRIGOTTO, 1989, p. 163)

Em termos sociais, a escola também se enquadrava noutro processo importante ao desenvolvimento do capitalismo – no disciplinamento social do trabalhador. O disciplinamento da força de trabalho para os desígnios da acumulação do capital abrange uma combinação de coerção, cooptação e cooperação, na constituição de um ambiente adequado e que seja organizado não somente no local de trabalho, mas também na sociedade. Neste

aspecto, Gramsci (2001) ressalta que os homens que vivem do trabalho não podem ser “domesticados” e “adestrados” através exclusivamente da coerção. É imprescindível educá-los para persuadi-los e conseguir a sua anuência para este novo modo de trabalho e de vida.

A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho (HARVEY, 2009, p.119)

Não por acaso, que todo o processo de constituição do modo de produção fordista se estabelece também num modelo de regulação da vida do trabalhador fora da fábrica, para fazer deste um consumidor e constituir na sua rotina hábitos que fossem salutares aos propósitos produtivos do capital e aos interesses lucrativos dos capitalistas. Acontece que o incremento da produção com o aumento do lucro e crescimento da massa capitalista implica também em elevar o padrão de consumo para o maior grupo possível e para o maior tempo. Por isso que Ford se importava tanto com a vida dos trabalhadores fora da fábrica, sendo para ele justificável que o trabalhador tivesse uma vida social regrada e baseada em princípios morais condizentes com o modelo apregoado e necessário aos interesses capitalistas.

O incentivo ao modo de vida puritano da indústria fordista é lembrado por Gramsci (2001) não como uma face de apreensão com a “humanidade e espiritualidade” do trabalhador, mas, a racionalização e o proibicionismo teriam por objetivo manter o equilíbrio emocional e físico do trabalhador, ou seja, “manter a continuidade de eficiência física do trabalhador, de sua eficiência muscular-nervosa” (GRAMSCI, 2001, p. 266) para que ele se torne capaz de desempenhar sua função com a precisão que o método industrial exige.

O “puritanismo”, apontado por Gramsci (2001), foi o caminho aproveitado para ampliar a disciplina para fora do trabalho, como forma de prevenir “o colapso fisiológico do trabalhador”. Gramsci fundamenta sua crítica no fato de haver “investigações dos industriais sobre a vida íntima dos operários, os serviços de inspeção criados por algumas empresas para controlar a ‘moralidade’ dos operários” (GRAMSCI, 2001, p. 266) e adiciona: “quando a pressão coercitiva é exercida sobre todo o complexo social [...], desenvolvem-se ideologias puritanas, que dão a forma exterior da persuasão e do consenso ao uso intrínseco da força” (GRAMSCI, 2001, p. 263).

Assim, o processo desencadeado pelo capital a partir da sua fase industrial, dentro do modo de organização do trabalho fordista, nos traz a perspectiva do quanto os capitalistas protagonizaram na escola os interesses formativos do capital. Uma perspectiva de educação onde os trabalhadores fossem habilitados técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Enfim, subordinando a escola às demandas do capital.

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução. (FRIGOTTO, 2003, p. 30)

A escola no, “período de ouro”<sup>13</sup> do capitalismo, atuou no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se com o sistema produtivo e empregando a técnica em prol da formação humana. Seu principal foco é, portanto, produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

Marcadamente, o período apresenta uma pedagogia articulada com um pressuposto de neutralidade científica e fundada em princípios da eficiência e produtividade. Esta pedagogia prega uma organização do processo educativo de forma a torná-lo objetivo e operacional, semelhante ao ocorrido na fábrica. E para que a escola fosse de fato produtiva, era necessário que racionalizasse o seu trabalho pedagógico, tornando-o mais "científico" - o que implicava torná-lo observável e quantificável. Assim, a escola seria um organismo que dependendo dos estímulos que recebesse, processaria internamente e produziria respostas.

No Brasil observou-se uma significativa mudança no modelo industrial, com maior estímulo à entrada de capital estrangeiro no setor produtivo da economia. O Plano de Metas projetado pelo Governo do presidente Juscelino Kubitschek procurou criar condições estruturais favoráveis ao investimento produtivo estrangeiro e ao crescimento da economia nacional. A partir deste momento, o modelo de substituição de importações, sobre o qual se baseou a industrialização brasileira, irá se fundamentar na produção dos bens de consumo duráveis (como automóveis e eletrodomésticos). As empresas multinacionais passaram então a realizar investimentos produtivos no Brasil transferindo tecnologias já ultrapassadas dos países desenvolvidos. (LOPEZ, 1983)

Porém o período áureo do fordismo não refletiu na mesma intensidade na expansão do ensino superior no Brasil, que cresceu de forma lenta até a década de 1960. Entre 1945 e

---

<sup>13</sup> O período entre as décadas de 1948 e 1970 ficou conhecido como a era de ouro do capitalismo mundial, graças aos elevados índices de crescimento econômico, aumento da produção e do consumo. O período também foi marcado por políticas públicas de garantias do pleno emprego.

1960 o alunado passou de 41 mil para 95 mil estudantes do ensino superior (DURHAM, 2005). O que para autora, trata-se de uma adequação à demanda dos setores econômicos emergentes fruto do desenvolvimento urbano-industrial, o que, segundo a autora embora esta expansão não fosse pequena em termos percentuais, demonstrou uma incapacidade do sistema de absorver o aumento da demanda por ensino superior do final dos anos de 1960, e que alimentou a pressão por reformas e mudanças no ensino superior no país.

Por isso que no Brasil, a partir da metade da década de 1960 até o final dos anos de 1970 houve uma ampliação do ensino superior universitário, o não-universitário e o aumento da participação da iniciativa privada. “Para atender à demanda massiva que se instaurava, o setor público precisava criar não apenas outros tipos de cursos, mas outros tipos de instituições”. (DURHAM, 2005, p. 209)

Como nos traz Machado (2006), já nos primeiros anos da década de 1960 se fortalece todo um debate acerca da necessidade de alterar o sistema universitário no país, haja vista os dois problemas centrais: o aumento de jovens ao ensino superior e a constatação de que nosso sistema universitário era incapaz de formar jovens para enfrentar o processo de desenvolvimento urbano e industrial que ocorria.

Assim, ainda nos primeiros anos da década de 1960, sob a vigência da Lei nº 4.024/61, primeira lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, estabeleceu-se em seu Art. 104 “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios” (BRASIL, 1961). Com isso, foi legitimada a flexibilidade quanto ao aspecto rígido da duração dos cursos superiores, a exemplo das licenciaturas curtas.

Foi criado então o primeiro Cursos Superior de Tecnologia, o curso de Engenharia de Operação, que conforme o Parecer CFE nº 60/63, teria o objetivo de capacitar, em tempo mais curto e em nível superior, profissionais para atender:

[...]demandas da indústria, em especial da automobilística que, em função do crescente desenvolvimento tecnológico, passou a exigir um profissional mais especializado em uma faixa menor de atividades, capaz de encaminhar soluções para os problemas práticos do dia a dia da produção, assumindo cargos de chefia e orientando na manutenção e na superintendência de operações. (BRASIL, 2002a.)

A criação destes cursos foi justificada por uma necessidade de se obter um equilíbrio entre a oferta de mão de obra existente e a procura do mercado. Os cursos de graduação plena de engenharia eram tidos como longos (cinco anos) e de alto custo, fato que era tido como uma barreira à formação de profissionais suficientes e adequados à demanda dos setores produtivos. Naquele instante, os cursos de curta duração eram apresentados como mais

adequados do que o modelo desenvolvido nas universidades, para oferecer uma formação técnica mais apropriada às exigências da economia e ao desenvolvimento tecnológico em curso.

Nesse contexto, em 1968, é promulgada a Lei nº 5.540 de 28 de novembro, responsável pela reforma universitária e um marco na história dos Cursos Superiores de Tecnologia:

Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

[...]

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

Parágrafo 1º. Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior. (BRASIL, 1968).

Machado (2006) afirma que a reforma universitária de 1968 desempenhou importante papel na formação do conceito dos cursos superiores de curta duração: cursos com currículos flexíveis e conteúdos mais aplicáveis às necessidades produtivas, integralizados em tempo menor que o exigido para os cursos universitários correntes.

O Ensino superior de curta duração permitirá resolver o problema da demanda, sempre mais crescente, de alunos que pretendem ingressar na vida universitária. Trata-se em princípio, de um novo tipo de instrução, capaz de aliviar, ao menos parcialmente, a pressão quantitativa sobre as universidades, tendo também a vantagem de diversificar as formas de estudo a nível superior. (BRASIL, 1974, p. 07)

Em meio ao “milagre econômico<sup>14</sup>”, na década de 1970, os cursos superiores de curta-duração surgiram como uma alternativa às graduações plenas. Para tanto se caracterizavam por currículos menos densos, com uma propensa proposta de serem mais práticos, com menor duração e mais especializados em determinadas áreas profissionais. Eles foram criados na tentativa de contornar a demanda por vagas nas universidades e propiciar uma rápida formação de técnicos para atuarem no mercado de forma intermediária entre o técnico de nível médio e o profissional de graduação plena da universidade.

A terminologia desses cursos como “Cursos Superiores de Curta Duração”, desde o início não era vista como apropriada. Segundo o que era prometido, sua duração deveria ser suficiente para se atingir os objetivos propostos de acordo com as exigências de cada área

---

<sup>14</sup> Milagre econômico foi um período de expansão econômica e industrial vivido pelo Brasil entre 1968 a 1971 onde o país obteve índices elevados de crescimento econômico, com média de crescimento do PIB de 8%, empurrado pela indústria automobilística (19,1%), eletrodoméstico (13,9%), têxtil (7,7%), alimentícia (7,5%) e de calçados (6,8%). Da mesma forma houve um gigantesco crescimento das exportações do país, subindo de 32% em 1962, para 52,2% em 1972. (LOPEZ, 1983.)

específica do setor produtivo. Então, ficou a preocupação, pelo fato de cursos de curta duração poderem remeter a uma conotação de “inferioridade”. A partir dessa discussão, estabeleceu-se que seria mais adequada a denominação de “Cursos de Graduação em Tecnologia” e, atualmente, são chamados de Cursos Superiores de Tecnologia.

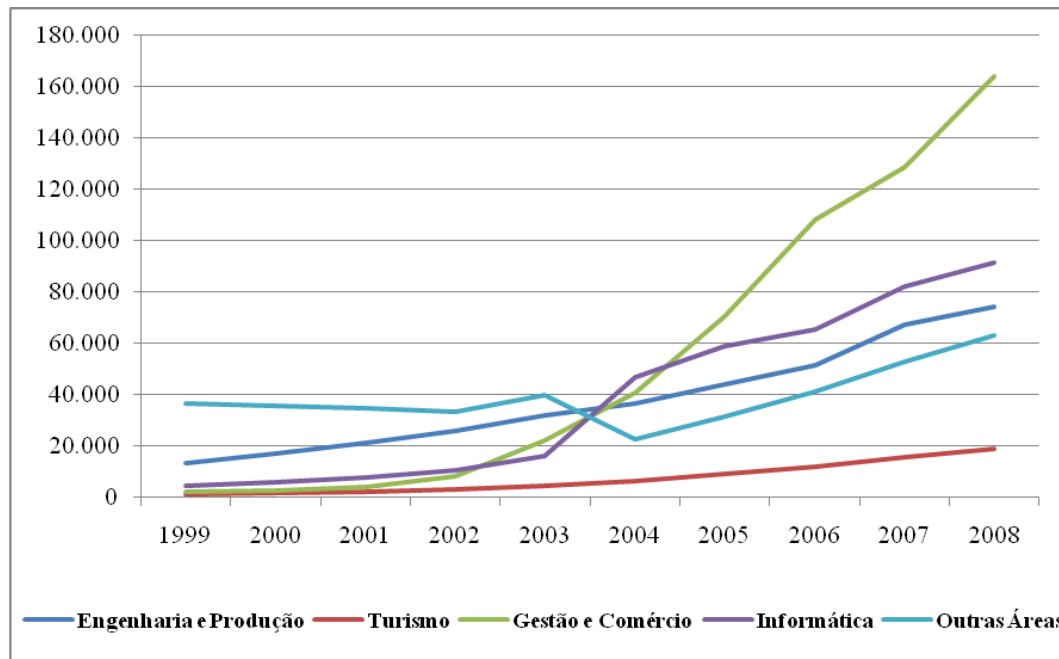
Na década de 1970, o Ministério da Educação editou o Plano Setorial de Educação 1972/1974, sob nº19, ‘Incentivo às carreiras de curta duração’, em que buscava o incentivo tanto à criação de Cursos de Engenharia de Operação quanto de Cursos de Formação de Tecnólogo, na busca de “atender à crescente procura pelo ensino superior, minimizar o problema do excedente, neutralizar a evasão do ensino superior e atender às novas e prementes solicitações do mercado de trabalho” (BRASIL,1971).

No entanto, com a crise do modelo econômico brasileiro, no final da década de 1970 e início da década de 1980, o Ministério da Educação freou seus incentivos à implementação deste tipo de curso, e em muitas instituições públicas os mesmos foram extintos. A partir de então, estes cursos seriam “adotados” por instituições privadas nas quais o investimento neste tipo de curso se encaixava perfeitamente com a oportunidade de ampliar a oferta de cursos oferecidos por essas instituições.

A princípio, a presença desses cursos se fez em maior número em áreas relacionadas à engenharia e à produção. Com o passar do tempo, eles tiveram significativa migração para a área de informática. Mais recentemente, os números mostram uma evolução considerável nas áreas de gestão e comércio.

Na verdade, podemos afirmar que a expansão desses cursos notada no século XXI está diretamente relacionada com o setor de comércio e serviços. Fica claro uma tendência dos Cursos Superiores de Tecnologia em atender demandas de cursos direcionados ao setor terciário, em especial com o foco no comércio e na informática. Um claro direcionamento à dinâmica do mercado que a todo instante instaura “novas” tendências no processo de gestão e que apregoa uma “intensa” evolução tecnológica no campo da tecnologia da informação.

Gráfico 01: Evolução das matrículas dos Cursos Superiores de Tecnologia, por área<sup>15</sup> – Brasil  
– 1999 - 2008



Fonte: MEC/INEP – Censo do Ensino Superior. Elaborada pelo autor.

Temos assim a regulação dos anseios mercadológicos, inflamados pela nova configuração que se apresenta no cenário produtivo e que necessitará que a organização do trabalho e o trabalhador estejam devidamente alinhados. Este será o cenário que fundará a relação entre a escola e o regime de acumulação flexível após a crise fordista, com base em uma singular relação entre tempo e espaço e por um novo projeto formativo.

### A readequação capitalista à crise fordista

Harvey (2009) aponta que o Fordismo cede seu espaço a um regime de acumulação flexível e integrado, que confronta diretamente a rigidez fordista, apoiada na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Este redime permite ao capitalismo, diante da necessidade cíclica de superar suas crises, manter ou conquistar maiores taxas de lucro.

Em contraposição ao fordismo e os princípios tayloristas, desenvolveu-se um modelo que Harvey sintetiza como “acumulação flexível”, e que se caracteriza pelo surgimento de

<sup>15</sup> Para este estudo utilizamos uma classificação de áreas própria, baseada num modelo adotado pelo INEP na realização do Censo do ensino superior. Mais detalhes no Anexo A.

novos setores de produção, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como, a Terceira Itália, Flandes, vários vales e gargantas de silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). (HARVEY, 2009, p. 140)

Harvey (2009) chama atenção para a aceleração do ritmo de vida associada ao capitalismo e às possibilidades de deslocamento e rompimento de barreiras espaciais capazes de criar um sentimento de encolhimento do mundo sobre as pessoas. As movimentações comerciais cada vez menos dependem de um espaço para ocorrerem, pois as inovações tecnológicas trazidas pela informática e as comunicações eletrônicas rompem as barreiras espaciais rígidas, sendo um exemplo, as transações comerciais com cartão de crédito ou os caixas eletrônicos.

O capitalismo explora, como nunca, ao seu bom proveito a redução destas barreiras. Os espaços passam a ser explorados naquilo que podem contribuir para o aumento do lucro. A flexibilidade geográfica e a descentralização da produção, a desindustrialização de algumas regiões e a industrialização de outras se tornam um marco de transformação espacial sob a égide da acumulação flexível.

A produção não acontece necessariamente por completo no mesmo espaço geográfico. O tênis de grife internacional pode ser produzido num vilarejo pobre do terceiro mundo, assim como os softwares de segurança dos bancos americanos. Da mesma forma que o processo produtivo também deixa de ser obrigatoriamente constituído no mesmo espaço físico, a produção passa a ser terceirizada.

Um bom exemplo desta terceirização do processo produtivo é o que acontece na atualidade com a produção de veículos automotivos. Se outrora, nas fábricas fordistas, esta realizava toda a fabricação de um carro, responsável por toda a produção das peças e de outros acessórios do veículo, hoje, as indústrias automobilísticas realizam nos seus espaços a “montagem” do carro, a partir de peças produzidas em outras fábricas, numa verdadeira terceirização da produção.

Outro fator apontado por Harvey (2009), na acumulação flexível é a redução do tempo de giro pelo uso das novas tecnologias produtivas (automação, robôs) e de novas formas organizacionais (como o gerenciamento de estoques just-in-time<sup>16</sup>, que corta dramaticamente a quantidade de material necessária para manter a produção fluindo), aliada à aceleração do tempo de giro de produção, à redução do tempo de giro de consumo e da vida útil de um produto. Harvey cita que:

[...] a meia vida de um produto fordista típico era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminuiu isso em mais da metade em certos setores (como o têxtil e o do vestuário, enquanto outros - tais como a chamadas indústrias de thoughtware (por exemplo videogames, e programas de computador) - a meia vida está caindo para menos de dezoito meses. (HARVEY, 2009, p. 148)

Sistemas aperfeiçoados de comunicação e de fluxo de informações, associados a racionalizações nas técnicas de distribuição, possibilitaram a circulação de mercadorias no mercado a uma velocidade maior. Os bancos eletrônicos e o dinheiro de plástico foram algumas das inovações que aumentaram a rapidez do fluxo de dinheiro. Consequentemente, temos uma ascensão da moda em mercados de massa como um mecanismo de acelerar o ritmo do consumo não somente em termos de artigos (roupas, decoração, objetos), mas também em estilos de vida (hábitos de lazer e de esporte, gostos estéticos).

A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais. (HARVEY, 2009, p. 148)

Este fenômeno é explicado pela necessidade que o capitalista tem do consumidor, visto que o lucro se constitui na medida em que outros compram os produtos ofertados. Desta forma, existe um constante interesse do capital em criar uma necessidade de consumo na população.

O produtor capitalista tem cada vez mais “o papel de alcoviteiro” entre consumidores e seu sentido de necessidade, excitando neles “apetites mórbidos, à espreita de cada uma de suas fraquezas – tudo isso para que possa exigir o numerário pelo seu serviço de amor”. O prazer, o lazer, a sedução e a vida erótica são trazidos para o âmbito do poder do dinheiro e da produção de mercadorias. (HARVEY, 2009, p. 99)

---

<sup>16</sup> O **Just in time** é um sistema de gestão da produção que determina que nada deve ser produzido, transportado ou comprado antes da hora exata. Pode ser aplicado em qualquer organização, para reduzir estoques e os custos decorrentes. Com este sistema, o produto ou matéria prima chega ao local de utilização somente no momento exato em que for necessário. Os produtos somente são fabricados ou entregues a tempo de serem vendidos ou montados. O conceito de just in time está relacionado ao de produção por demanda, onde primeiramente vende-se o produto para depois comprar a matéria prima e posteriormente fabricá-lo ou montá-lo. O conceito surgiu no Japão, no princípio dos anos 1950, sendo o seu desenvolvimento creditado à Toyota Motor Company. (MAXIMIANO, 2008)

Seguindo a lógica de aproveitar o tempo em benefício da conquista do lucro, é que temos a ampliação do consumo de serviços em detrimento do consumo de bens. Entendendo que o tempo de vida de um serviço é muito menor que o de um produto, faz sentido este reordenamento do capital. Assim, o espaço parece encolher por intermédio da expansão das telecomunicações e, que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente. Em suma, observamos um processo de aniquilação do espaço e do tempo em detrimento do capital.

Neste cenário o Estado, na perspectiva da acumulação flexível, passa de um modelo baseado na regulação, na rigidez e na socialização do bem-estar-social para um perfil baseado na desregulamentação, na flexibilidade e na privatização do seu aparato social. “Disseminou-se a imagem de governos fortes administrando fortes doses de remédios não-palatáveis para restaurar a saúde de economias moribundas” (HARVEY, 2009, p. 158). Um Estado robusto na sua capacidade de se sobrepôr ao poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parcimonioso nos gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade da economia passa a ser um objetivo supremo de qualquer governo, que para isso implementaria uma disciplina orçamentária e reformas fiscais. O crescimento voltaria quando a estabilidade econômica e os incentivos capitais fossem restabelecidos.

Hoje, o estado está numa posição muito mais problemática. É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um ‘bom clima de negócios’, para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas. (HARVEY, 2009, p. 160)

Este novo processo de reestruturação produtiva do capital direciona suas energias para uma nova organização do trabalho, que criará as condições necessárias à continuidade da expansão do modo de produção capitalista. Quanto às relações de trabalho, como consequência das adequações estruturais do modelo de acumulação, se tornaram desestabilizadas. A figura do trabalhador estável, contratado por prazo indeterminado, foi substituída pelo trabalhador temporário, prestador de serviço, sem estabilidade e que precisa diariamente garantir sua permanência no emprego.

É a superação do paradigma do emprego estável e homogêneo, aquele que o trabalhador teria para a vida inteira. “O emprego como construção social ligada ao industrialismo, apoiado sobre contratos de trabalho e com proteção social, encontra-se num momento de redefinição” (PAIVA, 2002, p. 51). No modelo de acumulação flexível, o proletariado clássico, aquele trabalhador industrial, fabril, estável e especializado, herdeiro do

modelo fordista, é drasticamente reduzido, originando um novo trabalhador mais instável, desregulamentado, fruto das mudanças na produção, portanto, o fim da promessa do pleno emprego.

Sob a ótica da acumulação flexível, nos deparamos com um sistema baseado na produção e assimilação da mais-valia, num ajustamento simples, como nos aponta Harvey (2009), das duas estratégias de procura do lucro definidas por Marx. A primeira, a mais-valia absoluta, apoiada no aumento da jornada de trabalho em detrimento do salário necessário para garantir padrões mínimos de vida. Em síntese uma deteriorização do salário, através da preferência sintomática do capitalista por regiões de mão de obra barata. A segunda, a mais-valia relativa, caracterizada pela diminuição do tempo de trabalho necessário em relação ao tempo de trabalho excedente, simbolizada pelas mudanças organizacionais e tecnológicas, onde a entrada de novas tecnologias aumente a produtividade do trabalho (e gere mais lucros) via a mecanização/informatização.

A partir deste cenário que emerge, o trabalho, definitivamente convertido em emprego, deixa de ser um direito social, uma condição humana, para se tornar uma conquista individual. Este individualismo encaixará como uma condição necessária à definitiva passagem do fordismo para a acumulação flexível. (HARVEY, 2009, p. 161). Ter ou não um emprego torna-se responsabilidade do trabalhador. E, por conseguinte o desemprego passa a ser uma parte necessária do mecanismo de trabalho do modo de produção, que será continuamente produzido e absorvido pelo próprio processo de acumulação. (BRAVERMAN, 1987, p. 326)

O desemprego, para o capitalismo, é um mal necessário na sua busca incansável por crescimento e ampliação da produção. E neste sentido, “pouco importa as consequências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas”, desta busca do capital por seu estabelecimento e crescimento. “Na medida em que a virtude vem da necessidade, um dos pilares básicos da ideologia capitalista é que o crescimento é tanto inevitável como bom.” (HARVEY, 2009, p.166).

E assim, o desemprego, afirma Castel (2008, p.516), não é uma “bolha que se formou nas relações de trabalho e que poderia ser reabsorvido”, mas consequências de um novo modo de estruturação do emprego em favor da competitividade, num processo de precarização do emprego e do próprio desemprego.

O desemprego recorrente constitui, pois, uma importante dimensão do mercado do emprego. Toda uma população [...] aparece como relativamente empregável para tarefas de curta duração, alguns meses ou algumas semanas, e mais facilmente ainda passível de ser demitida. A expressão ‘interino permanente’ não é um mau jogo de palavras. Existe uma mobilidade feita de alternâncias de atividade e de inatividade, de virações provisórias marcadas pela incerteza do amanhã. (CASTEL, 2008, p. 528).

Temos um declínio do trabalho formal assalariado em detrimento da informalidade e da flexibilidade das relações de trabalho. Quanto à condição do salário, enquanto pagamento da exploração do trabalho, esse não mudou. Apesar disso, a ideia de trabalho assalariado, enquanto estabilidade teve uma reviravolta.

Verificou-se desde então uma degradação social das massas de trabalhadores dos países industrializados, numa vigorosa ofensiva contra as proteções sociais dos trabalhadores assalariados, que passaram a ser tratadas como empecilhos aos imperativos de competitividade e rentabilidade econômica do novo modo de acumulação flexível.

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. (HARVEY, 2009, p. 143)

E na necessidade de ajustar o trabalhador a este contexto, surge a exigência da flexibilidade ao trabalhador, numa necessária condição de se manter empregável, a fim de se manter disponível às flutuações da demanda da produção capitalista. (CASTEL, 2008, p.516-517). Tal flexibilidade apenas nomeia uma necessidade de ajustamento do trabalhador com sua tarefa. “Não caricaturemos. A flexibilidade não se reduz à necessidade de se ajustar mecanicamente a uma tarefa pontual. Mas exige que o operador esteja imediatamente disponível para adaptar-se às flutuações da demanda.” (CASTEL, 2008, p. 517)

Entretanto, não é estabelecido uma unanimidade sobre a representação desta flexibilidade na atualidade, Harvey (2009) nos mostra três posições amplas que podem contribuir no entendimento desta categoria. A primeira posição enxerga, nas novas tecnologias, uma possibilidade de reconstituição das relações de trabalho e dos sistemas de produção em bases completamente distintas, no âmbito social, econômico e geográfico. As novas formas de organização do trabalho e os novos “princípios locacionais” estariam transformando radicalmente a face do capitalismo.

Na segunda posição, a flexibilidade é tida como um termo “extremamente poderoso” que dá legitimidade a um conjunto de práticas políticas, sobretudo, reacionárias e contrárias ao trabalhador. Afirma-se não haver nenhuma novidade na busca capitalista de maior

flexibilidade ou vantagem geográfica e que são insuficientes as provas objetivas de uma mudança radical na maneira de operar do capitalismo. Divergindo desta concepção, Harvey (2009) afirma serem claras as provas de uma crescente flexibilidade em todo o mundo capitalista, como a subcontratação, o emprego temporário, as atividades autônomas, etc.

A terceira é uma posição intermediária entre as posições anteriores. Concebe a ideia defendida por Harvey (2009) de uma transição do fordismo para a acumulação flexível. Segundo essa visão, as tecnologias e formas organizacionais flexíveis não se tornaram hegemônicas em toda parte, como também o fordismo que as precedeu também não foi superado. A atual conjuntura se caracteriza por uma combinação de produção fordista altamente eficiente, com recorrência à tecnologia e produto flexível, em alguns setores e regiões, e de sistemas de produção mais tradicionais que se apoiam em relações de trabalho “artesaniais”, paternalistas ou patriarcais (familiares) que se distinguem por diferentes mecanismos de controle do trabalho.

O regime de acumulação flexível, afirma Harvey (2009), envolve uma ‘compressão do espaço-tempo’ no mundo capitalista. As tomadas de decisões se estreitam através da comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte permitiu uma difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e diversificado. Nestes termos, a clássica relação tempo-espaço do capitalismo é superada, diante de novas questões de ordem organizacionais, tecnológicas e culturais.

Os usos e significados do espaço e do tempo mudaram com a transição do modelo de acumulação fordista para a acumulação flexível. Deparamos-nos com uma compressão do tempo-espaço, um processo que mudou as qualidades objetivas do tempo e do espaço e alterou significativamente o modo como encaramos o mundo, gerando um grande impacto nas práticas econômicas, no jogo de poder e na vida social.

No entanto, parece de fato importante acentuar o grau até o qual a acumulação flexível tem de ser considerada uma combinação particular e, quem sabe, nova de elementos primordialmente antigos no âmbito da lógica geral da acumulação do capital. Além disso, tenho razão em analisar que a crise do fordismo foi, em larga medida, uma crise da forma temporal e espacial. (HARVEY, 2009, p. 184)

Contudo, é preciso esclarecer que o capitalismo não foi superado, ou se tenha emanado um novo capitalismo. O que presenciamos a partir do final da década de 1970 são mudanças no capitalismo, mas que não deixam de manter suas proposições básicas. Neste caso Harvey (2009, p. 164) nos aponta as “três características essenciais do modo capitalista de produção”. A primeira é que o capitalismo é orientado para o crescimento, e como tal entra

em crise à medida que se depara com a falta de crescimento. Portanto, a transição vivida pelo modo de acumulação está na conjuntura da garantia do princípio do crescimento capitalista.

A segunda característica é a exploração do trabalho vivo na produção como um fundamento do crescimento. “Por isso, o controle do trabalho, na produção e no mercado, é vital para a perpetuação do capitalismo” (HARVEY, 2009, p. 166). A terceira premissa do capitalismo, segundo Harvey nos aponta, indica que o capitalismo é intrinsecamente dinâmico, tecnologicamente e organizacionalmente, e por isso a inovação tecnológica e organizacional são cruciais. “Deriva em parte dessa necessidade a ideologia de que o ‘progresso’ é tanto inevitável quanto bom” (HARVEY, 2009, p. 169).

O capitalismo passou ao longo do século XX por algumas crises, contudo sem perder sua hegemonia, ao contrário se fortaleceu e se espalhou por todo o globo cada vez mais uniforme e supremo. A crise do fordismo e o surgimento de um novo regime de acumulação não podem ser enfrentados como um enfraquecimento do capitalismo, mas, sobretudo como uma adequação do capital, um ajustamento capitalista a suas crises. Deste modo, é preciso entender que as alterações de um regime de acumulação necessitam de ser compreendidas como resultado de um contexto político e econômico dirigidos exclusivamente para um fim – a superação do problema da superacumulação e crise vivida pelo capital. “Por conseguinte, a crise do fordismo pode ser interpretada até certo ponto como o esgotamento das opções de lidar com o problema da superacumulação.” (HARVEY, 2009, p. 173)

Evidente que o contexto de desenvolvimento do capitalismo perpassa o processo produtivo e as relações econômicas. Na sua jornada hegemônica o capital utiliza um conjunto de procedimentos e de comportamentos individuais ou coletivos que garantam a reprodução do sistema econômico, instituindo uma estrutura que efetue a adequação dos comportamentos contraditórios e conflituosos dos indivíduos ao modelo produtivo, neste sentido, o capital lança mão de instituições que possam reproduzir seu modelo de desenvolvimento econômico e social, como por exemplo, a escola.

Desta forma, o próximo capítulo apresenta as artimanhas do capital frente a sua relação com a escola, a partir do projeto educacional que objetiva embutir nos indivíduos a responsabilidade por sua inserção (permanência) no mercado de trabalho e que, definitivamente, converte o trabalho em emprego. Para tanto, analisamos os conceitos de empregabilidade e competência e suas implicações no universo escolar, evidenciando que

qualificação do trabalhador foi ressignificada (e aligeirada) pelo capital, transformando-a em treinamentos rápidos e superficiais.

## **Capítulo 02**

### **ESCOLA, EMPREGABILIDADE E LEGITIMAÇÃO DO EMPREGO COMO CONQUISTA INDIVIDUAL.**

O trabalho é uma coisa nobre, dignificante e o emprego muitas vezes não passa de uma sinecura. (...) e quando conjugar o trabalho com o emprego, dignificar o emprego pelo trabalho. (Cora Coralina)<sup>17</sup>

Em todos os períodos alterações significativas marcam as relações sociais em torno das esferas econômicas, culturais e políticas suscitando inúmeros debates teóricos, ideológicos e reformas nos processos de formação humana, bem como concepções educativas. Especificamente, o final do século XX e início do século XXI traz, sem dúvida alguma, o traço do projeto neoliberal, da mundialização do capital, de uma gigantesca concentração de riqueza, da subordinação da ciência e tecnologia à lógica capitalista e a um aumento considerável da desigualdade social.

No contexto ideológico, torna-se uníssona a ideia de que estamos experimentando uma nova era, mediada pela tecnologia da informação e pela reestruturação produtiva. O entendimento é que a sociedade passa por níveis de complexidade jamais vistos, alterando a forma de ser e agir das pessoas e das instituições. As economias se internacionalizam, debates políticos extrapolam os limites geográficos, as informações circulam numa velocidade impensável em tempos passados. Um contexto onde foi deflagrada uma explosão tecnológica, que mudou consideravelmente o espaço produtivo, principalmente no que tange à automação, e a um processo de intensa evolução nas tecnologias da informação e comunicação, integrando nações e pessoas.

Paralelamente, os indivíduos são cada vez mais exigidos, para assumirem maiores responsabilidades e terem flexibilidade frente ao panorama social e econômico. De forma cada vez mais intensa, são cobradas as necessárias mudanças, atualizações e aperfeiçoamentos dos indivíduos e nos deparamos com novas requisições da sociedade, entre elas a de que os indivíduos se tornem empregáveis.

---

<sup>17</sup> Trecho do discurso proferido pela poetisa na ocasião da inauguração da unidade do SENAC Goiânia que recebe seu nome, em 02 de dezembro de 1983.

Curiosamente, o desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedente de força de trabalho que tornaram o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia mais viável mesmo nos países capitalistas avançados. (HARVEY, 2009, p. 175)

Assim, noções sobre competência, competitividade, qualidade total e empregabilidade são utilizadas como peças de um novo paradigma formativo, acalentados pela introdução de novos jargões ideológicos, como nos aponta Bourdieu & Wacquant (2000):

Em todos os países avançados, patrões, altos funcionários internacionais, intelectuais de projeção na mídia e jornalistas de primeiro escalão, se puseram de acordo em falar uma estranha "novlangue" cujo vocabulário, aparentemente sem origem, está em todas as bocas: "globalização", "flexibilidade"; "governabilidade" e "empregabilidade"; "underclass" e "exclusão"; "nova economia" e "tolerância zero"; "comunitarismo", "multiculturalismo" e seus primos "pós-modernos", "etnicidade", "minoridade", "identidade", "fragmentação" etc. (grifos do autor)

Temos então, uma reestruturação do capital à crise vivida no final das décadas de 1960/1970, onde o modelo de produção fordista regimentado numa estrutura rígida já não conseguia promover a contento as expectativas de acumulação de riqueza do capitalismo. Desta forma, promover um novo modo de acumulação que pudesse aumentar o controle da força de produção e, por conseguinte expandir os lucros, como vimos no capítulo anterior, faz parte da capacidade do capital de se reordenar, e de se reconstruir.

Portanto, chegamos ao século XXI com um modo de acumulação flexível que por sua vez atribui à escola um novo papel, que Gentili (1998) chama de educação para o desemprego. Neste sentido, os holofotes das políticas públicas, dos textos oficiais e das conjecturas políticas e educacionais se voltam para uma escola que desenvolva nos indivíduos a capacidade de conseguirem (diga-se conquistarem) o seu emprego. Assim, as políticas educacionais, por exemplo, são focadas para garantir projetos que desenvolvam habilidades nos indivíduos e que os habilitem a batalharem pelas vagas (poucas por sinal) de empregos disponíveis.

A garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece. (GENTILI, 1998, p. 89).

O aumento do desemprego, sem dúvida trouxe consigo mudanças de normas e valores, peculiares às organizações operárias das décadas de 1950 e 1960, cujo triunfo do individualismo e da competitividade se instala no seio da cultura operária, que se tornou sinônimo de uma cultura do empreendedorismo, e se alastrou na sociedade. (HARVEY, 2009; CASTEL, 2008)

Aliado a isso, temos também a noção de emprego e por conseguinte de desemprego que passaram por mudanças significativas. O emblemático nexos entre as duas situações é rompido e o desemprego passa a ser propagado de diferentes maneiras, seja por indivíduos no auge de sua vida ativa, seja por condições precárias, ou por um desemprego de longa duração. A acumulação flexível trouxe consigo um processo de desestruturação do mercado de trabalho, gerando altos índices de desemprego e um retrocesso no poder sindical. O crescimento da competição interna no espaço de trabalho, a redução das margens de lucro diante de um excedente de mão de obra e uma considerável redução do emprego formal em detrimento da elevação dos empregos parciais, temporários ou subcontratos.

Com o processo de reestruturação produtiva em curso, várias transformações ocorreram, sendo que, dentre elas, podemos destacar as mudanças da base tecnológica e da organização do trabalho, as intensas alterações nas relações sociais capitalistas, gerando a precarização do trabalho, uma crescente cobrança por atualização técnica e o aumento da produtividade do trabalho.

Em decorrência, o capital instituiu um novo modelo de qualificação, exigido para o trabalhador, que atenda ao contexto de transformações dos padrões de organização do trabalho e que permita promover um perfil de trabalhador que atenda às exigências do mercado. Assim, a qualificação constante passa de uma opção para ser uma necessidade primária, para transitar neste novo mundo e adquirir a condição de empregável. Qualificação passa a ser palavra de ordem, e possuir qualificação passa à condição essencial para todos aqueles que desejam ser empregáveis. Este é o contexto onde a empregabilidade passa a vigorar.

O termo empregabilidade se refere às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho, e, ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho. A origem deste termo pode ser encontrada na teoria do capital humano, que atribui, à educação, o papel econômico de potencializar as oportunidades de inserção dos indivíduos na vida produtiva. O uso deste termo tem-se tornado problemático quando se atém à promessa de integração dos sujeitos na atividade produtiva, em função de desempenhos e rendimentos individuais de capacidades valorizadas pelo mercado de trabalho, sem deixar explícito o caráter competitivo deste mercado, cada vez mais restritivo. (FIDALGO e MACHADO, 2000, p.141)

O fato é, que, a partir da década de 1970, com um novo regime de acumulação do capital, começou-se a exigir mudanças no processo produtivo, na sua regulação da produção, com o intuito de flexibilizá-lo. O indivíduo empregável, flexível, dinâmico – se faz presente como um caminho para a inserção no mercado de trabalho.

Os anos 90 devem significar a década da transformação produtiva, de mudanças qualitativas para alcançar competitividade no novo mercado mundial. Daí a importância atribuída à educação que deve estar em estreita vinculação com o mundo do trabalho, da produção. (OLIVEIRA, 1998, p. 83)

Amplia-se a desestabilização do trabalhador e o fim da estabilidade profissional. Momento que um discurso direcionado à conquista do emprego pelo indivíduo, um projeto que privilegie a competência individual em detrimento à qualificação do trabalhador, ganha vigor junto aos capitalistas do período, colocando uma nova demanda para a escola, num intenso e vigoroso movimento de adequação do ensino, às necessidades e exigências do setor produtivo. As reformas educacionais implantadas, a partir da década de 1980, buscam responder ao pedido do mercado por profissionais flexíveis e dinâmicos. Contudo, o que se perceberá é que o contexto apontado só escancara a impossibilidade da escola em acompanhar o mercado e sua velocidade em mudanças, visto que nem ao menos as próprias empresas sabiam prever suas demandas. Lança-se aos indivíduos a responsabilidade em conquistarem as mais amplas e múltiplas competências para atenderem, a contento, e quando convocados, o mercado.

Nitidamente, o modo de acumulação flexível apresenta um contexto de qualificação diferente daquele associado ao modelo fabril fordista. Um novo perfil profissional é requisitado em detrimento da nova estrutura de controle da força de trabalho, capaz de dar continuidade ao processo de subordinação do mesmo ao capital, diante do contexto de reestruturação apresentada. As mudanças na organização e no próprio processo produtivo promovem uma redefinição do modelo de qualificação, até então hegemônico, tanto na condução dos conteúdos escolares, quanto na proposta de efetivação junto aos indivíduos.

Assim, este capítulo se propõe a analisar o modelo de qualificação, apontado pelo regime de acumulação flexível, o conceito de empregabilidade em relação ao entendimento do tema, vinculando-o a análises sobre a inserção do indivíduo no mundo do trabalho e os respectivos processos formativos, evidenciando o discurso preponderante que transfere para o indivíduo a responsabilidade pela admissão dos mesmos no mercado de trabalho. Propõe-se ainda, refletir sobre a contribuição da escola para a criação do cenário ideal ao discurso capitalista da empregabilidade, onde lançamos mão da interpretação do processo de qualificação/desqualificação na formação do trabalhador como condição essencial (para o capital) para o alcance do emprego.

A incerteza e a perspectiva da qualificação compulsiva ampliam a tensão sob os desempregados. A incerteza reduz o poder de negociação e aumenta a submissão a atividades

degradantes e precárias. Além do mais, legitima estas atividades precárias, tais como o trabalho em tempo parcial, o contrato temporário, o trabalho domiciliar e até mesmo trabalho de alto risco para o trabalhador. Este discurso encorpa a presunção de que a contínua qualificação para o trabalho seja garantia de emprego, ocultando as condições excludentes que emergem da reestruturação produtiva.

E em face dessa realidade talhada como irreversível, a escola é convocada a se ajustar, para atender a uma demanda de qualificação que contribua na formação de um novo trabalhador – flexível, polivalente e preparado para a competitividade. Cabe à escola, nessa perspectiva, desenvolver as competências necessárias à inserção e permanência no mercado, sendo que, neste caso, o foco deixa de ser o preparo para um posto de trabalho, uma profissão e passa a ser o desenvolvimento da empregabilidade.

### **O que está em jogo na empregabilidade**

Com o desenvolvimento do modelo de acumulação flexível, a produção demanda um perfil profissional, capaz de se adequar aos modelos de produção instituídos. Trata-se de articular novas habilidades a novos modos de viver, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação e pelo desenvolvimento da microeletrônica. Na acumulação flexível que, comparando-se com a rigidez do fordismo, se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, em busca de garantir a acumulação, tornam-se necessários novos formatos de disciplinamento da força de trabalho, sobre a qual recaem os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, os níveis crescentes de desemprego estrutural, a redução dos salários e a desmobilização sindical (HARVEY, 2009, p. 141).

Do mesmo modo, Harvey (2009, p. 118) afirma que a condição de existência de um regime de acumulação é a correspondência entre a mutação das condições de produção e de reprodução dos assalariados, de tal forma que os comportamentos de todos os tipos de atores político-econômicos mantenham-no em pleno funcionamento; ou seja, em relação entre as formas de disciplinamento e as necessidades do sistema produtivo, relativas à formação de trabalhadores e dirigentes. Este disciplinamento consideraria o desenvolvimento de habilidades e a promoção de atitudes que atenderiam aos requisitos do modo de produção.

Segundo argumenta Kuenzer (2007), enquanto no fordismo as escolas eram diferenciadas, segundo a classe social, na acumulação flexível, aparentemente, esta dinâmica se diluiu. O novo discurso educacional enfatiza a formação de trabalhadores flexíveis, que, principalmente, sigam as rápidas mudanças tecnológicas em andamento. Essa transformação de foco será verificada pela formação especializada, substituindo uma formação promovida através da escolarização ampliada, onde caberá à educação básica o papel de garantir os conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e desenvolver nos indivíduos a máxima de “aprender ao longo da vida”, proposta central do modelo educativo na acumulação flexível.

Desta forma, enquanto para um pequeno grupo de trabalhadores, àqueles que exercem o trabalho intelectual, é ofertada uma educação propedêutica, com formação científica e sócio-histórica avançada, com ampliação em cursos de especializações e pós-graduação, numa proposta de escolarização ampliada, de modo a garantir a posse do conhecimento estratégico, o que permite que a inovação científico–tecnológica continue a ser do capital. Por isso que na busca de atender às necessidades da produção, sob a égide da acumulação flexível, a escola é orientada a responder às demandas mercadológicas por profissionais dinâmicos, que acompanhem as recorrentes mudanças tecnológicas derivadas da expressiva produção informacional contemporânea, ao invés de profissionais memorizadores e repetitivos de outrora. Para os demais trabalhadores, continua a grande maioria, atuando em postos de trabalho de fácil substituição, com baixa qualificação e alta rotatividade – é oferecida uma escolarização de cunho geral, básico e complementada por cursos e treinamentos aligeirados. Como a ideia é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, a escola se torna o espaço de assegurar a oferta das habilidades adequadas, que garantam o domínio de conhecimentos necessários ao trânsito neste modelo de produção.

De fato, podemos considerar que tivemos uma considerável expansão quantitativa do sistema de ensino. No entanto, este crescimento quantitativo não veio acompanhado de mudanças sociais significativas, e a promessa integradora atribuída à escola foi se desvelando à medida que a relação escolarização e desenvolvimento econômico não se efetivava. As décadas de 1970 e 1980 trouxeram consigo um declínio da taxa de crescimento econômico em todo o mundo, pondo fim à “fase de ouro” do capitalismo global e todas as promessas a ela agregadas.

Até então, o capitalismo mundial vivia uma fase de intenso crescimento, apoiado num Estado do bem-estar social com fortes investimentos sociais e de seguridade sociais. Porém,

com a crise do regime de acumulação fordista, o Estado é enfraquecido e passamos a ter uma ideia de Estado mínimo e limitado. Inúmeras empresas estatais são privatizadas e as políticas de proteção social são atenuadas. É neste momento que o emprego se torna instável e o ideário de uma escola provedora de trabalho é dirigido para a capacidade individual de garantir seu emprego e de prover as condições de se manter empregável. (CASTEL, 2008; GENTILI, 1998)

A escola passa a ter seu foco direcionado a uma lógica onde o indivíduo é responsável por se inserir e se manter no mercado, seja quais forem as condições apresentadas a ele pelo capitalismo. Para Paiva (2002), o que ocorreria de fato seria uma transposição da credibilidade da escola, como entidade integradora para o sujeito empreendedor, competitivo, que buscaria sua própria educação. Assim, passou-se de uma lógica da integração em função das demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional, para atingir melhor posição no mercado de trabalho (PAIVA, 2002, p.51). Desta forma, a partir da década de 1990 a responsabilidade, antes do Estado, de prover políticas de formação do trabalhador é transferida para o indivíduo.

A ameaça do desemprego desloca o ônus da prova para a parte adversa, ou seja, para os dominados. Cabe agora aos subordinados adotar um comportamento que tenha boas chances de agradar aos chefes e de estimulá-los a adquirir seus serviços e produtos particulares. (BRAUMAN, 2010, p.52)

Com o fim do pleno emprego, que seria alcançado por meio de um processo educacional coeso, a promessa integradora da educação consolida-se, agora, na promessa da empregabilidade, a qual espera que a escola gere experiências que permitam aos jovens passagens menos traumáticas no mercado de trabalho. Já àqueles que se encontram empregados, esta mesma diretriz é aplicada através da formação continuada, onde se exige do trabalhador uma série de condições, principalmente referentes à sua formação escolar, um conjunto de qualidades e, o mais importante, uma enorme capacidade de se reordenar, conforme os anseios do mercado a fim de conseguir manter-se em plenas condições de ser empregável. “O emprego como construção social ligado ao industrialismo, apoiado sobre contratos de trabalho e como proteção social, encontra-se num momento de redefinição.” (PAIVA, 2002, p.51)

A empregabilidade se torna o termo utilizado para designar a habilidade de reunir, num mesmo trabalhador, a adaptabilidade, a flexibilidade<sup>18</sup> e a criatividade levadas ao extremo, ampliadas pela concorrência severa, existente no mercado de trabalho devido à precarização do emprego. E neste caso, cabe ao trabalhador garantir o máximo das condições de competitividade, nem que necessário seja prescindir de suas relações familiares e do convívio social, em prol da necessidade de se manter empregável.

Ramos (2006, p. 206) nos aponta que o capital indica a empregabilidade como sendo uma esperança objetiva ou a probabilidade mais ou menos elevada que pode ter uma pessoa à procura de um emprego, encontrá-lo, além de ser descrita como a manutenção em dia das competências necessárias e atuais, importantes ao exercício profissional. A formação/qualificação passa a ser a forma do trabalhador manter-se disponível/empregável ou com condições de alcançar uma vaga. O discurso da empregabilidade é pautado pelas virtudes individuais e pela capacidade do indivíduo de manter-se empregável ou empregar-se. O emprego definitivamente, se transfere para uma responsabilidade do indivíduo.

Empregabilidade – tratar-se-ia de uma construção social mais complexa, na medida em que se descola das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos pessoais e disposições subjetivas e para dar maior peso não apenas a aspectos técnicos, mas à socialização. (PAIVA, 2002, p. 57)

Entretanto, é preciso avaliar este aumento da escolarização da força de trabalho não apenas como fruto exclusivo de uma exigência do modelo produtivo em evidência, mas um efeito da exagerada oferta de força de trabalho, o que permitiu realizar uma seleção capaz de marginalizar os trabalhadores com menor escolaridade. Na medida em que há um acirramento da disputa por vagas de emprego e aumento da procura por uma ocupação, a escolaridade passa a ser a primeira etapa do processo de seleção.

Outro fator importante é o papel disciplinador e banalizador da força de trabalho, praticado pelo desemprego. O fordismo tornou a força de trabalho, um elemento de fácil substituição, o que levou o trabalhador a aceitar degradantes condições de trabalho na linha de montagem à custa do medo de perder seu emprego. O regime flexível apenas intensificou este recurso capitalista de controle do trabalhador. A responsabilização do indivíduo por garantir seu emprego, ampliou a concorrência por postos de trabalho, e a busca por garantir um posto de trabalho, leva o trabalhador a aceitar ritmos mais intensos de trabalho e a disponibilizar-se

---

<sup>18</sup> Sobre o conceito de flexibilidade utilizado pelo capital, Castel explica que “a flexibilidade não se reduz à necessidade de se ajustar mecanicamente a uma tarefa pontual. Mas exige que o operador esteja imediatamente disponível para adaptar-se às flutuações da demanda.” (CASTEL, 2008, p. 517).

integralmente aos interesses das empresas. E as empresas amplificam a situação, com o uso da referência dos trabalhadores, “vestirem a camisa da empresa”, para a sobrevivência desta no mercado, e com ela, do emprego.

Além disso, por trás de todo o discurso acerca da empregabilidade, se esconde a busca pelo enfraquecimento dos vínculos trabalhistas, a precarização do trabalho, o aumento dos lucros e a isenção do capitalista quanto à responsabilidade pelo desemprego. Assim, da mesma forma, ganha força a promoção da individualização e paralelamente ganha destaque a desresponsabilização dos empresários e do Estado frente aos dilemas e desafios do mercado de trabalho. A Empregabilidade se caracteriza como um conceito que isenta da empresa e do governo a responsabilidade pelo emprego e o desemprego, e o transfere para os sujeitos.

Fica oculta, sob o véu da empregabilidade, a desqualificação produzida pelo uso intensivo e pela severa variação dos padrões de tecnologia, a redução do emprego formal e a expansão da informalidade. A noção de empregabilidade está associada à competência individual. No código da empregabilidade estaria a garantia do emprego, omitindo a complexa teia de variáveis, que interfere na estrutura do mesmo. Este raciocínio promove a ufania de que a falta de competência individual (e da devida qualificação) estariam sedimentados às causas principais do desemprego. De tal modo, cresce a argumentação de que a reunião de competências necessárias à conquista do emprego é responsabilidade do trabalhador, que, de um lado, desobriga o Estado e o empresariado do papel de agentes formadores e de outro, esconde ainda mais os motivos preponderantes do desemprego, transformando a questão social numa coação individual, atribuindo aos trabalhadores desempregados a responsabilidade pela sua incapacidade, pelo seu fracasso e pela sua adversidade. Acentuar a responsabilidade individual do trabalhador na conquista do emprego mantém ocultas as limitações do mercado de trabalho e a incapacidade do mesmo em gerar empregos, além de retirar do poder público e das empresas o compromisso com o desenvolvimento econômico, com a geração de empregos e a formação do trabalhador.

A qualificação se torna, de modo geral, a grande preocupação dos indivíduos, tornando-se uma condição básica para realizarem suas pretensões profissionais e sociais. Ou seja, as transformações econômicas e a estrutura organizacional, a busca por uma estabilidade profissional, o processo de formação continuada, na qual são demandadas a aquisição e a atualização constantes de habilidades para atender demandas do mercado de trabalho são os fundamentos do conceito de empregabilidade. E manter a empregabilidade constitui na

construção de um acervo dinâmico de competências, obtidas pela qualificação e requalificação ininterruptas.

Se anteriormente, como nos mostra Paiva (2002), bastava constatar através de diplomas e outras formas de atestado qualificatório que alguém era empregável nos postos disponíveis, aos quais correspondiam à formação socialmente oferecida pelo sistema educacional neste cenário, até indivíduos de baixa qualificação conseguiam emprego. Mas, a mesma autora alerta que a partir dos anos 1990, com a ascensão do discurso da empregabilidade, o cenário muda e neste caso ser empregável diz da qualificação, habilidades, disposição, atitudes dos indivíduos frente ao mercado.

A empregabilidade converte-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação. Torna-se tarefa, das instituições que oferecem educação, tentar tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos, capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições e seus objetivos. (PAIVA, 2002, p. 58)

No entanto, compreender a dinâmica capitalista, inserida nos termos empregados por seus teóricos, demanda apreender todo o universo de questões envolvidas. Neste caso, quando apresentamos o uso do termo “empregabilidade” e as exigências comportamentais e cognitivas espelhadas pelo capital na escola, podemos ser levados a ignorar o real significado do uso desta terminologia e de sua aplicação processual na rotina dos indivíduos. A flexibilidade e precarização do trabalho, conceitos contemporâneos, como nos explica Paiva (2002) são ligados à retração dos direitos e da proteção social dos trabalhadores e que tendem a se consolidar, na medida em que o trabalho perdeu força política frente ao capital.

E neste caso, quando se exige do trabalhador a capacidade de ser multitarefa em prol da dinâmica tecnológica da produção, requer deste profissional adaptação às variadas situações complexas e diferenciadas, impostas pela conjuntura produtiva. Portanto, a aclamada empregabilidade, conclui Del Pino (2002), trata-se para o assalariado de estar pronto para trocar constantemente de trabalho, de estar disponível para todas as mudanças e caprichos do mundo dos negócios.

O conhecimento passa então a ser disponibilizado (ou não), de acordo com as necessidades momentâneas do processo produtivo, onde a escola, deixa de ofertar uma formação continuada de qualidade e capaz de promover a autonomia dos indivíduos, e se torna um espaço certificatório. Neste cenário, a formação passa a ser requerida pelo empregador, conforme sua necessidade imediata. Cursos, treinamentos e capacitações são constituídos dentro de condições exigidas pelas empresas. As exigências são estabelecidas

pela demanda da produção, que busca alinhar o imediatismo das mudanças com seu rol de tarefas laborais. A escola passa então a se constituir, perante a busca de respostas rápidas, a esta demanda. Não por acaso, fica estabelecida uma pauta de atendimento da escola à demanda produtiva e à formação do trabalhador a se constituir num instrumento modelável às intempéries da produção e do capitalismo.

Já não há políticas de emprego e renda dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis. (FRIGOTTO, 1998, p. 15).

É por esta lógica individualizada que temos, por exemplo, o caso do próprio desempregado que se tornará responsável por seu retorno profissional, ou mesmo a busca por um espaço no mercado informal. Associa-se então, ao desemprego, um problema de qualificação da força de trabalho. De fora deste debate se cria uma impressão de que o desemprego é ocasionado unicamente pela má qualificação (ou falta de uma) do trabalhador, basta verificar a forma como o tema é tratado pela mídia<sup>19</sup> e até mesmo por representantes dos trabalhadores.<sup>20</sup>

A empregabilidade é um desses conceitos que cumpre uma função ideológica muito importante na sociedade capitalista contemporânea. Os trabalhadores precarizados – subcontratados, temporários, conta própria – são levados a incorporar a flexibilidade e a rotatividade como instrumento de manutenção de sua empregabilidade. Os desempregados, além de assumirem a culpa pela situação de ser sem emprego, são encorajados a usar a criatividade para inventar o próprio trabalho. (CARDOZO, 2008, p. 176 e 177)

Por este motivo, é que as reformas educacionais partem de uma concepção individualista, onde cada sujeito é o único responsável por seu sucesso (ou fracasso) escolar. A formação profissional se reduz a um processo supletivo, na busca ou manutenção de um emprego. Sob a égide da empregabilidade é lançada, sobre os ombros do trabalhador, a responsabilidade pelo seu estado laboral, diluindo-se a responsabilidade do Estado de promover efetivas políticas de emprego. Desconsidera-se, portanto, a necessidade de uma formação profissional que seja assentada em fins sociais e não por méritos individuais ou por ambição do mercado simplesmente.

---

<sup>19</sup> “Estudo eleva salário em 13%” – Jornal da Tarde, 27 de maio de 2010; “Curso melhora chance de emprego” Correio da Bahia, 31 de maio de 2010; “Falta de formação eleva desemprego entre jovens” Portal IG, 27 de maio de 2010.

<sup>20</sup> Em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo em 25 de março de 2011, o presidente da União Geral dos Trabalhadores (UGT) no Brasil, reforça este imaginário ao afirmar que “a educação mudará a nossa realidade social e econômica, com reflexos diretos na qualidade de vida dos trabalhadores e na eficiência das empresas.”

A escola passa, a se desenhar em função dos interesses privados, produzindo, conforme nos mostra Gentili (1998, p. 89), a privatização da função econômica atribuída à escola, que será fundamental na desintegração do direito à educação. A escola se organiza a partir de então, perante o preceito da empregabilidade, onde se tornam relevantes o desenvolvimento de capacidades e a aptidão para a competitividade, para a disputa de uma vaga no mercado de trabalho. A formação ganha um papel estratégico no ingresso e na permanência do indivíduo em um emprego.

O papel da escola é direcionado, como explica Cardozo (2008), para preparar corações e mentes para as relações sociais precarizadas, para a legitimação de critérios de remuneração que passam a ser fundamentados em competências individuais. As condições, para chegar ao emprego, passariam a ser geradas pela qualificação/requalificação. A formação para o trabalhador (empregado/sub-empregado/desempregado) lhe traz uma ideia de progresso e de conquista do emprego/promoção. No entanto, Del Pino (2002) contesta esta premissa, ao afirmar que “é ingênuo acreditar que é possível corrigir as distorções do mercado em função da qualificação dos trabalhadores”, e acrescenta:

Não é a escola que define o posto que o homem ou a mulher irão ocupar na produção. Ao contrário, muitas vezes o lugar que a família do aluno ou da aluna ocupa na produção é o que acaba levando o/a aluno/a para um determinado tipo de escola. Portanto não é possível resolver a crise de emprego dentro da escola. (DEL PINO, 2002, p. 79)

O que se observa então é um evidente processo de precarização do trabalho instituído sobre um surto da qualificação, que visa criar uma fantasia para resolver males que são inerentes ao capitalismo – como, por exemplo, o desemprego. Sendo que, em contrapartida, este aumento da escolarização e/ou qualificação formal acaba por destituir o trabalhador do processo de trabalho, onde empresários aproveitam o número cada vez mais elevado de profissionais com escolaridade superior disponíveis no mercado em funções ou postos de trabalho de baixos salários e sem a mesma exigência de qualificação.

Conjuntamente a este cenário, onde um arcabouço teórico se solidifica acerca da empregabilidade, envolto sobre a intenção do capital de se reestruturar e ampliar seus lucros, temos também como nos mostra Paiva (2002), o abandono do conceito de qualificação e sua substituição pelo de competência<sup>21</sup>. A autora mostra que a qualificação, implica numa

---

<sup>21</sup> Tendo sua origem nos setores de recursos humanos das grandes corporações, a noção de competência passou a ser utilizada como modelo estratégico de gestão e de formação profissional e que, após uma relativa divulgação no meio educacional, passou a ser gradualmente utilizada em políticas educacionais e propostas formativas.

escolarização formal, relacionada aos anos de escolaridade e uma conquista de diplomas, e tem uma relação direta com uma sociedade industrial e com o assalariamento.

No momento em que o trabalho assalariado se restringe e o mercado formal de emprego se estreita, em que se coloca em questão a tradicional divisão dos setores econômicos (primário, secundário e terciário), em que vai se perdendo a hierarquia de funções traduzidas em salários cada vez mais deixam de ser negociados coletivamente e tratam de responder ao quanto cada qual necessita para viver ao invés de assegurar patamares historicamente construídos e negociados, ao mesmo tempo em que se reintegram funções, o conceito de qualificação começa a ser substituído pelo de competência. (PAIVA, 2002, p. 59).

Ainda, sobre o conceito de qualificação, Ramos (2006) demonstra que este conceito como estruturante das relações de produção e dos códigos de acesso e permanência no mercado de trabalho passou a ser questionado, principalmente quanto à sua adequação e permanência, por expressar mais a capacidade potencial do trabalhador do que a sua capacidade real.

Estas mudanças, originadas pela reorganização do capitalismo, promovem, além de uma avaria considerável nos direitos trabalhistas conquistados, uma crise significativa no espaço do trabalhador, onde é configurada a extinção de inúmeros postos de trabalho, que esmaecem a dimensão social da qualificação como um valor coletivo ofertado pelo diploma, que dará lugar à supervalorização das habilidades individuais, habilidades essas delimitadas pelo mercado. É este o cenário que alimenta a noção de competência por se considerar o seu caráter prático e dinâmico.

### **O conceito de competência e seu vínculo com o discurso da empregabilidade**

As mudanças no processo produtivo e na estrutura organizacional direcionaram para uma maior divisão dos trabalhadores e uma ascendente insegurança do emprego. Observa-se um discurso por um sistema educacional que promova uma formação básica e profissional flexível e polivalente, que contribua na construção de um trabalhador com habilidade para transitar pelas diferentes e mutáveis tarefas. Para o capital, a escola, precisaria se readequar a um novo paradigma formativo, cuja qualificação específica seria substituída por uma qualificação geral. Esta mudança estaria atrelada, justamente, a um modelo formativo, ligado às competências, por ser este modelo mais ajustado ao novo padrão organizacional flexível, focado na empregabilidade do trabalhador. Um bom exemplo está expresso nas palavras de

uma consultora de recursos humanos que diz: “De nada adianta a formação se não houver competência.”<sup>22</sup>.

Para compreendermos melhor o que vem ocorrendo nesta conjuntura do uso do termo competência é preciso trazer à tona algumas conceituações e diferenciações de significados. Importante que delimitemos os termos qualificações e competência. Apesar de serem tratados como sinônimos, estes termos são expressões de concepções teóricas diferentes. No contexto atual, o termo competência é apresentado como um conjunto de habilidades mais abrangente que qualificação, onde é defendida de forma cada vez mais veemente a necessidade de substituir o conceito de qualificação profissional por um mais adequado às exigências do modelo produtivo em tona. Neste caso, a competência se encaixaria com mais amplitude às necessidades de flexibilidade e dinamismo do regime flexível.

A competência é o fortalecimento do aspecto pragmático da qualificação e ganha destaque por seu aspecto prático e experimental. Na competência aprecia-se o saber-fazer oriundo da experiência, que só é viabilizado por meio da conexão entre conhecimento formal e experimental, duas categorias importantes da qualificação. Nesse sentido, percebe-se uma divergência importante entre os dois conceitos, enquanto a competência é uma restrição da dimensão experimental da qualificação, já esta última, afirma Ramos (2006):

é compreendida (*a qualificação*) como uma construção social dinâmica, tomada como um construto, síntese das dimensões conceitual, social e experimental, que depende tanto das condições objetivas de trabalho, quanto da disposição subjetiva por meio da qual os trabalhadores coletivos constroem e reconstróem sua profissionalidade.(grifo nosso).

Deste modo, a noção de competência não substitui o conceito de qualificação, visto a divergência entre os conceitos. O que ocorre é uma mudança estrutural e a noção de competência passa a ser balizadora das estruturas existentes, atualizando os códigos e a linguagem no sentido de agrupar novos objetos e processos reconhecidos sob um ordenamento anterior. Assim, mesmo a noção de competência abarcando uma proposta individualista e de forte tendência a despolitizar as relações sociais, será esta noção que se consolidará no debate entre a escola e o mundo do trabalho. É também ela que aparece como novo mecanismo de regulação do acesso ao emprego e como certificadora individual para as novas tarefas e modificações das funções ocupacionais.

De fato, a partir da crise no regime de acumulação fordista, o capital passou a exigir mudanças na regulação do processo produtivo, no intuito de flexibilizar o uso do trabalho e

---

<sup>22</sup> A moda dos “sem grife”. **Revista Ensino Superior**, 137 ed. São Paulo, fevereiro de 2010.

dar maior liberdade na distribuição do trabalho na empresa. E com a complexa situação econômica, vivida pelo capital, aumentou a necessidade de alterações nas relações produtivas, de forma que as mudanças no contexto laboral se tornaram mais recorrentes. Como parte deste movimento é que o discurso acerca da noção de competência será privilegiado ainda mais em comparação ao que enfoca na qualificação.

Do mesmo modo, o conceito de qualificação passa, sob a ótica da empregabilidade, a ser questionado. Como Paiva (2002) explica, não são poucos os que consideram o conceito de competência mais adequado ao novo prospecto desenvolvido pela empregabilidade, por se tratar de uma construção social mais complexa, visto que descola das instituições formais e da experiência adquirida para considerar aspectos individuais e subjetivos, enfim por dar mais peso aos aspectos relacionados à socialização. (PAIVA, 2002).

As “competências” não teriam um sentido mais restrito que qualificação; mas certamente supõem um atendimento mais restrito das necessidades do capital, por um lado, e a um preparo adequado aos novos tempos em que é preciso encontrar alternativas ao desemprego, por outro. Virtudes pessoais são acionadas como parte das competências em escala incomensuravelmente maior que quando se tratava de qualificação, mensurável por mecanismos mais objetivos num momento em que os empregos ou a inclusão dependiam menos do capital cultural e social dos indivíduos. (PAIVA, 2002, p. 57)

No campo educacional, uma importante referência teórica no que se refere à competência é o sociólogo suíço Philippe Perrenoud<sup>23</sup>. Para esse autor (1999), o tripé ler, escrever, contar, que caracterizou a escolaridade obrigatória no século XIX não está mais à altura das exigências de nossa época. Para ele, a abordagem por competências busca atualizá-la, suprimindo esta lacuna.

A escolaridade funciona, baseada numa espécie de "divisão do trabalho" : à escola cabe fornecer os recursos (saberes e habilidades básicos), à vida ou às habilitações profissionais cabe desenvolver competências. Essa divisão do trabalho repousa sobre uma ficção. A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para utilizá-los em situações concretas. A escola sempre almejou que seus ensinamentos fossem úteis, mas frequentemente lhe acontece de perder de vista essa ambição global, de se deixar levar por uma lógica de adição de saberes, levantando a hipótese otimista de que elas acabarão por servir a alguma coisa. Desenvolver competências desde a escola não é uma moda nova, mas um retorno às origens, às razões de ser da instituição escolar. (PERRENOUD, 1999, p. 18)

E prossegue, afirmando que desenvolver as competências desde o início da escolaridade não está distante dos princípios essenciais da escola, pelo contrário. Em

---

<sup>23</sup> Philippe Perrenoud é um sociólogo suíço que se tornou referência nas discussões acerca das competências aplicadas ao universo escolar no final do século passado e início deste. Perrenoud é doutor em sociologia e antropologia, professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra e diretor do Laboratório de Pesquisas sobre a Inovação na Formação e na Educação (Life), também em Genebra.

contrapartida, diz Perrenoud (1999), necessitaríamos de mudanças significativas na organização da escola.

Para Machado (2002), também atuante no estudo da tese defendida por Perrenoud, a abrangência da noção de competência é marcada pela sua característica de pertencer a uma pessoa e ainda argumenta que a formação básica e profissional devem estar alinhadas ao fornecimento de competências, objetivando o mercado de trabalho tal qual este se caracteriza atualmente. Já, Arruda (2000) faz referência ao conceito de competência, apresentando-o enquanto uma possibilidade de desvalorização da certificação escolar em detrimento ao conhecimento tácito, numa valorização do saber do trabalhador e de sua ação laboral. Representaria a valorização da experiência profissional, das atitudes e comportamentos enriquecidos no ambiente de trabalho em contraposição ao saber escolar. Deste modo, o modelo da competência seria a superação do coletivo, que cede lugar ao individual e a competência vai exteriorizar a eficiência e produtividade do indivíduo. A competência está intimamente relacionada aos objetivos e metas da organização e à capacidade dos indivíduos de responder a estes propósitos.

A lógica das competências busca estabelecer uma base individualizante, sobre a qual serão definidas carreiras, salários e profissões. O certo é que o discurso da empregabilidade encontra na concepção de competência um aliado ao seu dogma conceitual que trata de responsabilizar os indivíduos quanto ao desenvolvimento de aptidões e habilidades, requeridas pelas mudanças tecnológicas e organizacionais e que criam novas situações de trabalho, a fim de garantir produtividade e competitividade às empresas. Numa sociedade, onde o emprego se torna uma conquista individual, a lógica da competência leva os indivíduos a buscarem a empregabilidade, com vistas a fugir do “fantasma do desemprego”.

Assim, a falácia da competência justifica a soberania do individualismo, mediante a qual, os produtos da atividade humana aparecem como mágicas, pois se apresentam independentes das relações sociais (MACHADO, 1998, p. 5). Nessa mesma linha de raciocínio, Ramos (2006, p. 135) também evidencia a ideologia subjacente à noção de competência – Noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante peculiares. Além do mais, este conceito se estabelece diante de um sistema para regular os meios de acesso ao emprego e como um mecanismo de reconhecimento individual de competências para as demandas do sistema produtivo. A ideia

de competências, colocada sobre o indivíduo, difunde a falsa noção de que a escola seria capaz de promover o encontro entre a formação e o emprego (RAMOS, 2006, p.221).

Neste sentido, o indivíduo competente é aquele capaz de conquistar resultados, por intermédio de seus méritos, independente das relações sociais onde se insere – um verdadeiro culto ao individualismo. O que se propõe à escola é que ela prepare o sujeito para resistir ao desemprego. O acesso ou não ao emprego dependerá exclusivamente da competência individual e estará ligada à capacidade deste em manter-se devidamente atualizado em um, denominado pelos defensores da competência, mundo em mudança. Neste caso, o modelo formativo necessário se constituiria naquele que aproximaria as competências individuais desenvolvidas, daquelas requeridas pelo processo produtivo.

Entretanto, a substituição do termo qualificação por competência não altera a dinâmica que se realiza entre as forças produtivas e as relações de produção. Ambos os conceitos não superam as relações de dominação estabelecidas no mundo do trabalho e nos dois casos permanecem, sem qualquer alteração, as bases da dominação do capital, seja pelas estratégias da divisão social, seja pela organização do processo produtivo em si. Se no modo de acumulação fordista era requerido um trabalhador obediente e integrado que disponibilizasse toda sua energia em prol da empresa, o mesmo encontramos na atual acumulação flexível. Ainda que se exija deste trabalhador uma maior capacidade de pensar, criar e resolver problemas, contudo a obediência e a servidão são as mesmas.

Não obstante exista toda uma propaganda que aponte para uma elevação de escolaridade e aumento da formação profissional para os indivíduos, um discurso que acaba se contrapondo, na medida em que temos uma redução significativa dos postos de trabalho<sup>24</sup>. O relato abaixo é sintomático e aborda um modelo econômico considerado referência, o chinês, mas que como a realidade demonstra, não consegue transferir todo o crescimento econômico para a oferta de empregos.

Apesar de desenvolver, no imaginário social, que o desemprego pode ser atacado simplesmente com mudanças formativas nos indivíduos, convém pontuar que se o mercado de trabalho não possibilita espaços laborais suficientes diante das mobilidades do sistema econômico, o aumento dos níveis escolares apenas irá substituir os menos escolarizados, pelos mais escolarizados ao acesso às melhores oportunidades. As juras de promoção social, por via

---

<sup>24</sup> No anexo B temos dados significativos sobre esta questão. A figura anexa irá mostrar que o aumento da escolaridade não corresponde na mesma proporção ao aumento do emprego, o que gerou um número cada vez maior de desempregados entre os mais escolarizados.

da disputa entre os indivíduos, escondem as implicações da divisão social e embarçam a apreensão da totalidade no processo produtivo capitalista.

Em um dos seus artigos, Frigotto (1999) apresenta outra situação emblemática dessa realidade, onde o desenvolvimento econômico e o aumento da produtividade não conseguem se traduzir em aumento das vagas de emprego. O autor cita um diálogo entre dois grandes empresários do setor de informática: John Gage<sup>25</sup> da “Sun Microsystems” e David Packard<sup>26</sup>, da “Hewlett-Packard”, ocorrido num seminário que reuniu os governos e empresários mais poderosos do mundo e alguns intelectuais em São Francisco, na ocasião da instalação da Fundação Gorbachev.

John Gage, referindo-se aos seus empregados, declara: *“cada qual pode trabalhar conosco quanto tempo quiser, também não precisamos de visto para nosso pessoal no exterior (...) Empregamos nosso pessoal por computador, eles trabalham no computador e também são demitidos por computador.”*

Dirigindo-se a David Packard diz: *“Isso você não consegue tão rapidamente, David?”* David Packard retruca: *“ De quantos empregados você realmente necessita, John?”*

*“Seis, talvez oito. Sem eles estaríamos falidos. Quanto ao local do planeta onde eles vivem, isso não importa em absoluto”* – responde John.

O mediador do debate intervém e pergunta: *“E quantas pessoas trabalham atualmente para a Sun Systems?”*

*“São dezesseis mil, mas exceto por uma pequena minoria, todos são demissíveis em caso de racionalização”* responde John. (FRIGOTTO, 1999, p. 38)

O diálogo apontado só reforça a tese de que a noção de empregabilidade busca positivar a situação de desmonte da sociedade salarial, que quando confrontada com a realidade não apenas evidencia seu caráter mistificador, mas, sobretudo revela também um elevado grau de cinismo, com efeito, para o contingente de pessoas que, têm como atribuição diária a procura de um emprego, essas noções não evidenciam uma realidade humanamente promissora.

Desta forma, o que temos é uma mudança no universo formativo, onde um aligeiramento na formação terá seu status elevado e alçado à condição de modelo pedagógico ideal na formação do trabalhador. O capital conseguirá implementar uma formação de mão de obra para o emprego, em detrimento a qualquer processo formativo que se fundamente na construção de um pensamento crítico, do desenvolvimento da criatividade e compreensão reflexiva do contexto histórico-social.

---

<sup>25</sup>John Gage foi Vice-Presidente da Sun Microsystems (até 2008), uma subsidiária da Oracle fabricante de computadores, semicondutores e softwares.

<sup>26</sup>David Packard fundou juntamente com Bill Hewlett a Hewlett-Packard uma grande empresa que se concentra no campo da impressão, tratamento de imagem e também vende software e serviços.

## **Formação versus treinamento, qualificação versus competência**

Ao analisarmos a dinâmica de termos e de processos ao longo da conjuntura de desenvolvimento do modelo de acumulação flexível e sua conjuntura no processo educacional, temos em evidência que um novo paradigma conceitual surge atrelado ao discurso da empregabilidade, que passará a gerir todas as ações formativas, sejam elas providas pelo Estado, sejam as ações individuais, que nesta conjuntura passam a ser o ponto de partida da busca pelo emprego.

A questão do emprego, e, por conseguinte, do desemprego passam a ser dinamizados pelas exigências de formação profissional. Diferente do que vimos no fordismo, onde a teoria do capital humano imperava com a dinâmica da relação entre a educação e o desenvolvimento econômico. O discurso da empregabilidade capta uma releitura da teoria do capital humano e instaura uma dinâmica entre escolarização/qualificação do indivíduo e sua empregabilidade.

Com a clara redução dos empregos, o mercado institui um mecanismo de seleção e de contratação, que possa dar conta do amplo universo de trabalhadores para as poucas vagas existentes. Este mecanismo passa pelas exigências de qualificação, atreladas ao presente ideário da empregabilidade do indivíduo. O mercado estabelece um parâmetro formativo, onde aqueles que não se encaixam passam a ser excluídos do mercado formal.

Por isso que, apesar de termos em alguns setores produtivos uma evidente necessidade de ampliarmos o universo formativo e de uma qualificação mais densa, na grande maioria do processo produtivo, temos apenas a qualificação como requisito ideológico, utilizado para pressionar os trabalhadores e justificar os grandes índices de desemprego. Não será novidade vermos exigências de formação em cursos de nível superior para uma vaga, onde não mais que uma formação básica já é suficiente, pois permitirá o aumento da concorrência entre os próprios trabalhadores. O capital passa, neste modelo de organização, a estabelecer níveis de qualificação maiores em funções pouco complexas.

O cenário aponta então, para uma verdadeira legitimação institucional e social do desemprego. O desemprego deixa de ser caracterizado como um detalhe ocasional do trabalho e passa a ser encarado como um estado permanente do mercado de trabalho. Isto só vem a comprovar o quanto o desemprego é algo forjado para atender às necessidades do capital no seu processo de composição e recomposição do processo produtivo.

O desemprego não é uma bolha que se formou nas relações de trabalho e que poderia ser reabsorvido. Começa a tornar-se claro que precarização do emprego e desemprego se inseriram na dinâmica atual da modernização. São consequências necessárias dos novos modos de estruturação do emprego, a sombra lançada pelas reestruturações industriais e pela luta em favor da competitividade que, efetivamente fazem sombra para muita gente. (CASTEL, 2008, p. 517)

Para o trabalhador, resta preencher os requisitos necessários, e apontados pelo capital como essenciais, para conquistar a condição de empregável no mercado. Neste caso, ele precisa entender que a própria dinâmica da acumulação flexível se sustentará num modelo de exigências formativas voláteis, capazes de gerar no trabalhador uma ansiedade, por se sentir sempre desatualizado e desprovido dos requisitos necessários à conquista da empregabilidade. Fica para o trabalhador a sensação de que sua formação nunca alcança os níveis necessários exigidos pelo mercado. Assim, Castel (2008) traz uma interessante reflexão sobre o assunto quando mostra que a empresa tende a adaptar as qualificações dos trabalhadores às transformações tecnológicas, e neste sentido a formação permanente cobrada pode funcionar como uma seleção permanente.

Com a globalização dos mercados, e a evidente relativização da noção de espaço e tempo, empresas, escolas e governos buscam melhorar o desempenho e promover nos indivíduos, em tese, um espírito empreendedor necessário ao cenário mais competitivo, acirrado pelo fim dos limites territoriais, no universo das relações de mercado. Neste contexto, a educação é obstinadamente posta nas discussões das mais variadas facções da sociedade, onde esta é apresentada como peça estratégica na preparação dos indivíduos.

Um exemplo desta hiper-valorização da escola está no relatório para a Unesco<sup>27</sup> da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como Relatório Delors (1999), que argumenta que o mundo capitalista caminha em direção à efemeridade e ao imediatismo, e que por isso, considera imprescindível que se busquem alternativas rápidas. E como a educação é um processo de longo prazo, se torna crucial a existência de uma “sociedade educativa” na qual os indivíduos tenham “educação ao longo de toda a vida”. E essa educação terá como alicerce quatro pilares: aprender a viver juntos; aprender a conhecer; aprender a fazer e aprender a ser.

Criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou a ‘uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos’ [...] (DELORS, 1999, p. 19).

---

<sup>27</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, instituição especializada da ONU.

Estes quatro pilares da educação pretendem substituir um modelo de qualificação, por uma proposta do desenvolvimento das competências, direcionando seu foco ao atendimento de necessidades individuais e centrada na harmonia e conservação das desigualdades sociais que amparam o mundo capitalista. As alterações, tensões e os arrolamentos que se desenvolvem nessa nova configuração do mundo reestruturam também o mundo do trabalho. São cobradas novas exigências de mercado e solicitam-se novas qualificações. Neste cenário, o espaço escolar também é reestruturado, em harmonia com os reenquadramentos da sociedade.

Dentre as reflexões apresentadas pelo Relatório, destaca-se o conceito de “educação ao longo de toda a vida” e as tensões que se desenvolvem entre esses e as exigências da sociedade capitalista. A “educação ao longo de toda a vida” se refere à mudança da noção de qualificação, pautada em uma formação única para a noção de competência, que se relaciona a uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, na valorização de talentos e aptidões. Essa mudança advém da “desmaterialização” do trabalho que exige, além da técnica, a “aptidão para as relações interpessoais” (DELORS, 1999, p. 95).

A dinâmica constitutiva desse profissional, capaz de acompanhar as rápidas transformações do mercado e de estar sempre atualizado às demandas profissionais, delimita aos processos formativos profissionais um arcabouço ideológico, fomentado por uma nova conjuntura de tempo e espaço.

A compressão espaço-temporal também se faz sentir nas universidades, com a redução do tempo da graduação e da pós-graduação, assim como para as dissertações de mestrado e para as teses de doutorado. Com relação ao ensino, a velocidade é tal que a necessidade de transmitir aos estudantes a história de cada disciplina, o conhecimento dos seus clássicos, as questões que os fizeram surgir e suas transformações se tornam gradualmente coisa do passado. Em outras palavras, a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda leva ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, ou seja, da formação. (BERNHEIM & CHAÚÍ, 2008, p. 11)

Em termos temporais, existe uma requisição do capital por um processo educacional, capaz de acompanhar a velocidade das ditas mudanças tecnológicas e que seja tão viva e reativa quanto o mercado de trabalho precisa. Neste caso, o indivíduo, na sua busca por uma formação que lhe garanta a tão ansiada empregabilidade será lançado a procurar ações formativas que lhe garantam, ou pelo menos prometam, uma aproximação imediata aos anseios mercadológicos. Já a conjuntura espacial constituirá uma nova dinâmica formativa, que seja capaz de acompanhar a mudança da noção de tempo no processo educacional. À

medida que se configura para o trabalhador uma clara necessidade de acompanhar as mudanças tecnológicas no mercado, este promoverá uma ruptura com os tradicionais espaços educacionais – seja na Universidade, seja na própria empresa. A formação do trabalhador, não será mais atrelada somente a um onde, mas a um quando, o que fortalece os modelos formativos subsidiados pela educação à distância. Atrelado a isso é que temos um substancial crescimento da oferta de cursos de duração menor e que possam possibilitar aos indivíduos uma formação que atenda rapidamente às necessidades do mercado.

Tabela 01 – Crescimento da quantidade de Cursos Superiores de Tecnologia - Brasil - 1999 a 2008

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de Cursos</b>
1999	317
2000	364
2001	447
2002	636
2003	1.142
2004	1.804
2005	2.525
2006	3.037
2007	3.703
2008	4.355

Fonte: MEC/INEP – Censo do Ensino Superior. Elaborada pelo autor.

Tornar-se prontamente apto à volúpia do mercado e suas exigências formativas, passam a ser a prioridade do trabalhador, independente de onde ele conseguirá. Na verdade, o essencial ao trabalhador é tornar-se apto, empregável ao mercado, e espaços formativos, capazes de aproximar-lhe desta conquista. Ganha destaque, a partir de então, a ideia de treinamento, em detrimento à formação.

Cresce o movimento no sentido de adaptar a escola às exigências do setor produtivo, segundo as quais as escolas deveriam replicar à abundância e à multiplicidade de aspectos formativos, requeridos pelo mundo do trabalho, dado à dinâmica e à velocidade de mudanças. O indivíduo passará a ter seu foco no imediatismo, que lhe permita acompanhar prontamente o mercado. Portanto, a instabilidade em um emprego, vinculada à empregabilidade do indivíduo, o torna responsável por sua profissionalização.

Nestes termos, a ideia de formação profissional, com todo um arcabouço teórico denso e formativo, capaz de suscitar, no sujeito, uma amplitude profissional que o aproxime do seu espaço laboral, perde espaço para a especificidade momentânea dos anseios mercadológicos. O slogan, que afirma que as “necessidades profissionais mudam constantemente”, ou que diz

para o indivíduo que “ele precisa acompanhar as mudanças do mercado” fortalece o conceito que atrela a empregabilidade a uma rápida, constante e permanente formação profissional. Neste caso, se torna adequado afirmar que a dita “formação profissional” se resumirá a constantes e permanentes treinamentos, uma conjuntura mais adequada às demandas de um mercado em constante transformação.

O consumismo de hoje não consiste em acumular objetos, mas em seu gozo descartável. Sendo assim, por que o “pacote de conhecimentos” adquiridos na universidade deveria escapar dessa regra universal? No turbilhão de mudanças, é muito mais atraente o conhecimento criado para usar e jogar fora, o conhecimento pronto para utilização e eliminação instantâneas, o tipo de conhecimento prometido pelos programas de computador que entram e saem das prateleiras das lojas num ritmo cada vez mais acelerado. (BRAUMAN, 2010, p. 42)

Passamos a uma conjuntura que se destaca pelas significativas mudanças no espaço e tempo, onde as mudanças nas relações de trabalho, já apontadas aqui, serão aceleradas por novidades tecnológicas que circulam rapidamente, mesmo em países periféricos e forçam os trabalhadores a dominarem recursos que antes não eram necessários. Encontramos aí mais um reforço da tese da atualização constante, da formação continuada e da “educação ao longo de toda a vida”.

No universo escolar, se institui um novo sentido para a escolarização, construído sobre estes alicerces de uma sociedade dinâmica e de rápida mutação. Estes princípios influenciarão o crescimento da demanda por formações mais rápidas, onde passa a ser questionada a formação que não consegue acompanhar, em termos de tempo e espaço, a sociedade contemporânea.

Historicamente, faz parte das lutas dos trabalhadores a ampliação do acesso à educação, até como forma de inserção social e política. Porém, para o capital esta expansão educacional se traduz em atender às suas necessidades de qualificação de mão de obra, necessária à modernização do processo produtivo. Especificamente, a partir da década de 1980, as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, os chamados países emergentes, foram convergidas ao ideário do modo de acumulação flexível institucionalizada nas ações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, Unesco, Cepal<sup>28</sup> e o FMI<sup>29</sup>.

Essa conversão se organiza coerentemente fundamentada numa série de objetivos, entre os quais Gentili (1996) destaca a “necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais” e a também necessária articulação e

---

<sup>28</sup> Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

<sup>29</sup> Fundo Monetário Internacional

subordinação dos sistemas educacionais “às necessidades estabelecidas pelo mercado”. Ainda Gentili (1996) mostra que, enquanto o primeiro garantirá a materialização dos princípios meritocráticos e competitivos promovidos pelo capital, o segundo dará sentido e rumos às políticas educacionais orientadas pelas demandas do mercado de trabalho, ou como o próprio autor, adverte, às demandas do “mundo dos empregos”.

Especificamente, na educação superior, o modelo educacional, primado pelo capital a partir da década de 1990, se manifesta por intermédio da redução dos recursos nas instituições públicas, pela omissão do Estado diante do crescimento indiscriminado de instituições de ensino superior privadas e pelas estratégias para a expansão do ensino superior, por meio da sua diversificação e fragmentação.

Esta estratégia pauta-se pelas seguintes diretrizes: (I) do ponto de vista político, as atividades de produção e difusão do conhecimento passam a ser consideradas tarefas estratégicas de longo prazo que requerem um amplo entendimento entre os diferentes atores sociais, e um compromisso estável com seu desenvolvimento; (II) Do ponto de vista dos conteúdos, trata-se de focalizar a ação nos resultados da educação, da capacitação, da ciência e da tecnologia, e em sua articulação com as exigências do desempenho das pessoas, das empresas e das instituições nos diferentes âmbitos da sociedade; (III) do ponto de vista institucional, de aproximar estabelecimentos educativos e de introduzir modalidades de ação em que os atores tenham maiores margens de autonomia nas decisões, assim como maior responsabilidade pelos resultados (CEPAL, 1992:p.19 citado por AGUIAR, 1998, p.106.)

No documento “Política de Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior”, a Unesco (1999) apresenta algumas tendências a serem consideradas nos países em desenvolvimento em seus projetos para a educação superior, entre as quais podemos destacar duas – a expansão quantitativa e a diversificação das estruturas institucionais. A primeira relacionada ao aumento das matrículas com uma maior participação de categorias com menor representação (mulheres, indivíduos de baixa renda, minorias raciais e indivíduos provenientes do meio rural). Já a diversificação institucional condiz com uma tendência mundial de aumento de instituições não-universitárias e de cursos não tradicionais.

[...] fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; adotar políticas que destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 29).

Ficam claras nas posições da instituição, a defesa da diferenciação institucional e da orientação para o mercado e das concepções políticas capitalistas, quanto à educação superior e sua relação com o Estado e a sociedade. Como por exemplo, na crítica constatada na primeira orientação, ao modelo de ensino superior universitário, tal qual o modelo tradicional

humboldtiano, que seriam onerosos e pouco adequados aos países em desenvolvimento, daí o estímulo à criação de instituições não universitárias.

O modelo tradicional de universidade europeia, com os seus programas em um nível, provou ser caro e inadequado para atender às múltiplas demandas do desenvolvimento econômico e social, como que as necessidades de aprendizagem de um corpo discente mais diversificado. A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não-universitárias e o aumento das instituições privadas podem ajudar a atender a crescente demanda por educação superior e fazer com que os sistemas de ensino se adequem às necessidades do mercado de trabalho. (BANCO MUNDIAL,1995, p. 31)

Outro ponto é que a diferenciação institucional permitiria a criação de uma série de instituições a baixo custo.

A principal vantagem destas instituições é o baixo custo dos programas o qual é o resultado de cursos mais curtos, as taxas de evasão mais baixas e o menor custo anual por aluno. Por exemplo, na Tunísia, foi criada recentemente uma rede de institutos de tecnologia, com cursos de dois anos de duração. Com o menor custo por ciclo, espera-se garantir 12% de redução geral no custo médio de diplomados do ensino superior no país. (BANCO MUNDIAL,1995, p. 34)

Diante de tal situação, são propostas mudanças na estrutura curricular, na tentativa de diminuir a rigidez da sequência curricular que, segundo especialistas, exibem cargas horárias excessivas e fragmentação de conteúdos. Daí a proposta de flexibilização dos conteúdos e habilidades, atendendo às demandas impostas pelo dinamismo do mercado de trabalho e pelo ambiente acelerado de mudança do conhecimento. Além disso, acentuaram-se o aligeiramento e a fragmentação do processo de formação, através dos cursos de curta duração, cursos sequenciais, cursos politécnicos, cursos de educação à distância e mestrados profissionais.

No caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996 institucionaliza o compromisso do país com a criação de novos tipos de instituições de ensino superior a exemplo dos centros universitários, onde não existe a obrigatoriedade da pesquisa, facilita o crescimento de instituições privadas e promove o desenvolvimento de novos tipos de formação em nível superior, mais atreladas às mudanças do mercado como, por exemplo, os Cursos Superiores de Tecnologia.

O tema das relações entre universidade e setor produtivo está estreitamente relacionado com a pertinência da educação superior, a saber, sua capacidade de responder às necessidades de todos os setores da sociedade, entre eles ao mundo do trabalho ou emprego. Sem dúvida, as instituições de educação superior precisam ver com muita atenção a natureza mutável do mundo do trabalho e, em lugar de preparar os trabalhadores para tarefas específicas devem prepará-los para a “empregabilidade”, analisando as principais tendências do trabalho. (BERNHEIM & CHAUI, 2008, p. 30)

O crescimento dos Cursos Superiores de Tecnologia se dá no contexto da própria expansão do ensino superior brasileiro. A partir da década de 1970 o país inicia um processo de aumento do número de vagas ofertadas nos estabelecimentos de ensino superior. O que para Durhan (2005), ocorre graças, em grande parte, a uma demanda reprimida de antigos egressos de nível médio.

O surto do desenvolvimento econômico é coincidente com o mergulho do País na Ditadura Militar. No Brasil do ‘milagre’, também a universidade protagonizou sua própria versão de um crescimento nos moldes espetaculares. Em apenas dez anos (1968-1978), o número de vagas oferecidas pelos estabelecimentos de ensino superior cresce de 88.588 para 405.367 matrículas (VIEIRA, 1991, p. 76).

Especificamente, os Cursos Superiores de Tecnologia, tornaram-se um grande campo de aplicação das orientações capitalistas no ensino superior, dando força ao que Gentili (1996) denomina de “McDonaldizar” a escola.

O sistema escolar tem que se configurar como mercado educacional, as escolas devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação. McDonaldizar, a escola supõe pensá-la como urna instituição flexível que deve reagir aos estímulos (os sinais) emitidos por um mercado educacional altamente competitivo. (GENTILI, 1996, p. 31)

Comparada a citação de Gentili (1996) com o trecho seguinte do parecer que estabelece as diretrizes dos Cursos Superiores de Tecnologia é constatado o processo de subordinação do projeto educacional brasileiro aos interesses capitalistas.

Para incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho, é fundamental garantir: **Vinculação das propostas pedagógicas dos cursos com o mundo do trabalho** e com a prática social de seus educandos; **Flexibilização na composição de itinerários de profissionalização, de sorte que os alunos possam, efetivamente, se preparar para o desafio de diferentes condições ocupacionais;** (BRASIL,2002a p. 27, grifo nosso)

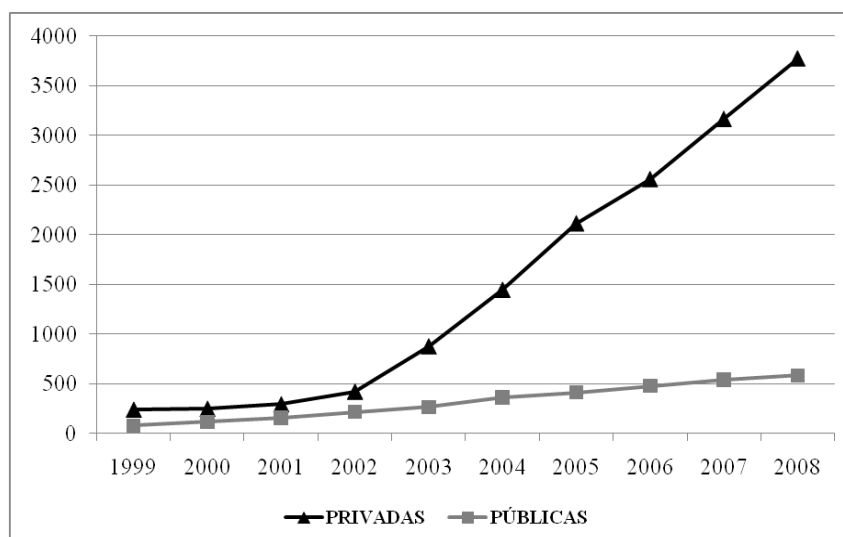
Mais do que uma aproximação com o mercado, estes cursos são condizentes com as políticas de redução de gasto público com educação, um atrativo de importância econômica aos países em desenvolvimento, haja vista que “o desenvolvimento do ensino superior diz respeito ao desenvolvimento econômico social.(...)” (BANCO MUNDIAL,1995, p. 1). Assim, o que temos é esforço, institucionalizado, em validar, no sistema educacional brasileiro, o pragmático modelo de acumulação flexível.

Na América Latina, a diferenciação do ensino superior tem se baseado no aumento de instituições privadas. Isto é especialmente verdadeiro no Chile e Brasil. Até 1980, o Chile tinha apenas algumas universidades (duas estatais e seis privadas). Mas uma grande reforma no ensino superior, iniciada no início dos anos oitenta, resultou na criação de 82 institutos profissionais e 168 centros de formação técnica de dois anos, a divisão das universidades nacionais em 12 universidades menores. Em seguida, as matrículas dobraram nas instituições nível superior, com a maioria do aumento para as instituições particulares não-universitárias (institutos profissionais e centros

técnicos). No mesmo período, a porcentagem da despesa pública no ensino superior em porcentagem do PIB caiu de 1,65% para 0,45%. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 33)

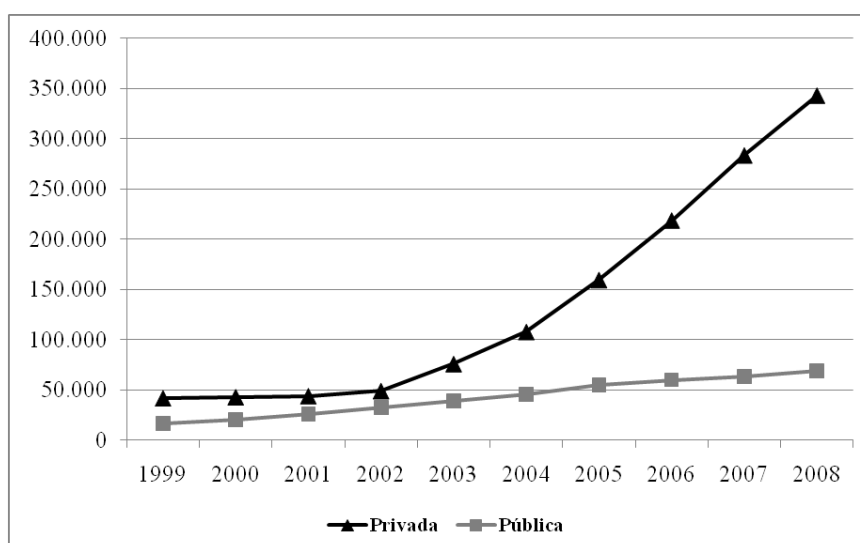
Neste caso, a expansão exponencial dos Cursos Superiores de Tecnologia, com destaque para a presença do setor privado, se torna uma clara demonstração deste modelo. O que, a partir de uma análise de dados do Censo do Ensino Superior, deixa claro o quanto estes cursos ingressaram num modelo de expansão que, inegavelmente, se constituiu por meio do setor privado, concentrando grande parte da demanda de oferta de cursos, consequentemente recebendo o maior número de alunos que ingressam nestes cursos.

Gráfico 02: Evolução do Número de Cursos Superiores de Tecnologia, por categoria administrativa - Brasil - 1999 a 2008



Fonte: MEC/INEP – Censo do Ensino Superior. Elaborada pelo autor.

Gráfico 03: Evolução do número de matrículas nos Cursos Superiores de Tecnologia, por categoria administrativa - Brasil - 1999 a 2008



Fonte: MEC/INEP – Censo do Ensino Superior. Elaborada pelo autor.

Desde a crise do capitalismo iniciada na década de 1970, com a sua reestruturação produtiva é que temos inserido as atuais políticas educacionais, onde se “faz necessário flexibilizar e diversificar a oferta de educação superior, de maneira que possibilite surgir outros formatos institucionais e organizacionais” (OLIVEIRA, 2000, p. 31). Assim, percebe-se que as políticas educacionais iniciadas na década de 1990 do século passado e continuadas neste século, nas quais os Cursos Superiores de Tecnologias estão inseridos, apenas legitimam os interesses capitalistas.

Na prática, então, há um empreendimento para racionalizar o sistema de educação superior, ou seja, organizá-lo nos moldes dos princípios da produção capitalista, a fim de torná-lo mais eficiente, competitivo e produtivo, de maneira, portanto, a dar resposta ao novo estilo de desenvolvimento científico e tecnológico e às necessidades do capital produtivo. (OLIVEIRA, 2000, p. 35)

No discurso pragmático, acredita-se que a ampliação e diversificação da oferta de ensino superior no Brasil, a partir do final da década de 1990 se dá com uma necessária ampliação do ensino superior de tecnologia, ampliação essa que segundo Steiner (2006) é um dos “gargalos” a serem encarados diante do cenário de crescimento econômico e da sociedade do conhecimento, para o autor no Brasil; “domina o engano de que ensino superior deva ser associado exclusivamente aos cursos de bacharelado/licenciatura completos” (p.84). Ainda neste mesmo raciocínio, Amaral e Oliveira (2007), defendem que os cursos superiores de tecnologia colaboram para reduzir o quadro de defasagem no atendimento a jovens entre 18 e 23 anos, ao acesso ao ensino superior.

Porém, o que se tem é uma política de diversificação e diferenciação, que conforme mostra OLIVEIRA (2000), vem reconfigurando o sistema de educação superior no Brasil, numa associação ao projeto capitalista de minimização do Estado e de mercantilização da educação superior. Desta forma, o relacionamento do ensino superior brasileiro, encaminha para um afunilamento dos interesses do mercado, leia-se do capital, dentro dos limites das instituições de ensino. E a formação de profissionais qualificados, a baixo custo, de forma rápida e direcionada às demandas laborais se tornam como as grandes preocupações das instituições de formação de tecnólogos.

A iniciativa privada também conquista um grande mercado consumidor, na medida em que, protegidos pelo discurso da democratização do ensino superior, ampliam suas possibilidades de gerar lucro. E assim, fundamentado na própria racionalidade capitalista, exigente de mão de obra flexível e adaptável às tecnologias, é que se constata a proximidade desta concepção com a essência embrionária dos Cursos Superiores de Tecnologia.

Seja com “o apoio do poder público (ou, ao menos, sem a sua concorrência), iniciativas privadas de várias naturezas se derramaram sobre o território brasileiro, oferecendo uma enormidade de cursos superiores de tecnologia e uma quantidade percentualmente maior de vagas (GIOLO, 2006, p. 133)

O fato é, que sob esta nova ordem tecnológica e uma pressão cada vez maior do setor produtivo com o atendimento por parte das Instituições de Ensino às suas necessidades, precisa-se ampliar e aprofundar os estudos em torno das diretrizes estabelecidas para a oferta dos Cursos Superiores de Tecnologia, como forma de entendermos um quadro já formado e de grande relevância social e política.

Entender o contexto do espantoso crescimento da oferta destes cursos no Brasil, enquanto uma demanda de um modelo de sociedade que comprimiu o tempo e o espaço é o fundamento primordial no entendimento das mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro. Percebemos que, num regime de acumulação fundamentado, num modo de organização do trabalho, que alardeia a flexibilidade e o dinamismo, traduzirá na escola seus princípios e pressupostos.

Não será por acaso, que a síntese do discurso pregado pelas instituições de ensino superior, será o desenvolvimento de competências e da empregabilidade, através de cursos que sejam mais “focados”, “rápidos” e “antenados” com o mercado. Neste sentido, os Cursos Superiores de Tecnologia terão sua constituição enraizada numa proposta de atendimento às demandas do setor produtivo, apesar de não ser uma exclusividade deste tipo de curso (MACHADO, 2006).

Assim, é que, a partir da contextualização sobre as transformações vivenciadas pelo capitalismo, ao longo do século passado e sua estreita relação com o universo escolar, principalmente com as contraditórias relações entre capital, trabalho e a escola, refletimos no próximo capítulo acerca da expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia, apreendendo as mudanças nas relações da sociedade com o tempo e o espaço.

Nesses termos, busca-se a compreensão da demanda formativa que se estabelece dentro de um cenário de destituição dos direitos sociais e de conversão do trabalho em emprego. Ao mesmo tempo, entender que formações aligeiradas são encobertas pela tão proclamada escolarização para a empregabilidade, e, nesse caso, os indivíduos são cada vez mais cobrados pela sua inserção no mercado de trabalho. Analisa-se também, a demanda da oferta de cursos de graduação de curta duração, ou seja, emblemático discurso do “apagão de

mão de obra”<sup>30</sup>, o qual insiste na imagem de uma sociedade repleta de vagas de emprego, mas que sofre com a ausência de indivíduos que tenham uma qualificação adequada à oferta disponível.

---

<sup>30</sup> O termo faz alusão ao “apagão aéreo” que ocorreu no Brasil, onde tínhamos uma alta demanda de passageiros, para uma baixa oferta de vôos. No caso da mão de obra, tem sido uma tônica afirmar que existem vagas disponíveis em diversos setores da economia brasileira, mas não há jovens qualificados para preenchê-las.

### Capítulo 03

## A ASCENÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL: A COMPRESSÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NO ENSINO SUPERIOR

Com tanta riqueza por aí, onde é que está  
Cadê sua fração.  
Até quando esperar  
A plebe ajoelhar  
Esperando a ajuda do divino deus.  
(Plebe Rude)<sup>31</sup>

Ideologicamente, o capital propaga que a escola ao estreitar suas práticas com o mercado de trabalho procurou nos seus projetos educativos, na condição de discurso ou práticas pedagógicas, atender às exigências de competitividade e flexibilidade na atual fase de acumulação flexível do capital. O que o capital prega categoricamente, é a necessidade frente à reestruturação produtiva. Os sistemas de ensino elaboram seus cursos, visando responder à variação da demanda (no tempo e espaço) do empregador, sobretudo ensino superior. Os sistemas de ensino devem, privilegiar cursos que sejam, em tese, flexíveis, ágeis e adaptáveis, ou seja, cursos que alterem seus currículos a cada novidade mercadológica e/ou comportamental requisitada pelos empregadores sendo que, ao mesmo tempo, constituem-se em pautas dos meios de comunicações, publicidade, sistemas de ensino e políticas públicas.

Neste sentido, esta dinâmica alterou o sentido e o significado do ensino superior com a formatação de cursos que valorizem a chamada capacidade empreendedora e, principalmente, a empregabilidade dos seus alunos. Para tanto, a sociedade, impregnada pelo discurso capitalista, passou a valorizar um ensino que estabeleça uma íntima relação com o mercado e que traga na sua proposta educativa a aproximação do universo escolar com o produtivo.

Desta forma, a escola revive seu papel de motor do desenvolvimento econômico, diferentemente do ocorrido nas décadas de 1960 e 1970, quando esta era relacionada ao crescimento econômico de uma nação, em uma escola convocada não mais a promover o desenvolvimento econômico (tal qual preconizava a teoria do capital humano), mas a maximizar as chances dos indivíduos no mercado de trabalho, ou conforme o termo mais adequadamente utilizado pelos capitalistas, aumentar a empregabilidade, em um panorama

---

<sup>31</sup> Trecho retirado da música “**Até Quando Esperar**”, composição: André /Gutje/Philippe Seabra

onde a escolarização do trabalhador ganha força e passa a ser confundida com a própria ideia de qualificação do trabalhador.

Assim, por conta de um cenário de desenvolvimento tecnológico, a ampliação e diversificação da oferta de ensino superior é vista como uma saída eficiente a uma possível estagnação produtiva do país, uma forma de amplificar o progresso econômico e tecnológico, vivenciado pelo Brasil, no século XXI<sup>32</sup>. Contudo, o país que vivia desde a década de 1990 uma estagnação na oferta de vagas no ensino superior e que ocorria paralelamente ao aumento dos egressos do ensino médio, fez emergir a necessidade de se promover alternativas na oferta do ensino superior. Objetivava-se por um lado que pudessem atender à demanda de concluintes do ensino médio das classes C e D que aspiram à formação superior, um mecanismo de ascensão social, e por outro que respondessem às necessidades imediatistas da produção por mão de obra qualificada.

Aliadas a esta ampliação e diversificação da oferta de ensino superior, temos também as mudanças na relação espaço e tempo, que conforme Harvey (2009, p.219) explica: “revolucionam as qualidades objetivas do espaço e do tempo a ponto de nos forçarem a alterar, às vezes radicalmente, o modo como representamos o mundo para nós mesmos.”, e que acarretam mudanças nas relações de trabalho, de produção e de gestão empresarial. As mudanças no espaço produtivo intensificaram e exigiram uma constante adequação do trabalhador aos processos produtivos, que mudam com uma rapidez cada vez mais intensa.

Esse painel influenciou fortemente a oferta dos cursos de graduação, em especial os Cursos Superiores de Tecnologia, cursos esses, que segundo suas diretrizes curriculares, serão capazes de promover o aumento da escolarização do trabalhador, de forma mais rápida e imediata.

Além disso, essa permanente ligação com o meio produtivo e com as necessidades da sociedade, colocam esses cursos em uma excelente perspectiva de atualização, renovação e auto-reestruturação, característica também inerente aos cursos sequenciais, porém cada vez mais presentes nos cursos de graduação. (BRASIL, 2001, p. 10)

Contudo, cabe indagar se de fato o acesso a cursos superiores de graduação garante aos indivíduos egressos a condição de empregado. Ou ainda, saber se o problema do desemprego é amenizado pelo aumento da escolarização. Será o acesso ao curso superior de

---

<sup>32</sup> A Média de Crescimento do PIB no Brasil saiu de 1,7% no período de 1998 a 2002, para uma média de 4,0% no período de 2003 a 2010. (BRASIL. Ministério da Fazenda. **Relatório Economia Brasileira em Perspectiva**. Brasília, DF, 2010.)

tecnologia um fator decisivo na obtenção do emprego, ou mais um requisito do discurso ideológico que encoberta o desemprego estrutural e a precarização do trabalho?

Neste capítulo, buscaremos apreender o processo de expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil, hoje, com base no estudo das mudanças ocorridas socialmente a partir da reestruturação do capital no final do século passado e início deste. Com isso, abordaremos os nexos e tensões desenvolvidos entre a formação superior de curta duração e a proposta formativa do capital, efetivada a partir do modelo de acumulação flexível, destacando o discurso ideológico que relaciona e condiciona a empregabilidade com os cursos superiores de tecnologia.

### **A expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil no século XXI: os números e os motivos.**

Cada vez mais, atualmente o aumento da escolarização do trabalhador é explorado pelo capital, como um fator decisivo no aumento da empregabilidade dos indivíduos e tem sua base em uma formação alicerçada nas exigências do mercado de trabalho, elaboradas por necessidades momentâneas e pontuais. Essa promessa, mais anos de escolaridade maiores condições de empregos, acaba sendo utilizada na constituição dos projetos pedagógicos dos cursos, constituindo-se em cursos caracterizadas por um viés de aligeiramento e de superficialidade, implicando na perda cada vez maior do caráter formativo do ensino superior, onde o treinamento específico de técnicas e procedimentos passam a ganhar um espaço cada vez mais decisivo na formatação dos cursos superiores.

Para tanto, fundamentado em Machado (2006), Giolo (2006), Prado (2006), Brandão (2007), Peterossi (1980), Bastos (1991), Andrade (2009) e pesquisas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA e do Ministério da Educação, faremos a interpretação destes dados, considerando o contexto do aumento do desemprego estrutural e do uso mercadológico do ensino superior, ligados à expressiva expansão das instituições privadas, cuja demanda é crescente por pessoas de menores recursos educacionais e econômicos e que procuram um título acadêmico de nível superior em cursos de graduação mais rápidos.

“Parte do mercado de trabalho não pode esperar tanto tempo (por um bacharel) e os tecnólogos têm uma formação tão qualificada quanto os bacharéis, só que mais específica” Eliezer Pacheco, secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; “O que o mercado precisa agora é mão de obra rápida, mas qualificada”

Fato é que a implantação dos cursos superiores de curta duração fundamenta-se sobre a premissa de que as transformações no mundo exigiam a formação de trabalhadores mais qualificados, de forma rápida, em nível superior e dinamicamente atendendo a interesses diversificados e à especialização de atividades. Quanto a isso, Bastos (1991, p.16) explicita os requisitos básicos expressos nos discursos oficiais sobre a fundação destes cursos: a) aproximação de mercado; b) pesquisa rigorosa de mercado de trabalho; c) implantação de cursos somente nas áreas profissionais de que o mercado necessita e solicita; d) número de vagas fixado de acordo com condições da instituição de ensino e conforme a capacidade de absorção dos formados; e) diminuição do número de vagas e desativação do curso quando houver saturação de profissionais no contexto regional; f) corpo docente, equipe de laboratorista e instrutores dos conteúdos profissionalizantes aproveitados das empresas.

Para Bastos (1991, p.12), estes cursos têm como objetivo atender parte do mercado, a partir de constatação de que as ocupações do mercado de trabalho estavam se ampliando e se diversificando, exigindo qualificação e novos profissionais. Os cursos superiores de tecnologia fundamentaram, desde o seu embrião, uma promessa de contribuir com a “necessidade de formação de recursos humanos qualificados, mas que não concorram para comprometer a hierarquia profissional tradicional, nem demandem custos operacionais de formação em níveis muito altos.” (PETEROSSO, 1991, p. 58)

Nestes termos, notadamente verificou-se que, desde as primeiras experiências com os cursos superiores de curta duração, estes realmente visavam atender às demandas de mercado, como um novo produto educacional a ser ofertado à população de baixa renda, com vistas a mercados que surgiam. Neste caso, o curso de Engenharia da Operação, primeiro curso de curta duração implantado no Brasil em 1963, foi desenvolvido com uma carga bem reduzida, em relação aos cursos de graduação plena de engenharia, visando atender às demandas direcionadas de supervisão na área industrial e de produção.

Inicialmente, entre as razões da oferta destes cursos, no entendimento do Ministério da Educação (BRASIL, 1974, p. 14) seriam uma resposta ao número crescente de alunos egressos do ensino de 2º grau, a possibilidade de ofertar uma estrutura prática e funcional no ensino superior, a qualificação específica a uma demanda econômica localizada, o preenchimento da subutilização do profissional tradicionalmente formado nas graduações plenas e uma formação baseada no mercado de trabalho. Porém, o que a própria história

constatará é que não será o mercado de trabalho que direcionará os caminhos dos cursos de curta duração, mas a relação de valor de uso e troca, oferta e procura instituída a estes, como uma mercadoria, um produto.

Assim, com uma história iniciada na década de 1960 e que viveu nos anos de 1980 e 1990 uma estagnação, os Cursos Superiores de Tecnologia, se tornaram donos de números significativos no ensino superior brasileiro no século XXI. Se no início deste século representavam apenas 4% de todos os cursos de graduação, dados do censo do ensino superior de 2008 apresentam estes cursos com 18% de representação dos cursos de graduação presenciais no Brasil. Nos últimos anos, estes cursos têm sido protagonistas do maior percentual de crescimento de oferta na expansão recente do ensino superior brasileiro. A oferta de cursos superiores de tecnologia no Brasil passou por um crescimento de cerca de 1.300% no período de 1999 a 2008.

Tabela 02 – Percentual de Cursos Superiores de Tecnologia (CST) em relação ao total de Graduações - Brasil - 1999 a 2008

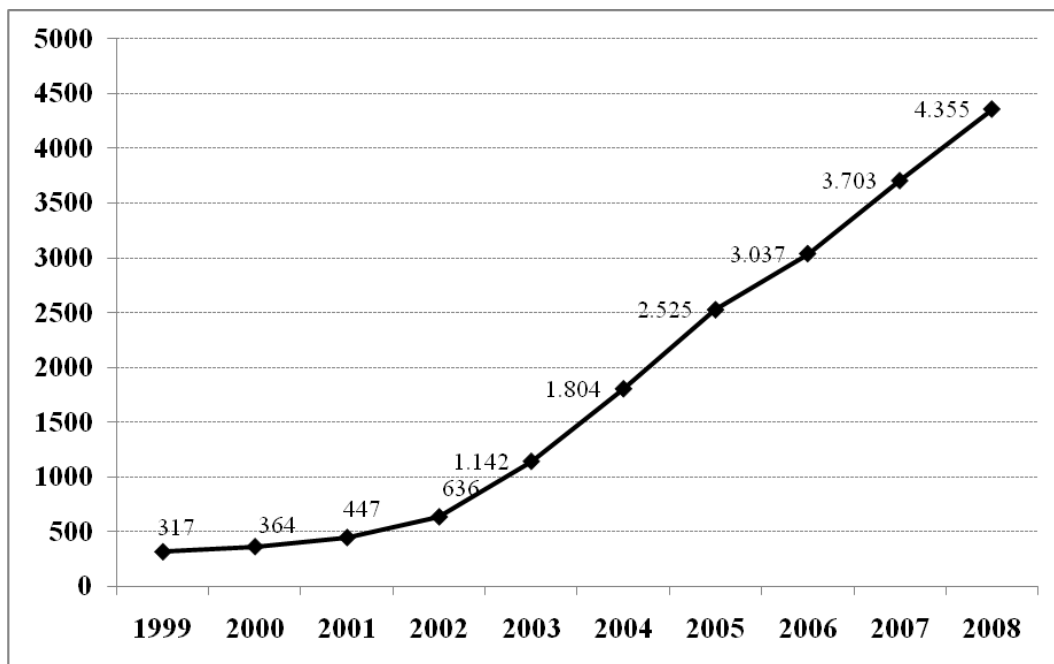
<b>Ano</b>	<b>Graduações</b>	<b>CST</b>	<b>% de CST</b>
1999	8.878	317	4%
2000	10.585	364	3%
2001	12.155	447	4%
2002	14.399	636	4%
2003	16.453	1.142	7%
2004	18.644	1.804	10%
2005	20.407	2.525	12%
2006	22.101	3.037	14%
2007	23.488	3.703	16%
2008	24.719	4.355	18%

Fonte: MEC/INEP – Censo do Ensino Superior. Elaborada pelo autor.

Portanto, compreender o contexto no qual os cursos superiores de tecnologia conquistaram seu espaço no ensino superior brasileiro, passa por um estudo cuidadoso dos dados que possibilitam delimitar sua expansão no país neste século. Para tanto, faremos a exposição dos dados do censo do ensino superior do período de 1999 a 2008, com o propósito de visualizarmos o crescimento destes cursos como integrantes do projeto brasileiro de diversificação e massificação da oferta de ensino superior. Nossa primeira constatação é que existe uma similaridade dos Cursos Superiores de Tecnologia com o que ocorreu com o ensino superior brasileiro no âmbito geral – crescimento da oferta em instituições privadas e em sua maioria formadas por faculdades isoladas. Da mesma forma, buscaremos o entendimento dos reais motivos que impulsionaram a oferta destes cursos no Brasil.

Os dados do Censo do Ensino Superior do período de 1999 a 2008 trazem, de forma explícita, uma clara demonstração do crescimento dos cursos superiores de tecnologia no Brasil. Percebe-se que estes cursos estão numa linha ascendente, sendo que, a partir de 2002, estes cursos vivenciaram um crescimento extraordinário.

Gráfico 04 – Evolução dos Cursos Superiores de Tecnologia - Brasil 1999 - 2008



Fonte: MEC/INEP – Censo do Ensino Superior. Elaborada pelo autor.

Os dados confirmam que está em curso no país desde o final da década de 1990 a expansão do ensino superior brasileiro, através da sua diversificação de oferta e através da exploração pela iniciativa privada de uma maior variedade de títulos de cursos. O país vive, atualmente, um considerável avanço quantitativo em todo o ensino superior, mas sem dúvida alguma o maior destaque foi para o crescimento de faculdades isoladas e do avanço da iniciativa privada no setor.

Por isso, sob o ponto de vista das categorias administrativas, apesar do crescimento ocorrer, tanto nas instituições privadas, quanto nas públicas, é nítido o aumento no setor privado cuja expansão ocorre de forma mais expressiva. Em 2008, temos 4.355 cursos ofertados no país, sendo que destes, 3.773 são nas instituições privadas, o que representa 73% dos cursos existentes no Brasil, reforçando o caráter privado da expansão do ensino superior brasileiro.

Quanto ao número de matriculados nestes cursos, observamos mais uma vez números expressivos no setor. Os cursos superiores de tecnologia conseguiram crescer 600% entre 1999 e 2008. Os índices mostram um crescimento de 58.243 matrículas em 1999, para

surpreendentes 412.032 em 2008. Tal qual a evolução do número de cursos, o quantitativo de matriculados se distribuiu com uma superioridade significativa no setor privado.

Em relação ao número de concluintes, um indicador importante, revela o quantitativo de tecnólogos<sup>33</sup> que ingressaram no mercado brasileiro. Cabe destacar que os cursos superiores de tecnologia representavam em 2008, 11% dos concluintes em comparação com o total de cursos de graduação, o que demonstra um valor considerável haja vista o patamar de 3% que estes cursos representavam em meados do século XX.

Tabela 03 – Percentual de Concluintes dos Cursos Superiores de Tecnologia em detrimento do total das Graduações Presenciais - Brasil - 1999 a 2008.

<b>Ano</b>	<b>Graduações</b>	<b>CST</b>	<b>% de CST</b>
1999	324.734	10.674	3%
2000	352.305	10.835	3%
2001	395.988	11.629	3%
2002	466.260	12.673	3%
2003	528.223	16.601	3%
2004	626.617	26.240	4%
2005	717.858	40.704	6%
2006	736.829	54.379	7%
2007	756.799	70.666	9%
2008	800.318	85.794	11%

Fonte: MEC/INEP – Censo do Ensino Superior. Elaborada pelo autor.

Os percentuais de crescimento do número de concluintes se mantêm tão expressivos quanto os indicadores anteriores (cursos e matrículas), chegando a mais de 800% de evolução dos concluintes no período estudado, da mesma forma que na distribuição, entre o setor público e privado, a semelhança com os outros dois indicadores permanece.

Outro indicativo revelador da expansão são os dados referentes à distribuição dos cursos superiores de tecnologia dentro da organização acadêmica. Os indicadores trazem à tona a presença dos cursos superiores de tecnologia em faculdades isoladas, que representam quase 50% da oferta destes cursos. Se aliarmos a isto o fato destas instituições serem na sua quase totalidade constituídas por empresas particulares, novamente confirmaremos a presença marcante dos tecnólogos na rede de ensino privada.

<sup>33</sup> Título conferido ao concluinte de um Curso Superior de Tecnologia

Tabela 04 – Evolução do N° de Cursos Superiores de Tecnologia por organização acadêmica - Brasil - 1999 a 2008

Ano	Total	Universidades	%	Centros universitários	%	Faculdades	%	Institutos federais e Cefets	%
1999	317	117	36,9	24	7,6	148	46,7	28	8,8
2000	364	130	35,7	35	9,6	146	40,1	53	14,6
2001	447	129	28,9	46	10,3	183	40,9	89	19,9
2002	636	164	25,8	69	10,8	266	41,8	137	21,5
2003	1.142	441	38,6	142	12,4	378	33,1	181	15,8
2004	1.804	688	38,1	239	13,2	648	35,9	229	12,7
2005	2.525	956	37,9	369	14,6	1009	40,0	191	7,6
2006	3.037	1189	39,2	445	14,7	1194	39,3	209	6,9
2007	3.703	1423	38,4	570	15,4	1480	40,0	230	6,2
2008	4.355	1630	37,4	735	16,9	1740	40,0	250	5,7

Fonte: MEC/INEP – Censo do Ensino Superior. Elaborada pelo autor.

Para explicar tamanho crescimento, algumas teses são defendidas. Nos documentos oficiais, o Parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores de Tecnologia apresenta os diferenciais e atrativos destes cursos.

O perfil deste curso superior de tecnologia, principalmente quando estruturado em módulos, abrange a todos os setores da economia e destina-se a egressos do Ensino Médio, Ensino Técnico e de matriculados e egressos do ensino superior.

Este profissional deve estar apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional e deve ter formação específica para:

- a) aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica e a difusão de tecnologias;
- b) gestão de processos de produção de bens e serviços; e
- c) o desenvolvimento da capacidade empreendedora. (BRASIL, 2002a, p.4)

Ainda segundo o Parecer:

Ao mesmo tempo, essa formação deverá manter as suas competências em sintonia com o mundo do trabalho e ser desenvolvida de modo a ser especializada em segmentos (modalidades) de uma determinada área profissional.

*Estas características somadas à possibilidade de terem duração mais reduzida das que os cursos de graduação, atendendo assim ao interesse da juventude em dispor de credencial para o mercado de trabalho, podem conferir a estes cursos uma grande atratividade, tornando-se um potencial de sucesso (BRASIL, 2002a, p.4, Grifo nosso).*

Prado (2006, p. 166) defende que a diferenciação destes cursos em relação aos bacharelados e às licenciaturas, encontra-se na formação focada no mercado de trabalho específico, e com a duração suficiente e adequada para preparar profissionais para o mercado de trabalho. Esta tese seguramente é a mais vinculada com a publicidade atrelada aos cursos superiores de tecnologia, onde num contexto de densa proliferação do discurso da empregabilidade faz sentido relacionar uma formação superior com o mercado de trabalho,

tornando-se um prato cheio para as instituições de ensino conquistarem seus alunos, em especial as empresas privadas.

Por outro lado, Machado (2006) argumenta que inúmeros fatores de ordem socioeconômica impulsionaram a propagação e a diversificação da oferta destes cursos, ou seja: a histórica contenção de vagas no ensino superior público, o aumento dos concluintes de ensino médio sem chances financeiras de arcar com as despesas em cursos da oferta tradicional privada, a diversificação das atividades econômicas, a incorporação das inovações tecnológicas no mundo do trabalho, as mudanças no modelo do uso da força de trabalho e as recomendações dos organismos internacionais de financiamento e de incentivo à criação dessa alternativa de curso superior no Brasil.

Neste sentido, a autora traz de maneira feliz, o que poderíamos pautar como sendo a questão chave na análise do quadro do ensino superior brasileiro, e sem dúvida alguma refletirá na interpretação da expansão dos cursos superiores de tecnologia. Dados do censo da educação básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais em seu website<sup>34</sup> mostram que, em 2008, mais de 60% dos concluintes do ensino médio brasileiro formaram-se em instituições públicas, sendo que sua grande maioria buscava na universidade pública uma oportunidade de ingressar no ensino superior.

Seguindo o raciocínio, confrontando dados do censo do ensino superior com os dados da educação básica, chegaremos a um quadro ainda mais sintomático. Em 2008, tivemos 1.761.425 concluintes do ensino médio, e no mesmo ano foram oferecidas por instituições públicas 344.030 vagas no ensino superior. Levando-se em conta que a concorrência por estas vagas no ensino superior também é feita por candidatos que concluíram seu ensino médio em outros anos, podemos dimensionar o grau de dificuldade que é para um egresso do ensino médio entrar numa universidade pública. Historicamente, o diploma de curso superior sempre foi posto como inalcançável às camadas mais baixas, e estas sempre souberam se portar “no seu devido lugar”, convenientemente, aceitando sua posição e resignando-se em concluir o ensino médio. Esta situação foi estudada por Bourdieu (2008), na França e constatou que:

A seleção com base social que se operava, assim, era amplamente aceita pelas crianças vítimas de tal seleção e pelas famílias, uma vez que ela parecia apoiar-se exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos, e uma vez que aqueles que a escola rejeitava ficavam convencidos (especialmente pela escola) de que eram eles que não queriam a escola. (Bourdieu, 2008, p. 219)

---

<sup>34</sup> <http://www.inep.gov.br/>

Com as mudanças conjunturais recentes, estabelecidas entre as diferentes classes sociais e o sistema escolar, a partir da busca pela universalização do ensino fundamental, juntamente com as mudanças ocorridas na estrutura da escola, impulsionada pelas transformações tecnológicas e pelo aumento da demanda por trabalhadores qualificados, classes economicamente menos favorecidas começam a ambicionar o acesso a níveis de ensino até então nunca imaginados, especificamente o ensino superior.

Neste caso, os dados nos ajudam a entender o modelo de expansão adotado, construído por meio do setor privado. Ocorre que as políticas no ensino superior implementadas no Brasil na última década do século passado e início deste século estimularam uma expansão do sistema pretendo a atender à demanda de jovens concluintes do ensino médio de classes baixas que pretendiam ingressar no ensino superior. Este crescimento foi justamente impulsionado por algumas estratégias, dentre as quais podemos destacar duas – a expansão quantitativa e a diversificação das estruturas institucionais.

A primeira estratégia está relacionada ao aumento das matrículas com uma maior participação de categorias com menor representação, ou seja, grupos sociais historicamente excluídos do acesso à universidade<sup>35</sup> (mulheres, indivíduos de baixa renda, minorias raciais e indivíduos provenientes do meio rural). Já a diversificação institucional condiz com uma tendência mundial de aumento de instituições não-universitárias (faculdades e centros universitários) e de cursos não tradicionais. Neste sentido, os cursos superiores de tecnologia se constituíam como uma alternativa importante para ambas as estratégias, e as instituições privadas, peças-chaves neste cenário de aumento do número de ingressantes no ensino superior brasileiro para se constituírem plenamente como uma opção de custo reduzido em relação ao modelo universitário, capaz de responder com mais flexibilidade e adaptabilidade às flutuações do mercado.

Acerca da expansão, o que as estratégias comprovam é o que bem define Bourdieu (2008), como uma gama de indivíduos excluídos, mesmo incluídos no ensino superior. Sobre um propenso discurso democratizante, tivemos uma continuidade de um sistema excludente e um fortalecimento ainda maior da exclusão social necessária à legitimação do capitalismo.

E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior

---

<sup>35</sup> Dados do PNAD/IBGE demonstram que a classe C representava em 2008 50% do total de alunos no ensino superior e a classe D respondia por 15% do total de alunos. Já as mulheres eram a maioria dos estudantes do ensino superior em todas as classes sociais, inclusive em relação à faixa etária de conclusão do ensino médio.

de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (BOURDEU, 2008, p. 223).

Neste sentido, os cursos superiores de tecnologia tornaram-se um produto de alto valor comercial para as instituições privadas no Brasil, como instrumento capaz de revigorar sua atuação neste nível de ensino. O curso de curta duração tornou-se vantajoso para as instituições, pelo menor custo com docentes, melhor otimização da infraestrutura e ampliação do portfólio de cursos oferecidos.

Giolo (2006) demonstra que a duração destes cursos, de dois a três anos, deve ser considerada como um dos fatores responsáveis pela gigantesca expansão, ocorrida no presente século no Brasil e destaca que “oferecer cursos superiores de curta duração, relativamente mais baratos e voltados para as aspirações imediatas dos que vivem do trabalho prático, esteve no horizonte de muitas instituições de educação superior” (p, 133).

A outra questão a ser analisada é sobre as áreas de distribuição destes tecnólogos. Se utilizarmos como referência a área de origem destes cursos, neste caso, tendo como referência o primeiro curso da década de 1960, Engenharia da Operação, ocorreu uma mudança de foco dos cursos superiores de tecnologia. Se fizermos um recorte e compararmos o número de matrículas na área formada apenas por cursos voltados ao setor de serviços, teremos 44% das entradas nos cursos superiores de tecnologia neste segmento.

Fica evidente que os cursos acompanham, em parte, as exigências do modo produtivo no país. Nas décadas de 1960 e 1970 o país vivia o seu auge do processo de industrialização, com a ascensão do setor terciário, direcionado pelo movimento do modelo de acumulação flexível, o setor de serviços apresentou um expressivo crescimento, bem como a aceleração do tempo de giro no consumo, mudando a ênfase da produção de bens para a produção de serviços. (HARVEY, 2009)

Mas a aceleração do tempo de giro na produção teria sido inútil sem a redução do tempo de giro no consumo. (...) A acumulação flexível foi acompanhada na ponta do consumo, portanto, por uma atenção muito maior às modas fugazes e pela mobilização de todos os artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que isso implica. A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fomento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna que celebrava a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais. Essas mudanças na ponta do consumo, associadas a mudanças na produção, na reunião de informações e no financiamento, parecem estar na base de um notável aumento proporcional do emprego no setor de serviços a partir do início dos anos 70. (HARVEY, 2009, p. 148)

Neste sentido, os cursos superiores de tecnologia aproximam o ensino superior do modelo produtivo da fase de acumulação flexível, haja vista que são cursos com duração

menor, com possibilidade de alinhamento imediato das suas organizações curriculares aos ditames mercadológicos e que trazem de imediato a possibilidade de diversificação da oferta de ensino superior a públicos com poder aquisitivo menor e com mais pressa em adquirir um diploma de nível superior.

Além disto, cabe também debatermos o discurso da empregabilidade que é vinculado a estes cursos, visando à contextualização dos mesmos e seu sentido real no universo do empresariado. Os tecnólogos construíram no imaginário popular uma imagem de cursos criados para responder à demanda por preparação e aprimoramento educacional, num mercado que prega uma enorme pressa por profissionais qualificados, além de irem de encontro à própria ansiedade dos trabalhadores que não querem se sujeitar a quatro anos (ou mais) para conquistarem a tão sonhada escolarização universitária.

A reestruturação produtiva vinculou a qualidade da formação do trabalhador com a capacidade deste de se adequar às demandas produtivas, às mudanças tecnológicas e à vontade do empresariado. Consolidou-se assim, um relativo consenso de que o tecnólogo corresponde a uma demanda mais imediata a ser atendida, de forma ligeira e permanentemente atualizada.

Além do mais, o ingresso no ensino superior é, para muitas pessoas, a abertura de novas possibilidades profissionais, a ascensão profissional e a conquista definitiva da empregabilidade. Tanto o é, que nesta etapa da educação formal é gerada uma série de expectativas referentes à inserção profissional ou até mesmo a uma mudança de vida. As próprias instituições de ensino não se privam deste expediente e fortalecem o caráter redentor do ensino superior, (vide anúncio referente ao vestibular de uma destas instituições), que reforça a ideia de que o curso superior fará a pessoa “ser alguém”.

Figura 01 – Publicidade de um curso superior de tecnologia.



Fonte: <http://educacional.blog.com/tag/marketing-educacional/page/5/>

O anseio da classe média em conquistar a tão sonhada empregabilidade, a busca por ascensão social por parte das classes mais baixas e a própria vinculação midiática do diploma de curso superior com melhoria salarial criam um cenário perfeito para a exploração do mercado educacional pelas empresas e a tornar a oferta de ensino superior um mercado lucrativo.

### **Os cursos superiores de tecnologia, a empregabilidade e o acesso ao ensino superior**

O capital promove o ideário que os cursos superiores precisam ser capazes de se adequar, a cada momento, às intempéries do mercado. E assim, os cursos ideais serão aqueles que de forma rápida estejam prontamente adequados às necessidades do mercado. Neste sentido, vemos os cursos superiores de tecnologia como uma proposta que se constituiu

pautada neste discurso e que mantém sobre o dogma e a falácia de serem os cursos que melhor aproximam os indivíduos do mercado e de serem aqueles capazes de promover com eficiência a tão sonhada empregabilidade.<sup>36</sup>

Em estudos realizados por ANDRADE (2009), que buscou identificar, a partir da ótica dos estudantes, os motivos que os levaram a procurar os cursos superiores de tecnologia, constatou-se que a razão mais apontada pelos vestibulandos é que os cursos são "focados em áreas com boas chances de emprego"<sup>37</sup>. Essa resposta apareceu em primeiro lugar citada por 45% dos futuros alunos, que, segundo a autora, permite confirmar que "a demanda subjetiva do valor de troca do diploma com relação à inserção laboral não é apenas mais uma das razões para escolha dos CST pelos estudantes, e sim, a principal delas." (ANDRADE, 2009, p. 134)

Num cenário, onde a conquista pela empregabilidade reflete em atender rapidamente às exigências do mercado, e sendo estas extremamente volúveis e mutáveis, os tecnólogos ganharam um status de cursos superiores de maior proximidade do mercado, bem como uma formação superior que melhor compreende as demandas mercadológicas.

Independente da expectativa de retorno financeiro, o ingresso no ensino superior é visto, por muitos, como o passaporte para a maioria efetiva o que representa o ingresso no mundo do trabalho. Visto assim, tal momento é povoado de suposições relativas à inserção ou reinserção laboral. Tais expectativas parecem ecoar os fundamentos da teoria do capital humano e referem-se à ampliação da empregabilidade como algo a ser almejado. (ANDRADE, 2009, p. 68)

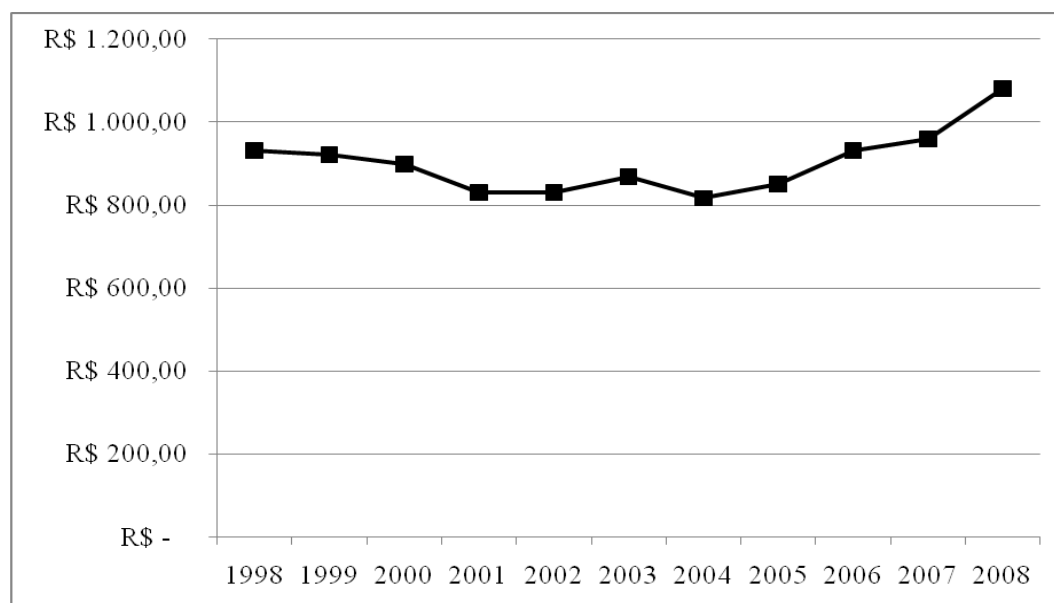
Contudo, diferente do que imaginam os estudantes pesquisados e prega o próprio mercado, a relação do sistema de escolarização com o volume e a estrutura do emprego é hoje mais complexa do que disseminam as instituições de ensino. O fato é que o aumento da escolarização da população não tem na mesma proporção uma redução nos índices de desemprego ou, num aumento do rendimento médio dos trabalhadores empregados. Apesar de termos um número cada vez maior de pessoas nas instituições de ensino superior e, por conseguinte, um crescimento da escolaridade do trabalhador, o rendimento médio deste não evoluiu na mesma proporção.

---

<sup>36</sup> No anexo A temos uma ilustração desta situação, são capas de uma publicação, direcionada a vestibulandos, especializada em Cursos Superiores de Tecnologia que busca enaltecer a característica destes cursos.

<sup>37</sup> A pesquisa foi realizada em 2009 com 1,2 mil estudantes no momento em que eles prestavam vestibular. Os candidatos foram questionados sobre os motivos pelos quais optaram por um curso superior de tecnologia.

Gráfico 05 – Rendimento médio mensal real de todos os trabalhos das pessoas ocupadas com rendimento do trabalho (R\$), Brasil, 1998 a 2008.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Elaborada pelo autor.

Da mesma forma que a própria escolaridade dos desempregados vem aumentando, as taxas de desemprego se elevaram justamente nos níveis de maior escolaridade. Os segmentos com mais de 12 anos de estudo, praticamente dobraram o desemprego no período compreendido entre 2002 e 2010, evidenciando o que Castel (2009) alerta para o fenômeno da não empregabilidade dos qualificados. O crescimento econômico do país não consegue acompanhar, na mesma proporção o crescimento da escolarização<sup>38</sup>, gerando uma massa cada vez maior de desempregados com alto grau de escolaridade e com expectativas cada vez mais frustradas.

É notória a expansão do ensino superior no Brasil, e pudemos claramente comprovar isso com o estudo do censo que já fizemos. Contudo, ao passo que o número de indivíduos com formação superior ingressa no mercado de trabalho e as empresas não conseguem absorver na mesma proporção, passamos a ter outro interessantíssimo fenômeno – o uso do diploma de nível superior como critério de corte nas seleções das empresas. Não que o diploma fará alguma diferença na vaga disputada ou na função desempenhada, mas a abundância de mão de obra cria esta forma esquizofrênica do mercado de trabalho de manter o controle sobre o trabalhador.

Contudo, o perceptível é que, dadas as condições de estranhamento e subsunção do trabalhador a lógica do capital, os investimentos em qualificação do trabalhador, as novas propostas administrativas e educacionais com foco na gestão do conhecimento

<sup>38</sup> Vide anexo B

e das competências organizacionais e profissionais, ou ainda, na gestão do conhecimento teórico e prático, não se traduzem no desenvolvimento pleno da inteligência dos indivíduos, mas se desvenda como uma necessidade de adequação dos sujeitos aos novos ditames da produção. (BEZERRA, 2008, p. 389)

Assim, as empresas estipulam uma maior escolarização no momento de selecionar um funcionário devido a uma grande oferta. Cresce a oferta de mão de obra e aumenta o desemprego. E as pessoas com menor escolaridade são expelidas do mercado e a prioridade na admissão recai nas com mais escolaridade. Fica evidente assim que tal fenômeno não acontece por uma necessidade específica de qualificação, mas sim como uma estratégia de recrutamento e seleção. Atualmente, uma vaga de auxiliar administrativo pode atrair centenas de pessoas, das quais grande parte possui diplomas de cursos superiores. Da mesma forma, atividades outrora realizadas por técnicos de nível médio, atraem cada vez mais tecnólogos, e o diploma torna-se o critério seletivo que irá simplificar o recrutamento para as empresas.

Cria-se um enorme descompasso de expectativas entre quem se forma e as exigências de quem contrata. A noção de competência ganha força justamente no momento em que há um aumento considerável dos diplomados do ensino superior, emplacando a necessidade de um novo critério seletivo e classificatório, visto que possuir o diploma de curso superior já não é mais uma raridade. Ou seja, possuir o diploma já não se constitui num diferencial tão significativo, e por conseguinte, se faz necessário que os indivíduos então se mostrem competentes, individualmente dotados de condições para conquistar ou manter-se em determinada vaga.

Dissemina-se uma ideologia focada nos “modelos” de formação profissional, ditos capazes de gerar os assim chamados novos atributos, ou seja, as competências e habilidades. Esses atributos são passaportes para a construção, desenvolvimento e consolidação da cidadania, pois são capazes de garantir a empregabilidade e/ou a laboralidade do indivíduo em condições adversas. Segundo essa concepção, se o indivíduo formado, nessa perspectiva, se encontrar na condição de desempregado saberá sobreviver de forma criativa no mercado. (BATISTA, 2011, p. 19-20)

Temos então o aumento da escolarização nas vagas de trabalho, e cada vez mais possuir um diploma de curso superior tornar-se-á um critério preponderante no universo laboral. No entanto, diferente do que se alardeia, o aumento da escolarização não se vinculará a uma exigência tecnológica do trabalho, ou a um aumento da complexidade das tarefas executadas pelo trabalhador. É por isso que, apesar da população economicamente ativa com mais de 11 anos de estudo, ter dobrado no período de 2001 a 2009, obtendo um crescimento acumulado de 55, 2%, o número de pessoas desocupadas neste mesmo nível de escolaridade não reduziu, mas pelo contrário manteve-se sempre acima dos 30%, chegando a 56% em 2009.

Tabela 05 – Evolução da população economicamente ativa com mais de 11 anos de estudo (%) – Brasil, 2001 a 2009.

Ano	População (%)	%Δ
2001	17,27	-
2002	18,75	8,6%
2003	19,87	6,0%
2004	20,85	4,9%
2005	22,15	6,2%
2006	24,34	16,7%
2007	24,23	9,4%
2008	25,58	5,6%
2009	26,8	4,8%

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Elaborado pelo autor.

Tal quadro contradiz com a tão sonhada empregabilidade dos cursos superiores de tecnologia. Estes cursos, afirma Bastos (1991, p. 12), buscam se distinguir pelo seu caráter intensivo, preparando um profissional habilitado para ingresso imediato na força de trabalho. Um mercado que, como já vimos, passa a requerer um nível de imediatismos cada vez maior no atendimento das suas necessidades. Portanto, comprimir o tempo de escolarização do trabalhador ao máximo, e disponibilizar este o mais rápido possível às filas de seleção das empresas é uma necessidade evidente do capital.

E apesar de, como já vimos na pesquisa liderada por ANDRADE (2009), a empregabilidade aparecer como fator principal na escolha do tecnólogo, o fato de estes cursos serem de menor duração acabam, por fim, sendo o ponto chave no entendimento do processo de sua expansão, na medida que a própria dinâmica do mercado não aponta qualquer diferença em termos de empregabilidade para o tecnólogo em comparação com o bacharelado, por exemplo. Obter o diploma de curso superior da forma mais rápida é o grande anseio do trabalhador, da mesma forma que, para o empresário, disponibilizar um produto de fácil comercialização é seu real interesse.

Desta forma, com o aumento do número de concluintes do ensino superior, por conseguinte tecnólogos, uma oferta de cursos superiores de tecnologia cada vez mais ascendente, não podemos esperar um quadro muito consolador, na medida que os índices de emprego (e desemprego) não coincidem com a expansão da escolarização, podemos esperar o que Bourdieu (2008) chama de “inflação de diplomas”.

A entrada de frações, até aí fracas utilizadoras da escola, na corrida e na concorrência pelo título escolar, tem tido por efeito obrigar as frações de classe, cuja reprodução era assegurada principal ou exclusivamente pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e

correlativamente, sua posição na estrutura de classes; nesse caso o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se assim um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo da demanda por educação e uma inflação de títulos escolares (BOURDIEU, 2008, p. 148).

Neste sentido, com o crescimento do número de ingressos no ensino superior, impulsionado pelas instituições privadas, aliado ao discurso fatalista da empregabilidade, que vincula a “sobrevivência” do trabalhador a sua qualificação, todo este panorama se idealiza para um crescimento dos portadores de diploma de curso superior. Este cenário será o alicerce perfeito para a própria desvalorização do diploma. Bourdieu (2008) já alertava para este quadro, explicando que cada vez que indivíduos de famílias, mais pobres acessam a diferentes níveis de ensino, com destaque aos mais elevados, o valor simbólico e econômico destes títulos acadêmicos tendem a diminuir.

Um diploma tem todas as chances de ter sofrido uma desvalorização todas as vezes que o crescimento do número de portadores de títulos escolares é mais rápido do que o crescimento do número de posições às quais esses diplomas conduziam. (BOURDIEU, 2008, p. 150).

Importante frisar que o diploma de curso superior não perdeu seu valor por completo, mas teremos a estratificação dos diplomas de cursos superiores. Os cursos de curta duração, as formações ofertadas por faculdades isoladas e por instituições privadas terão uma considerável desvalorização, justamente onde as classes baixas conseguem alcançar o seu aumento de escolarização.

## **O desmoronamento das promessas**

No início de 2011, a revista britânica *The Economist*, publicou um artigo questionando se educação superior não seria a “bolha da vez”<sup>39</sup>. No artigo, é feita uma citação de Peter Thiel, fundador da PayPal<sup>40</sup>, onde o mesmo afirma que o ensino superior (americano e europeu) passa por todos os crivos que caracterizam uma bolha:

O ensino superior preenche todos os critérios para uma bolha: **mensalidades altas, alto custo de vida para estudar** e há evidência de que **as recompensas são superestimadas**. Adicione a isso o fato de que os políticos estão fazendo tudo que podem para expandir a oferta de ensino superior (raciocínio que os “empregos do futuro” exigem faculdade), assim como eles fizeram tudo que podiam para ampliar a

---

<sup>39</sup> Referência a bolha imobiliária ocorrida nos EUA entre 2006 e 2008 onde uma a hipervalorização dos imóveis, criou um ciclo especulativo cujo resultado foi uma crise econômica.

<sup>40</sup> Empresa norte-americana atuante no segmento de pagamentos on-line.

oferta de habitação a “preços acessíveis”, desta forma é difícil ver como escaparemos deste desastre novamente. (The Economist, 2011) (grifo nosso)

Assim, como a bolha imobiliária, o texto apresenta que o ensino superior está vivenciando uma promessa sedutora, onde a formação superior é apresentada como um meio seguro para a conquista de um futuro melhor, promissor e capaz de permitir ao indivíduo ganhar mais dinheiro, criando desta forma uma forte expectativa acerca do retorno deste – melhoria significativa de salário, obtenção de um emprego, ascensão funcional, são alguns dos retornos esperados. Da mesma forma, a sociedade como um todo imaginou o ensino superior como o passaporte para o futuro, e como requisito mínimo para a empregabilidade, como já exploramos anteriormente. Contudo se desvela um enganoso quadro da relação demanda e oferta de mão de obra, capaz de superar o discurso da falta de mão de obra qualificada – existem vagas de trabalho, faltam pessoas qualificadas para ocuparem estas vagas. E indo mais além no debate para o que realmente se deve evidenciar – as contradições inerentes ao capital.

Num estudo feito pelo Ipea (2011), onde se comparou o total da demanda potencial de mão de obra<sup>41</sup> com a oferta global de trabalhadores qualificados<sup>42</sup>, foi constatado que poderá haver um possível excesso de mais de um milhão de trabalhadores no Brasil em 2011. Isso porque se projeta o total da demanda em 21 milhões de postos de trabalho a serem ocupados com a disponibilidade global estimada em 22 milhões de trabalhadores.

O estudo traz dados que podem se contrapor ao cenário de déficit de mão de obra apontado pelos meios de comunicação e tão utilizados por instituições privadas de ensino, como forma de estimular e incentivar os trabalhadores a se qualificarem, neste caso, entendendo qualificação como aumentar sua escolaridade e ingressarem num curso superior.

---

<sup>41</sup> Demanda potencial de mão-de-obra:  $DGmo = Ane + Edd$ , sendo:  $DGmo$ , a demanda global de mão-de-obra;  $Ane$ , a abertura de novos empregos; e  $Edd$ , o emprego desocupado pela demissão (rotatividade de trabalhadores).

<sup>42</sup> Oferta global da mão de obra qualificada, a agregação resultante das estimativas dos desempregados com qualificação e experiência profissional, dos novos ingressantes na força de trabalho com qualificação e experiência profissional e dos empregados demitidos por força da rotatividade da mão de obra.

Figura 02 – Estimativa de saldo efetivo entre oferta e demanda de mão de obra em 2011, por unidades da federal e por área de atividade, Brasil.

UF	Área de atividade									Total
	Administração pública	Agrícola	Alojamento e alimentação	Comércio e reparação	Construção	Educação, saúde e serviços sociais	Indústria	Outros serviços coletivos, sociais e pessoais	Transporte, armazenagem e comunicação	
Rondônia	288	1.750	55	2.417	-1.787	-273	1.871	1.742	-72	5.991
Acre	50	193	-299	1.708	3.038	-24	21	770	52	5.509
Amazonas	4.558	1.282	-464	6.931	3.821	622	3.733	9.009	-839	28.652
Roraima	719	354	-66	648	708	75	29	1.159	-59	3.567
Pará	3.841	-1.910	415	7.045	10.422	961	2.731	21.932	2.235	47.672
Amapá	308	-389	574	124	143	502	536	4.786	370	6.952
Tocantins	814	175	-470	3.446	-1.058	375	1.891	7.714	-81	12.804
Maranhão	346	-1.691	-2.974	-10.612	5.563	367	3.602	6.368	-2.918	-1.948
Piauí	2.314	4.019	239	3.088	831	-304	79	5.356	2.853	18.476
Ceará	4.307	12.493	914	-1.768	985	330	11.720	33.953	804	63.740
Rio Grande do Norte	2.127	4.103	4.987	17.851	-119	-1.332	-1.908	6.612	3.297	35.618
Paraíba	2.789	3.529	2.085	4.183	-332	-384	-2.522	7.704	-906	16.146
Pernambuco	2.748	-1.708	5.029	3.426	-14.258	-245	-952	25.868	1.647	21.556
Alagoas	-91	4.112	611	-1.079	-2.211	2.609	5.289	2.105	94	11.439
Sergipe	778	-416	3.410	2.326	-484	-1.978	-3.365	8.549	299	9.119
Bahia	7.046	21.784	12.434	63.830	26.637	1.735	13.906	75.119	8.408	230.899
Minas Gerais	1.864	6.719	9.186	-33.944	-2.838	-4.364	1.684	32.503	144	10.954
Espírito Santo	1.972	7.798	-640	-4.579	-3.018	-78	5.412	10.883	580	18.330
Rio de Janeiro	15.096	1.000	1.082	-15.524	6.642	2.010	11.076	68.652	5.985	96.019
São Paulo	-3.411	62.741	12.013	-28.950	8.732	20.757	-33.186	139.103	25.432	203.231
Paraná	6.535	5.471	2.266	1.182	4.026	4.452	-18.556	10.580	-3.462	12.493
Santa Catarina	1.769	3.921	747	6.310	6.742	162	-11.622	9.955	1.146	19.129
Rio Grande do Sul	4.277	2.247	-1.083	-8.152	-1.025	9.070	-21.412	40.409	-544	23.789
Mato Grosso do Sul	1.360	4.470	1.692	5.920	375	1.319	2.279	17.178	1.023	35.616
Mato Grosso	1.665	4.431	2.215	2.230	1.392	802	3.501	7.987	-451	23.772
Goiás	5.281	3.487	6.723	18.581	8.583	-659	-9.966	14.778	2.905	49.713
Distrito Federal	2.438	557	2	3.645	5.826	3.816	-371	20.296	3.329	39.540
Brasil	71.786	150.522	60.885	50.283	67.336	40.324	-34.499	591.071	51.270	1.048.779

Fonte: Ipea, 2011, p. 15

A grande contribuição do estudo para nossa análise está bastante evidente no detalhamento feito pelo Instituto nas unidades da federação e na distribuição por áreas de atividade. Se consideramos o tão alardeado discurso do apagão de mão de obra, que nos últimos três anos tem abastecido jornais, revistas e noticiários do país, e compararmos com o estudo feito pelo Ipea, a questão se esclarece. A figura 02 nos mostra que o país vive carência de mão de obra especificamente em algumas áreas e em alguns estados. Se considerarmos, por exemplo, a área Indústria veremos que, apesar de ser o único caso apontado com déficit no quadro geral (Brasil), em alguns estados brasileiros esta mesma área apresenta excesso de mão de obra – Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo, por exemplo.

Da mesma forma o quadro nos apresenta outro dado significativo quando confrontamos o setor de construção. Este setor apresenta excedente de mão de obra no Brasil (quadro geral) e em estados considerados ricos, como São Paulo e Rio de Janeiro. Contudo, não é incomum nos depararmos com reportagens<sup>43</sup> e artigos de opinião que apregoam dificuldades no setor de construção civil em conseguir trabalhadores.

<sup>43</sup>Alguns exemplos: “Construção civil tem falta de mão de obra”: Jornal do Comércio, 04 de fevereiro de 2010; “Escassez de Peão”, Revista VEJA São Paulo, pág 57, 06 de Abril de 2011.

O que desejamos com este raciocínio é enfatizar a fragilidade do discurso da empregabilidade. A empregabilidade parte do princípio de que o sujeito necessita obter, por seus esforços, as condições para se manter no mercado de trabalho e que este princípio está fundado numa outra premissa – a que as vagas estão abertas à espera de pessoas qualificadas. Contudo, a grande deficiência da vinculação do discurso da empregabilidade com nosso campo de estudo, os cursos superiores de tecnologia, encontra-se na própria hipervalorização da formação superior.

O capital propaga a necessária carência de trabalhadores qualificados e exige destes, uma busca incansável por uma melhoria da qualificação, por outro lado, esta situação acaba por criar uma vinculação errônea da melhoria da qualificação com o aumento da escolarização. E como pudemos constatar, este aumento da escolarização do trabalhador acaba por transformar o diploma de ensino superior apenas em um critério seletivo capaz de amenizar o problema do excesso de demanda de mão de obra.

Além de ser reforçada, diariamente, no imaginário social, a vinculação da qualificação com o emprego, numa posição que explora do trabalhador sua condição de empregado ou não, fica cada vez mais vigoroso, o discurso do aumento da escolarização, como forma de melhoria salarial, ou permanência e até mesmo a conquista de um emprego.

Talvez um raciocínio ingênuo possa elaborar um cálculo simplista, que utilizando o número de concluintes dos cursos superiores de tecnologia na área de Engenharia e Produção, no censo de 2009, de 12 mil egressos e o comparar com a necessidade de mão de obra para o setor industrial de 34,499 trabalhadores, possa deslumbrar enormes oportunidades aos egressos tecnólogos deste setor e afirmar que é um curso de alta capacidade empregadora. Este é um raciocínio simples e muito equivocado, mas que parece ser a forma utilizada pelos ideólogos da empregabilidade.

Ocorre que, ao mesmo tempo em que caiu a oferta de mão de obra menos escolarizada, devido aos trabalhadores estarem mais escolarizados, aumentou a demanda por mão de obra menos escolarizada. Retornando ao exemplo utilizado, grande parte dos mais de 34 mil trabalhadores do setor industrial apontados pelo Ipea serão compostos por mão de obra pouco escolarizada – pedreiros e mestres de obra. Isto vai acabar acarretando dificuldade de atrair tecnólogos diplomados, que sonham com vagas de maior grau de complexidade, conivente com a formação que tiveram, e que terão dificuldades em encontrar vagas, em tese, disponíveis e devidamente adequadas à formação recebida. Além daqueles trabalhadores

empregados, que não alcançaram a imediata promoção e/ou ascensão profissional devido à nova escolaridade, criando outro fenômeno contemporâneo, que são os empregados que se encontram em ocupações que estão aquém de sua escolaridade – os graduados que ocupam cargos de nível médio e até mesmo fundamental.

Gráfico 06 - Empresas com falta de trabalhadores por área/categoria profissional (Percentual (%) das respostas sobre as empresas que possuem a área/categoria)



**Fonte:** Falta de trabalhador qualificado reduz produtividade da construção civil. **Sondagem da Construção Civil.** Confederação Nacional da Indústria - CNI. Brasília: Ano 1, Número 1, abril de 2011. Gráfico adaptado pelo autor

O próprio setor produtivo entende que sua carência de mão de obra está mais voltada a um trabalhador menos escolarizado, do que a um profissional de alto grau de estudo, e que exige mais tempo de estudo. Na medida em que a escolarização é, propositalmente confundida com qualificação, a formação de tecnólogos torna-se uma exigência, que se expande num cenário oposto ao que se propaga, onde as vagas que porventura sobram, se constituem em carências profissionais que para um indivíduo com ensino médio já é suficiente.

A exploração do adjetivo da empregabilidade aos cursos superiores de tecnologia irá então se tornar mais uma ferramenta para as estratégias de marketing das instituições privadas, do que porventura uma real necessidade educacional. Concluindo assim que o tão propagado apagão educacional, será um subterfúgio daqueles que reclamam do mesmo, para explicar uma empregabilidade não alcançada. E os cursos superiores de tecnologia irão compor mais um produto apropriado de forma inconsequente de modelos internacionais que são instituídos no Brasil sem o mínimo cuidado com a realidade e a peculiaridade do país.

Pode-se verificar, no surgimento e na implantação dos referidos cursos, o entendimento do sistema educacional mais como um produto da importação de modelos de sociedades desenvolvidas, do que o resultado de um desenvolvimento autóctone e contínuo. (PETEROSSO, 1980, p. 54)

E desta forma, cria-se, no imaginário, uma cobrança da escola em fornecer, especialmente aos filhos das classes trabalhadoras, um espaço de desenvolvimento profissional, que será utilizado como instrumento de melhoria das condições de vida e de bem-estar dos sujeitos, uma ideia que foi consagrada nas décadas de 1970, que vinculava o crescimento econômico com a educação e que volta com toda força na proposta de educação profissional brasileira, em especial aos cursos superiores de tecnologia. Temos então um paradoxo, uma vez que a mesma população, segundo as próprias estatísticas oficiais, teria aumentado seus anos de estudo em detrimento da média percentual de um passado recente, sofre atualmente com o desemprego, cada vez mais evidente.

Aliado a um processo taxativo de desvalorização dos diplomas, ocorrido na medida que o tão sonhado acesso à universidade pelo filho do trabalhador é obtido, são estes as grande vítimas deste imbróglio ideológico estrategicamente criado pelo capital. Esclarece Boudieu (2008) que estes estudantes de famílias desprovidas economicamente, que se sacrificam por um diploma, na esperança de melhores condições de vida e na busca da tal empregabilidade, terão, ao fim desta árdua e dispendiosa jornada (haja vista que a maioria utilizarão as instituições privadas), duas grandes decepções que se complementam – que a empregabilidade não veio com o diploma de curso superior, e que estes mesmos diplomas já não possuem o valor de outrora.

Os alunos ou estudantes, provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente, têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram “sua chance”. (BOURDIEU, 2008, p. 221)

Da mesma forma, a expansão exponencial dos cursos superiores de tecnologia foi e é vinculada a um projeto de universalização da educação. Esse Projeto tornou-se pauta constante das reformas educacionais, a partir dos anos de 1990, e se instituiu como bandeira social no Brasil. Por estes projetos, facilitar o acesso aos diversos níveis de ensino para classes outrora excluídas, possibilitaria desenvolvimento social. Neste sentido Mézáros (2006) é bastante esclarecedor, já que para o autor, a universalização da educação só acontece conjuntamente com a universalização do trabalho. Portanto, pensar em universalização da educação fundamentado apenas numa realidade de expansão do ensino superior e no aumento

ao acesso dos diferentes níveis de ensino, diante de uma realidade de concentração de renda e de uma clara precarização do trabalho.

[...]As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e pré-julgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. (MÉSZÁROS, 2006, p. 25)

Se por um lado, a escolarização efetivamente age como um mecanismo de internalização do capitalismo, um instrumento indutor do conformismo e subordinador dos indivíduos à ordem estabelecida. Por outro lado, o acesso ao ensino superior por parte da classe trabalhadora se constitui num espaço capaz de promover mudança nas estruturas sociais, tem servido, portanto, se consolida como espaço de disputas e lutas sociais.

Quando o capitalista percebe, na ânsia de acesso ao ensino superior um propenso e promissor mercado a ser explorado, este torna-se apenas mais um novo nicho comercial e um novo produto a ser comercializado. À medida que este promissor mercado torna-se altamente concorrido, com o expressivo aumento de instituições privadas de ensino, que dobraram o número no período de 1999 a 2008, o capitalista busca então diversificar seu produto, ampliar seu portfólio ao consumidor. Traduzindo – foram necessários cursos superiores que vendessem em maior quantidade.

No início deste século, observa-se um aumento considerável da concorrência de instituições privadas na oferta de vários cursos superiores, um campo que estimula a busca de alternativas lucrativas para o empresário. Assustadoramente, este é um dos panoramas que irão explicar a expansão dos cursos superiores de tecnologia. Vendidos (tanto pelas políticas públicas, quanto pelas empresas privadas) como uma forma mais rápida de formação profissional e característica técnica com ênfase em áreas específicas de conhecimento, diferentemente do bacharelado e da licenciatura, bem como, sendo uma forma efetiva de se ampliar o acesso ao ensino superior para a população que busca melhor preparo para competir às demandas da produção e prestação de serviços.

Os tecnólogos conquistaram sua expansão sustentada no deslumbramento dos indivíduos em concluir em menor espaço de tempo o curso superior e numa alternativa imediatista de se inserirem no mercado de trabalho, haja vista que a entrada no mercado de trabalho foi e continua sendo relacionada com o aumento da escolarização.

Outro fator preponderante ao aumento da demanda por estes cursos é o crescimento dos concluintes de ensino médio das classes C, D e E, que encontram nos tecnólogos uma alternativa mais barata de continuidade dos estudos. Completando os fatores que alavancaram os números dos cursos superiores de tecnologia no Brasil, temos as próprias consignações dos organismos internacionais de financiamento, que incentivaram a criação dessa alternativa de curso superior no Brasil.

A principal vantagem destas instituições é o baixo custo dos programas, o resultado de cursos mais curtos, as taxas de evasão mais baixas e o menor custo anual por aluno. Por exemplo, na Tunísia, foi criada recentemente uma rede de institutos de tecnologia, com cursos de dois anos de duração. Com o menor custo por ciclo, espera-se garantir 12% de redução geral no custo médio de diplomados do ensino superior no país. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 34)

As instituições de ensino encontraram nos cursos de curta duração um meio eficiente de atrair para suas instituições uma gama considerável de trabalhadores empregados que desejavam “certificar” sua experiência prática. Ou seja, pessoas de considerável prestígio na sua área de atuação profissional sem o diploma de curso superior. Não é por acaso que a pesquisa coordenada por NERI (2010) aponta que dos indivíduos que frequentaram um curso superior de tecnologia, mais de 60% trabalhavam ou trabalhou na área escolhida para se graduar. “Os trabalhadores, em vez de adquirirem uma habilidade para toda a vida, podem esperar ao menos um surto, senão muitos, de desabilitação e reabilitação no curso da vida.” (HARVEY, 2009, p.210)

Acobertado sobre as sedutoras promessas de empregabilidade e de universalização da educação, o capital reordenou, mais uma vez, seu domínio sobre os indivíduos e a continuidade de seus dogmas e vinculou sua necessidade por ampliar seus lucros, com os anseios de escolarização do trabalhador, ofertando cursos superiores de tecnologia e definitivamente o converteu em mais um produto na sua conquista por maiores lucros.

Ao fim, o que prevalece são os elementos que irão legitimar o aumento da produtividade, sob as mínimas condições de desperdício, ou seja, a amplificação da extrema precarização do trabalho e da completa perda da autonomia do trabalhador sobre o processo produtivo. Neste sentido, a escolarização não fará a menor diferença diante do complexo problema ao qual o sujeito vive na sociedade, cujo capital intelectual deverá ser subjugado diante dos anseios capitalistas pelo lucro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A permanência pode ser assegurada pela mudança e a estrutura perpetuada pelo movimento. (BOUDIEU, 2008, p. 181)

Os Cursos Superiores de Tecnologia em face à fase de acumulação flexível encontrou o cenário ideal para sua expansão no início deste século. Originários da década de 1960, estes cursos ocupam a pauta de discussão das agendas educacionais, e hoje os mesmos assumem um papel de maior protagonismo nas políticas públicas e nas instituições de ensino superior, sejam públicas e/ou privadas. Neste sentido, estes cursos assumem diante do imaginário popular o status de uma formação privilegiada para o mercado de trabalho, e diante da emersão de termos como empregabilidade e competência, tornam-se para inúmeros indivíduos o caminho mais curto e eficiente para a conquista do emprego.

Reforçou-se o debate acerca da aproximação da escola ao mundo do trabalho, da formação para o trabalho, da melhoria da qualificação do trabalhador e da constituição de um espaço escolar que forme de fato os indivíduos para os desafios do mundo contemporâneo. A mídia explora a tese do apagão de mão de obra e os ideólogos do capital a sustentam, evocando os trabalhadores a melhorem sua formação.

Portanto, e ao final desta trajetória de estudo, questões insurgiram, e se tornaram constitutivas de algumas ponderações, que mais que conclusivas ou definitivas, podem alimentar novos debates acerca da temática apresentada, e conduzir-nos a novas dúvidas e a novos estudos.

A primeira ponderação é desmistificar o imaginário de que os Cursos Superiores de Tecnologia encontram-se num espaço mediador entre a escola e o trabalho, portanto fruto de uma necessidade social de melhoria da formação dos sujeitos. Na verdade, o estudo do processo de crescimento do ensino superior brasileiro no final do século passado e início deste, aliado à interpretação crítica da fase de acumulação flexível demonstram que os Cursos Superiores de Tecnologias se enquadram não como uma novidade educacional, mas como um produto comercial novo das instituições de ensino ligadas às necessidades de produção e reprodução do capital.

As mudanças pragmáticas que o capital estabelece, na sua necessária reconfiguração pós-crise, fez com que as relações dos sujeitos com o espaço e com o tempo fossem alteradas, subjugando os indivíduos a uma ordem temporal que se alimenta do imediatismo e do presente. Da mesma forma alinha os espaços ao ponto de romper com as barreiras geográficas, dando ao capital o pleno domínio do ambiente vivido pelos sujeitos. Quando se encontra em um momento de reestruturação produtiva, tal qual o vivido neste século, o capital se utiliza de novos expedientes para velhas estratégias.

Assim, promover cursos de curta duração, capazes de se alinhar aos humores mercadológicos do capital, fez dos tecnólogos o produto da “moda” no mercado educacional. Observa-se que os cursos tecnólogos não mediam a relação da escola com o trabalho, até porque como levantamos no início deste trabalho, a escola é um mecanismo de internalização social, que pode se constituir num instrumento conformação social. É preciso entender que a lógica capitalista concebe estes cursos como mais um produto disponível na prateleira do mercado de ensino. Até porque a expansão destes cursos foi estabelecida por intermédio de instituições não-universitárias privadas, palco da formação superior das classes C, D e E, o que, por sinal, alimenta ainda mais nossa reflexão sobre até que ponto estes cursos aproximam os sujeitos de uma melhor condição de vida.

Outro ponto diz respeito a terminologias que estão vinculadas aos tecnólogos, e que propriamente se relacionam com a questão já ponderada anteriormente. Empregabilidade e competência, palavras que passaram a figurar com grande ênfase no dicionário das instituições de ensino desde o final do século passado, tornaram-se quase que adjetivos dos cursos superiores de tecnologia. Relacionar estes cursos com a figura da empregabilidade e da obtenção de competência passa a ser elemento fundamental nos documentos oficiais, projetos dos cursos, mas principalmente, nas mídias que promovem os cursos.

O capital, sorrateiramente institucionalizou a legitimação das mudanças no mercado de trabalho, via o discurso da empregabilidade e das competências, onde responsabilizou os indivíduos pela sua condição de empregado/desempregado. O trabalho, enquanto um direito social foi remodelado em emprego, e este passa a ser responsabilidade individual, para tanto, a formação do trabalhador é aligeirada, e o trabalhador perde por completo seu domínio sobre o trabalho.

Não por acaso que uma formação superior que se fundamente na empregabilidade e que tenha, na sua base pedagógica, a promessa do desenvolvimento das competências

encontre tamanha guarida no discurso midiático, mas principalmente, seja tão bem vista pelos empresários do setor. Os cursos superiores de tecnologia se tornaram o produto certo no momento adequado.

De fato, os cursos superiores de tecnologia trouxeram um avanço expressivo no número de pessoas que acessam ao ensino superior no país, como também aumentaram consideravelmente a escolarização do trabalhador. No entanto, tais avanços apenas foram manobras do próprio capitalismo para atender ao crescimento do número de egressos do ensino médio, e principalmente, acomodar pressões socialmente estabelecidas por classes desfavorecidas economicamente pelo acesso a níveis maiores de escolaridade. É sintomático que 83% da oferta destes cursos estejam em instituições privadas, mais ainda que a grande maioria destes alunos sejam membros das classes mais baixas e filhos de trabalhadores, encantados com o canto da sereia da empregabilidade que está impregnada nestes cursos.

Nem ao menos os números usados pelos empresários para defenderem suas teses na educação, sustentam a relação dos cursos superiores de tecnologia com a empregabilidade. Pelo contrário, colaboraram para que possamos evidenciar, que como qualquer outro curso de graduação, os tecnólogos por si só não sustentam ou conduzem um indivíduo a uma condição laboral melhor. Equivocadamente, continuaremos a ter uma fileira cada vez maior de pessoas, procurando sua inserção no mercado de trabalho, diga-se de emprego, através da escolarização.

O aparente evidencia mudanças, que não se sustentarão no espaço social. Os sujeitos ambicionados por melhores condições de vida lançam suas fichas na escola. E esta, cada vez, se alimenta de responsabilidades com as quais não poderá cumprir, fortalecendo ainda mais a responsabilização exacerbada à escola.

Nesse contexto, quase que nenhum aspecto ou questão escapa desta responsabilização da escola: desemprego, baixos salários, condições ruins de trabalho, escassos conhecimentos científicos e tecnológicos, enfim, seja qual for o tema de debate, as carências e insatisfações relativas ao processo formativo das pessoas de ordem intelectual, social ou cultural são atribuídas, por ação ou por omissão, ao sistema educativo e à educação escolar. Em contrapartida, a escolarização passa a ser um remédio para problemas dos mais diversos.

Portanto, tais ponderações devem servir não como um instrumento de descrédito ao trabalho feito pelas instituições de ensino superior, muito menos desmoralizar a formação dos cursos superiores de tecnologia, mas suscitar uma reflexão mais aguçada e que extrapole as

análises rasas, propositalmente provocadas pelo capital. Neste sentido, Mészáros (2006, P. 25) contribui bastante ao evidenciar que uma reforma educacional não é concebida sem uma correspondente transformação social.

No mesmo espírito, não só o controle do trabalho estruturalmente subordinado como também a dimensão do controle da educação tinha de ser mantido num compartimento separado, sob o domínio das personificações do capital na nossa época. É impossível mudar a relação de subordinação e de dominação estrutural sem a percepção da verdadeira – substantiva e não apenas igualdade formal (que é sempre profundamente afetada, se não completamente anulada pela dimensão substantiva real) – igualdade. É por isto que apenas dentro da perspectiva de ir para além do capital o desafio de universalizar o trabalho e a educação, na sua indissolubilidade, pode surgir na agenda histórica. (MÉSZÁROS, 2006, p. 68)

O que de fato precisa ser considerado, por mais óbvio que pareça, é que a escolarização, seja em qualquer tipo de curso de graduação (tecnólogos, bacharéis ou licenciados) não mudará, por si só, a condição do sujeito na sociedade e muito menos o emprego será garantido pela formação recebida. Não podemos vincular a formação de ensino superior à vaga de emprego.

Além do mais, o capitalismo é incorrigível e irreformável (Mészáros, 2006) e as propensas mudanças que aparenta realizar, não passam de adequações definidas em prol da sua própria sobrevivência. Creditar a um curso superior a ascensão social, a melhoria no quadro laboral de um país e o mais importante a responsabilidade pela processo de universalização do trabalho é no mínimo ingenuidade. Desta forma a relação entre a escola e o trabalho não se alteram dentro dos cursos superiores de tecnologia, em detrimento do que porventura venha a ocorrer num bacharelado, por exemplo. Ela continua mediada pelo modo de produção dominante e a escola continua a ser mais um dos instrumentos de internalização deste.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela. Sistemas Universitários na América Latina e as Orientações Políticas de Agências Internacionais. In: CATANI, Afrânio Mendes (org). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do séc. XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- AMARAL, Cláudia Tavares; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação Profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara Luciene (Orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 167-206.
- ANDRADE, Andréa de Faria Barros. **Cursos superiores de tecnologia: um estudo de sua demanda sob a ótica dos estudantes**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **Qualificação versus Competência**. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v.26, n.2, p. 18-27, Mai/Ago. 2000
- BANCO MUNDIAL. (1995). **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Banco Mundial. Primeira Edição em Espanhol, junho de 1995. Washington-DC.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **Cursos superiores de tecnologia: avaliação e perspectivas de um modelo de educação técnico profissional**. Brasília: SENETE, 1991.
- BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique (org.). **Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI**. Bauru, SP: Editora Canal 6, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro, Editora Jorge Zahar, 2010. Tradução Eliana Aguiar.
- BEAUD, Michel. **História do Capitalismo: de 1500 aos nossos dias**. São Paulo, Editora Brasiliense, 2ª reimp. 4ª ed. 2004.
- BERNHEIM, Carlos Tunnermann e CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior** – Brasília : UNESCO, 2008.44 p.
- BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado; FELIZARDO, Jean Mari; PIRES, Márcia Gârdenia Lustosa. Reestruturação da produção e exigências de qualificação para os trabalhadores: o descompasso entre o discurso e prática. In: SOUSA, Antônia de Abreu et. al. (Orgs.). **Trabalho, Capital Mundial e Formação dos Trabalhadores**. Fortaleza: Editora SENAC Ceará/Edições UFC, 2008
- BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Loïc. **A nova bíblia de Tio Sam**. Jornal Le Mond Diplomatique, edição brasileira, ano 1, n. 4, maio de 2000. Disponível em <<http://diplo.dreamhosters.com/2000-05,a1729.html>>. Acesso em 28 de novembro de 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.), 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOYER, R. **A Teoria da Regulação: Uma análise Crítica**. São Paulo: Nobel, 1990

BRANDÃO, Marisa. **Cursos superiores de tecnologia: democratização ao acesso ao ensino superior?** Trabalho Necessário. Ano 5, nº5, Rio de Janeiro, UFF, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 29/2002, Diretrizes Curriculares de nível tecnológico.** Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer292\\_002.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292_002.pdf)>, acesso em 20 de abril de 2010

BRASIL. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal.** Disponível em <[http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=52&Itemid=2](http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2)>, acesso em 06 de novembro de 2010

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 436/2001, Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>, acesso em 20 de maio de 2011

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior.** Documenta, Brasília, DF, 94:128-136.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. **Cursos Superiores de Tecnologia.** Brasília: MEC-DAU, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. **Estudos sobre a Formação de Tecnólogos.** Brasília: UFMT, 1977.

BRASIL. **Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974).** Brasília: MEC, 1971.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** 3.ed. -. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo da competência e o discurso da empregabilidade. In: SOUSA, Antônia de Abreu et. al. (Orgs.). **Trabalho, Capital Mundial e Formação dos Trabalhadores.** Fortaleza: Editora SENAC Ceará/Edições UFC, 2008

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (Coleção Zero a esquerda)

CASTRO, Ramón Peña. **Escola e Mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia.** Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 79-92, jan./jun. 2004.

CEPAL/ UNESCO. **Educación y conocimiento: eje de la transformación Productiva con Equidad.** Santiago. Chile. 1992.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. **A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 3ª ed. SP: Cortez, CLACSO, 2002. Pags. 65-88

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez. Brasília, MEC/UNESCO, 1999.

DURHAM, Erenice. R. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In. BROCK, Colin. e SCHWARTZMAN, Simon (Eds.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2005, pags. 191-234

ENGUIITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília (ed). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000.

FOLHA DE SÃO PAULO. “Diplomas universitários abre poucas portas na China”, encarte do The New York Times, 20 de Dezembro de 2010, p.1

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo, 3 ed. Cortez: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Globalização e crise do emprego: mistificação e perspectivas da formação técnico-profissional**. Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro. V.25, n.2, maio/agosto. 1999. pags.31-45

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.), **Educação e crise do trabalho - perspectivas de final de século**. Petrópolis, Editora Vozes, 1998.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T. e GENTILI, P. (org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, pp. 9-49.

GIOLO, Jaime. A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão. In: **Universidade e mundo do trabalho**. MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira. (orgs.) – Brasília Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 323 p. – (Coleção Educacional Superior em Debate; v. 3)

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo**. São Paulo: Hedra, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HUNT, E. K; SHERMAN, Howard. **Historia do pensamento economico**. Tradução: Jaime Larry Benchimol. 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. 22. ed. Rio de Janeiro, LTC, 2010.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Emprego e oferta qualificada de mão de obra no Brasil: projeções para 2011**. Comunicados do IPEA, n. 89. Brasília, abril, 2011.

KUENZER, Acacia Z. **A relação trabalho e educação e os sentidos do trabalho**. Texto encomendado pelo GT Trabalho e Educação, para a 30ª reunião anual da ANPEd. Caxambu, 2007.

LOPEZ, Luiz Roberto. História do Brasil contemporâneo. 2 ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. **Educação básica, empregabilidade e competência**. Revista Trabalho e educação, Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, n. 3, p. 15-21, jan./jul. 1998.

\_\_\_\_\_. **O Profissional Tecnólogo e sua Formação**. Belo Horizonte: Centro Universitário UNA, 2006. (mimeo).

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI – a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

MARX, Karl. **Teorias do mais-valia : historia critica do pensamento econômico (livro 4 de O Capital)**. São Paulo: Difel, 1980

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Livro Primeiro, vol. I. São Paulo, Editora Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **Capítulo VI Inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata**. 2. ed. Sao Paulo: Centauro, 2004.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Assalariado e Capital**. Edições Avante. Disponível em < <http://www.marxists.org/portugues/marx/1849/04/05.htm>>. Acesso em 02 fev. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. Estud. av. [online]. 1998, vol.12, n.34, pp. 7-46.

MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. **Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital**. 6.ed. rev. atual. São Paulo: Atlas, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2006.

NERI, Marcelo Cortes (coord.). **A educação profissional e você no mercado de trabalho**. Rio Janeiro, FGV/CPS, 2010.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade. **Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola**. Ideias - Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas, 1998/1999.

OLIVEIRA, João Ferreira. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)**. 2000, 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. **A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3ª ed. SP: Cortez, CLACSO, 2002. Pags. 49-64

PARO, Vítor Henrique. **Escritos sobre Educação**. São Paulo. Xamã. 2001.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? In Pátio. Revista Pedagógica (Porto Alegre, Brasil) n° 11, Novembro 1999, pp. 15-19.

- PETEROSSO, Helena Gemignani. **Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia.** São Paulo: Edições Loyola, 1980.
- POCHMANN, Marcio. **Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa?**. Educação & Sociedade. 2004, vol.25, n.87, pp. 383-399
- PRADO, Fernando Leme do Prado. **Os novos cursos de graduação tecnológica: histórico, legislação, currículo, organização curricular e didática.** Curitiba: Editora OPET, 2006.
- PUIGGROS, Adriana. **Imperialismo, educacion y neoliberalismo en America Latina.** Ed. ampl. -. Mexico, DF: Paidós, 1994.
- RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SCHUMPETER. Higher education: The latest bubble?. **The Economist**, London, 13 de abril. 2011. Disponível em: <[http://www.economist.com/blogs/schumpeter/2011/04/higher\\_education?fsrc=scn/fb/wl/bl/anewbubble](http://www.economist.com/blogs/schumpeter/2011/04/higher_education?fsrc=scn/fb/wl/bl/anewbubble)> Acesso em: 10 maio de 2011.
- SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio.** Educação e Sociedade. Campinas, v.23, n.80, p.203-234. set. 2002
- STEINER. João Evangelista. Conhecimento: gargalos para um Brasil no futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 20, n. 56, 2006. pp. 75-90
- UNESCO. **Política de Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior.** (tradução e revisão Laura A. Ferrantini Fusaro). Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- VIEIRA, Sofia Lerche. O Discurso sobre a universidade dos anos 80. In: DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri & MARTINS, Carlos Benedito. **O público e o privado na educação brasileira contemporânea.** Campinas: Papirus, 1991.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino.** Campinas, SP: Papirus, 1990

**APÊNDICE A – Tabela de conversão da classificação adotada pelo Censo do Ensino Superior (INEP) e a identificação utilizado por este estudo.**

<b>ÁREAS*</b>	<b>IDENTIFICAÇÃO</b>
<i>Gerenciamento e administração</i>	<b>GESTÃO E COMÉRCIO</b>
<i>Comercio e administração (cursos gerais)</i>	
<i>Contabilidade e tributação</i>	
<i>Gerenciamento e administração</i>	
<i>Marketing e Publicidade</i>	
<i>Secretariado e trabalhos de escritório</i>	
<i>Vendas em atacado e varejo</i>	
<i>Vida Profissional</i>	
<i>Ciencia da computação</i>	<b>INFORMÁTICA</b>
<i>Processamento da informação</i>	
<i>Uso do computador</i>	
<i>Viagens, turismo e lazer</i>	<b>TURISMO</b>
<i>Hotelaria, restaurantes e serviços de alimentação</i>	
<i>Agricultura e veterinária</i>	<b>ENGENHARIA E PRODUÇÃO</b>
<i>Arquitetura e Urbanismo</i>	
<i>Eletricidade e Energia</i>	
<i>Eletrônica e Automação</i>	
<i>Engenharia Civil e de Construção</i>	
<i>Engenharia Florestal – Silvicultura</i>	
<i>Engenharia Mecânica e Metalurgia</i>	
<i>Engenharia, produção e construção</i>	
<i>Horticultura</i>	
<i>Materiais (madeira, papel, plástico, vidro)</i>	
<i>Mineração e Extração</i>	
<i>Processamento de alimentos</i>	
<i>Produção agrícola e pecuária</i>	
<i>Química e Engenharia de Processos</i>	
<i>Recurso Pesqueiros</i>	
<i>Têxteis, roupas, calçados, couro</i>	
<i>Veículos a motor, construção naval e aeronáutica</i>	
<i>Veterinária</i>	

\*áreas utilizadas pelo INEP no Censo do ensino superior, na classificação dos cursos de graduação, com base na “Nomenclatura dos cursos - Tabela de referência OCDE – disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/manuais.asp>

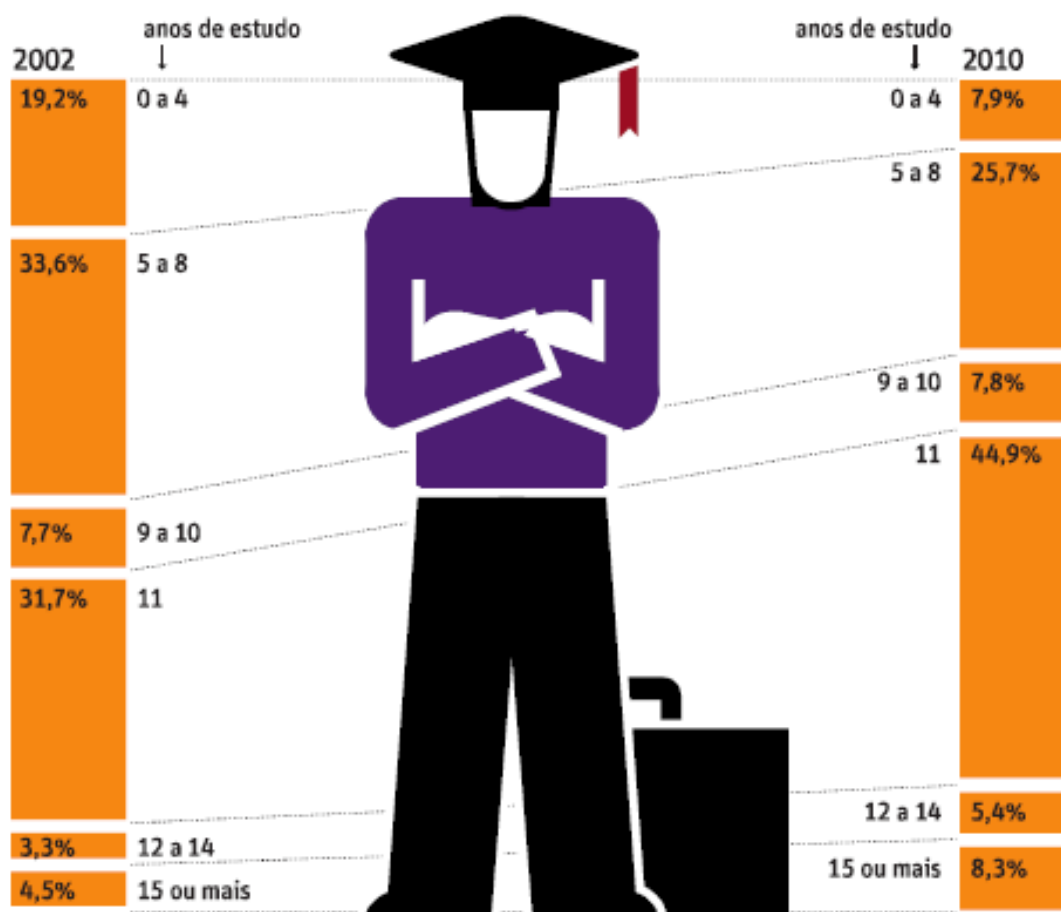
**ANEXO A – Capas de uma publicação especializada em Cursos Superiores de Tecnologia.**



Fonte: Guia de cursos superiores tecnológicos (2008 e 2011).

**ANEXO B – “Com estudo, sem emprego” – reportagem sobre o desemprego dos mais escolarizados.**

**Desempregados por escolaridade, nas seis principais regiões metropolitanas do país**  
Em % do total



Fonte: Folha de São Paulo, 20 de março de 2011, p. B1