



CURRÍCULO ANALÓGICO EM UM MUNDO DIGITAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISSONÂNCIA ENTRE A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E AS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO

“Vivemos em um período da história que se caracteriza pela implosão do tamanho e pela explosão da complexidade”¹

*Valéria De Betio Mattos**
*Lucídio Bianchetti***

Resumo

O que explica a tendência de recém-graduados continuarem seus estudos? Como entender o fenômeno do retorno à universidade de jovens formados há alguns anos? Com base em pesquisa realizada com mestrandos da Universidade Federal de Santa Catarina, questionam-se os conteúdos curriculares considerados necessários no mundo do trabalho. Um “currículo toyotizado” contemplaria uma formação ampliada e consoante com as demandas atuais? A empiria evidencia que o alongamento da escolarização diante do estreitamento de oportunidades de trabalho expressa a própria lógica de precarização do sistema vigente.

Palavras-chave: Currículo Analógico; Mundo Digital; Educação para o Trabalho; Educação Profissional; Mercado de Trabalho; Jovem..

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Períodos de transformações profundas provocam turbulências. A frase em epígrafe (CLARKE, 1979)² coloca em evidência uma questão que diz respeito à mudança paradigmática referente à transição entre o predomínio das tecnologias analógicas às digitais. Este aspecto é poucas vezes considerado, particularmente por educadores, naquilo que significa em termos de desafios e exigências, tanto para a organização e o funcionamento da escola/universidade quanto para as pretensões de ingresso, permanência e reinserção no mercado de trabalho. E isso diz respeito a todos, porém atinge especialmente os jovens egressos do mundo educacional, aqui em particular, daqueles que concluem seus cursos universitários.

* *Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Psicóloga e Mestre em Educação pela UFSC. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre as Transformações do Mundo do Trabalho (TMT/UFSC). E-mail: valeriabmattos@bol.com.br*

***Prof. associado da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Pedagogo pela UPF/RS; doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP. Mestre em Educação pela PUC/RJ e pesquisador do CNPq. E-mails: lucidiob@uol.com.br e lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br.*

Recebido para publicação em 21/10/08.

O que está envolvido nessa transição entre o analógico e o digital não é apenas uma troca de denominação de tecnologias. É uma profunda mudança que vai refletir na organização do currículo da escola/universidade, na forma de transmissão/construção do conhecimento – portanto com repercussões que ultrapassam a questão da metodologia em direção à epistemologia – e, o que está criando dificuldades maiores, uma forma diferente de relação entre professores e alunos, uma vez que estes estão sendo formados em uma ambiência digital, ao passo que aqueles concluíram seus cursos predominantemente em um contexto no qual a tecnologia era a analógica.

Uma vez que este não é um trabalho que trata de tecnologia³ em si, mas de implicações curriculares e de acesso/permanência no mercado de trabalho frente a uma transição tecnológica, focalizamos o ponto nodal, que consideramos fundante, no que diz respeito aos aspectos apontados no parágrafo anterior. Por que essa transformação é desafiadora? Ocorre que é uma mudança profunda, muito rápida, trazendo implicações que passam a ser decisivas à forma de funcionamento da escola/universidade e, em especial, para aqueles que apostam nesta instituição como mediadora para conseguir desenvolver competências que garantam um espaço no cada vez mais disputado mercado de trabalho.

O ponto nodal a que nos referimos diz respeito àquilo que é demandado, em termos de mediações para a construção/transmissão do conhecimento em cada uma dessas tecnologias. Enquanto a tecnologia analógica é uma tecnologia de base física – as transmissões, por exemplo, se dão (davam!) por impulsos elétricos, utilizando-se fios –, que pode ser observada, e cuja mediação se dá por meio dos sentidos [visão, tato, olfato, audição...], a tecnologia digital, embora dependa de meios físicos (fibra ótica ou ondas via rádio) para transmissão, se caracteriza pela imaterialidade, pela transformação de todos os dados e conteúdos em dígitos [0, 1].

A primeira, para ser assimilada e se tornar operacional, vai depender do treinamento, da criação de qualificações, a partir da mediação dos sentidos e do longo tempo de permanência em um mesmo posto de trabalho, por exemplo. Diferentemente, a tecnologia digital dependerá exclusivamente da capacidade de abstração (BIANCHETTI, 2008)⁴. A tentativa de mediação dos sentidos na apropriação e uso da tecnologia digital não somente não ajuda como pode prejudicar. Portanto, aqui está a questão-chave no que diz respeito às questões curriculares e à construção de qualificações/competências, base para ingressar, permanecer ou reingressar no chamado mercado de trabalho.

Esta é, portanto, uma questão de natureza diversa das tecnologias, isto é, as tecnologias são muito diferentes. A outra está relacionada ao acesso, a ponto de hoje termos um novo tipo de exclusão, a digital, pois mais uma vez o capital evidencia uma das facetas da sua lógica: embora, potencialmente, todos poderiam ser incluídos, do ponto de vista da criação da tecnologia, a inclusão para o conjunto da humanidade não se deu e muito do que foi feito pode ser caracterizado como inclusão marginal⁵. E



a discussão entre uma formação profissional especialista versus generalista ganha contornos perversos na atualidade, já que o discurso empresarial enfatiza a necessidade de uma formação generalista do trabalhador, quando a experiência mostra que a grande massa humana produtiva continua a atuar com o seu suporte especialista-funcional



a terceira dimensão desta questão é aquela relacionada à característica da escola/universidade de ser mais lenta, conservadora⁶, poderíamos dizer, em relação ao mundo dos negócios, gerando, inevitavelmente, desentendimentos, conflitos, uma vez que uma geração foi formada e atuou predominantemente na ambiência analógica e os jovens estão tendo que enfrentar os desafios da digitalização – grandemente facilitadora da globalização tão decantada⁷ – e o estão fazendo com muito mais desenvoltura e rapidez do que a escola/universidade está em condições ou com disposição de lhes ensinar. Eis a faceta mais visível da complexidade apontada na epígrafe.

Analisar, portanto, o processo de planejamento e estruturação do currículo direcionado ao ensino superior e, conseqüentemente, a sua manifestação no mercado de trabalho não constitui tarefa fácil. Sobretudo a partir da década de 1980, mais especificamente no Brasil na década seguinte, por ter sido o período de implantação do atual padrão de acumulação – a chamada acumulação flexível⁸. Essa nova forma de gestão do capital demanda um novo perfil do trabalhador, cujos preceitos estão apoiados em características técnicas e comportamentais imprecisas, tornando ainda mais complexo o problema que envolve a profissionalização.

Isto se dá em grande medida, pela dissonância manifesta, de um lado, por uma formação profissional⁹ por assim dizer, rígida que privilegia determinados conteúdos e aspectos epistemológicos e, de outro lado, a exigência do mercado de trabalho que clama por flexibilidade e polivalência, seguindo os ditames do atual paradigma produtivista. Alguns autores (PRANDI, 1982; BIANCHETTI, 1998; HIRATA, 2002; TURMINA *et al.*, 2003, ALVES, 2007)¹⁰ sustentam empiricamente que, na passagem do paradigma que vigorava preponderantemente na produção taylorista-fordista para aquele que passa a ditar a produção toyotista, embora a exigência em termos profissionais sofra uma mudança brusca, demandando profissionais versáteis, polivalentes e autônomos, em termos práticos essa transição é apenas aparente¹¹.

Dessa forma, a discussão entre uma formação profissional especialista *versus* generalista ganha contornos perversos na atualidade, já que o discurso empresarial enfatiza a necessidade de uma formação generalista do trabalhador, quando a experiência mostra que a grande massa humana produtiva continua a atuar com o seu suporte especialista-funcional.

Segundo Shiroma e Campos (1997)¹², as diretrizes da educação básica do MEC estão marcadas política e ideologicamente por uma conotação empresarial, uma vez que elas prevêm elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores e dotá-los de uma base sólida de educação geral, como pré-condição a uma maior treinabilidade em serviço e maior adaptabilidade para programas de educação continuada. O objetivo subliminar presente nesses documentos visa uma melhoria do desempenho profissional e, concomitantemente, ao desenvolvimento de uma postura regida por comportamentos mais receptivos a mudanças que favoreça uma atitude flexível às crescentes mudanças nos processos produtivos.

Essas manifestações apenas expressam que o padrão educacional vigente, baseado desde a implantação da escola estatal, não está suspenso ou desconectado de um modo de produção. Em outras palavras, significa dizer que, grosso modo, a educação nesses moldes está direcionada ao aumento da produtividade, objetivando condicionar a força de trabalho a um saber, por meio do acesso a um determinado *quantum* de conhecimento, necessário às diferentes necessidades criadas no atual padrão de acumulação capitalista¹³.

Alves (2007)¹⁴ reforça que o toyotismo está tão integrado à lógica estrutural da mundialização do capital e à sua ideologia de formação profissional (a chamada empregabilidade) que qualquer promessa integradora do mundo do trabalho torna-se uma utopia, embora, na sua gênese, a proposta fosse outra:

A escola de massas tornou-se uma instituição central na criação de condições que deveriam permitir a integração plena dos indivíduos à cidadania. Sedimentou-se a função simbólica da escola e da própria formação profissional para o mundo do trabalho. Criou-se, a partir da promessa da modernização, um senso comum que articulava trabalho, educação, emprego e individualidade. A escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva.¹⁵

Em relação ao ensino superior, tema central de nossa discussão, vale destacar que o atributo da universidade, espaço *per se* da formação profissional, quando da sua criação no século 11, estava associado à construção do saber e da ciência, bem como, à sua universalização, por meio da investigação e do ensino, condição esta que adentrou a Idade Moderna, mas que também sofreu algumas modificações na virada do século 19.

2. A UNIVERSIDADE E SUAS NOVAS-VELHAS ATRIBUIÇÕES

Observando atentamente o processo de consolidação da universidade, constatamos que ela foi instituída a fim de atender necessidades históricas. Inicialmente, de formar clérigos e, poste-

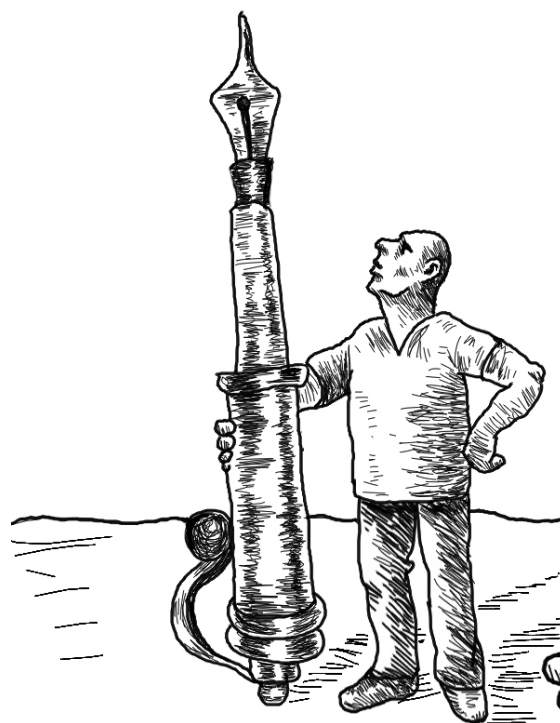
riormente, pessoas que tinham condições financeiras e interesse em ampliar seus conhecimentos. Já no século 18, a universidade passa a assumir a formação profissional com o intuito de suprir a demanda do Estado francês, para mais recentemente, no século 19, ser a instituição responsável por emitir certificações profissionais (CHARLE e VERGER, 1996)¹⁶.

Esses quatro diferentes momentos evidenciam as alterações sofridas pela universidade na maneira de construir e disseminar o conhecimento ao longo da história, bem como nos atributos que lhe foram imputados em consonância com necessidades históricas distintas, socialmente construídas. Como lembra Fiod (1999), “(...) a qualificação educacional para o trabalho coletivo, forma de existência da vida humana, não pode ser boa ou ruim: ela é apenas diferente”¹⁷.

Entretanto, convém estabelecer algumas relações a fim de entender esses diferentes momentos, sobretudo a partir da proposta da formação universitária orientada para a profissão, que data do fim do século 18 e constitui o ‘pano de fundo’ deste texto.

A disseminação de um racionalismo antropocêntrico, expoente do Iluminismo e do Racionalismo, que passa a dominar o saber nas universidades a partir do século 18, tem nos clássicos de pensadores como Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Diderot (1713-1784), entre outros, a expressão do liberalismo contestador¹⁸, cujas propostas educativas questionavam os privilégios da aristocracia, propondo uma educação universalizante do conhecimento para os cidadãos.

Porém, conforme esclarece Goergen (2006)¹⁹, após a abolição das universidades, pela Convenção de 1793, permaneceram na França apenas alguns grandes estabelecimentos de ensino





*há um efetivo aumento da
escolarização desconectado da
abertura de postos de trabalho que
exigem qualificação acima da média,
o que resulta na pauperização
do trabalho, inclusive para os
diplomados.*

superior, os quais, baseados no pensamento de Descartes, isto é, na razão instrumental, passaram a se apoiar não mais num saber contemplativo e reflexivo, mas sim num conhecimento prático e ativo, que culmina com o abandono da religião e da metafísica, a fim de prevalecer a instrumentalização e o domínio da natureza. Dessa racionalidade emerge o caráter pragmático da universidade enquanto fonte provedora de um corpo profissional, necessário à época.

De acordo com Saviani (2006)²⁰, a guinada na maneira de compreender e atuar da universidade no seu mais novo atributo é fruto da exigência de formar profissionais de acordo com a necessidade da nova ordem social pós-revolucionária, o que mais tarde se denominou modelo napoleônico. O preceito primordial desse modelo foi o de compor os quadros necessários à França, a fim de estabilizar o país e também de impedir o renascimento de novas corporações profissionais.

Mészáros (2005)²¹ lembra que “a ideia de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissociabilidade, é muito antiga em nossa história”. O autor assim esclarece seu ponto de vista:

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 *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (...) (*grifo do autor*)²²

Já no século 19, os liberais conservadores [Tocqueville (1805-1859) e Stuart Mill (1806-1873)], assim denominados porque defendem a ordem capitalista ascendente, por meio de suas formulações, contribuem para um projeto educacional que assegura a criação e recriação de trabalho. Buscando conservar a ordem do capital, impõem uma outra racionalidade de cunho pragmático: colocam, no plano das ideias, a possibilidade de ascensão social (GADOTTI, 1985)²³.

Provavelmente aí reside o cerne da Teoria do Capital Humano, desenvolvida por T. Schultz (1902-1998) nos anos de

1960-70, a qual, de maneira sucinta, atrelava o desenvolvimento socioeconômico de uma nação aos níveis de escolaridade de seus indivíduos, teoria esta que passa a ser reeditada e amplamente difundida sob os ditames da acumulação flexível (GENTILI, 2005)²⁴, cujo discurso cotidiano reproduz o argumento originário dessa teoria, no qual está implícita a ideia de que quanto mais alto é o nível de escolaridade de uma nação, ou seja, dos seus cidadãos, maiores as chances de diminuir a pobreza e a desigualdade social.

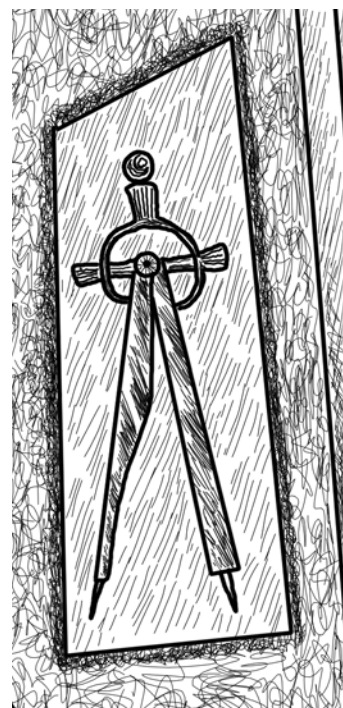
Vale ressaltar que, na atualidade, muitas das discussões decorrentes das diferentes perspectivas de entender o modo de existir da universidade e também o desencanto dos jovens que visam alcançar um diploma universitário, além da sua falta de perspectiva profissional após a obtenção da titulação, estão intimamente relacionadas com os princípios liberais já proclamados no século 19 pelo liberalismo conservador, o qual correlacionava, numa razão direta, a educação e a ascensão social, associação esta que perdura até os dias atuais no imaginário coletivo, inclusive brasileiro sem, no entanto, encontrar objetivação na materialidade.

Este é o cenário que se constata nos dados obtidos na pesquisa realizada junto a 117 mestrandos, jovens profissionais de até 30 anos de idade em sua maioria (80%), que frequentavam diferentes cursos oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2006²⁵: o movimento ascendente pela busca de elevação da escolaridade por meio de uma titulação universitária acontece de maneira individualizada e a promessa de mobilidade social mediante o alongamento da escolarização caracteriza uma falácia.

Amparada por investigações nas áreas de Educação, Sociologia e Economia (AUED, 1999; POCHMANN, 2001; HIRATA, 2002; FRIGOTTO, 2002; GENTILI, 2005)²⁶, enfatizamos que há um efetivo aumento da escolarização desconectado da abertura de postos de trabalho que exigem qualificação acima da média, o que resulta na pauperização do trabalho, inclusive para os diplomados.

No entanto, é mister ressaltar que, embora a universidade tenha assumido nos últimos dois séculos o atributo de certificar e, portanto, de formar para o trabalho produtivo, reiteramos que o seu caráter formativo perpassa o tempo histórico. Portanto, é preciso enfatizar que, como instituição educacional, a universidade não tem a responsabilidade de alocar os profissionais no mercado de trabalho.

Poderíamos questionar esse atributo utilitarista e pragmático impingido à universidade argumentando



que se o objetivo da universidade fosse apenas formar para o mercado, bastariam cursos técnicos e não uma formação mais abrangente, como a universidade pretende, ao formar “cabeças pensantes” desenvolvidas nos seus centros de pesquisa.

Provavelmente, a desconsideração desta premissa caracterize a tensão entre os atributos dissonantes de formação para a vida *versus* formação para o mercado, este último constantemente reclamado pelo empresariado e pelos futuros profissionais que buscam a universidade como meio para obter um posto de trabalho. E, certamente aqui também se situa o descompasso apontado no título deste texto, entre um currículo que ainda guarda as características do predomínio do paradigma analógico – na educação – e o digital implementado no mundo do trabalho (BIANCHETTI, 2008)²⁷.

3. A LONGAMENTO DA ESCOLARIZAÇÃO: SAÍDA EMERGENCIAL PARA A EMPREGABILIDADE

Sob o paradigma produtivista vigente, a educação continuada ao longo da vida, bem como o desenvolvimento de um conjunto de características, habilidades e atitudes individuais não mais associadas a um *savoir-faire* tecnicamente específico de outrora, mas sobretudo a um *savoir-être*, constituem as máximas da agenda pós-moderna. Agenda esta na qual a flexibilidade, o relativismo e o ceticismo criam o caldo para o predomínio de uma “intransparência” (HABERMAS, 1987)²⁸, de um terreno gelatinoso, de um vale-tudo que coloca o novo e o arcaico em estágios de difícil determinação e posicionamento. E, paralelamente, insere-se uma indefinição ou indiferenciação nas categorias tempo-espaço no que diz respeito ao estudo (na escola/universidade) e ao trabalho (espaço-tempo do emprego), levando autores a afirmar que até as empresas se transformaram em “instituições qualificantes ou de aprendizagem” em substituição à escola/universidade (DRUCKER, 1993; SENGE, 2001 e 2005)²⁹.



Se o objetivo da universidade fosse apenas formar para o mercado, bastariam cursos técnicos e não uma formação mais abrangente, como a universidade pretende, ao formar “cabeças pensantes” desenvolvidas nos seus centros de pesquisa.



o que está em voga é a educação permanente, a qual se apresenta como via de atualização, especialização e aperfeiçoamento para jovens e adultos que buscam inserção no mercado de trabalho, ou ainda para evitar o desemprego.

Em tempos de pedagogia do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001)³⁰, o que está em voga é a educação permanente, a qual se apresenta como via de atualização, especialização e aperfeiçoamento para jovens e adultos que buscam inserção no mercado de trabalho, ou ainda para evitar o desemprego.

No entanto, Le Goff (2002)³¹ demonstra que a tendência de continuidade do conhecimento já tinha registro nos escritos de Platão e, à medida que novos paradigmas emergem, outras tendências de educação permanente passam a ser naturalizadas. Porém, o autor enfatiza que, a partir dos anos 1970, vigora na chamada sociedade pós-industrial “(...) o primado do imaterial: ele aparece como uma nova força produtiva, na qual o conhecimento se torna a principal força de produção”³² (grifo do autor).

Le Goff (2002)³³ adverte que, desde então, a mudança em termos de emprego e formação é ainda maior, dado que o tempo de vida útil do conhecimento tende cada vez mais a diminuir, muitas vezes se tornando obsoleto, o que exige constante formação. Ele sustenta que “em 30 anos, de 1970 a 2000, o tom da referência à obrigação se modificou consideravelmente. (...) Se formar não é mais uma questão de escolha, mas de exigência (...) de confrontação permanente entre as aquisições da experiência e os saberes constituídos”³⁴.

Se até o apogeu das corporações, o aprendizado de um ofício configurava uma educação que possibilitava uma “formação para a vida”, uma vez que além do aprendizado técnico, havia um ensinamento ético e moral, com o advento da Grande Indústria a educação passa a ser formalizada no âmbito das escolas como “formação para o trabalho”. E na atualidade, mediante novos padrões profissionais exigidos, tais como competência, flexibilidade e performance, os quais apresentam conteúdos subjetivos que dificultam a compreensão dos critérios de aprovação e/ou seleção por parte dos trabalhadores, nos deparamos com uma propalada necessidade de “formação para o desemprego”, conforme denuncia Aued (1999)³⁵.

As pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001)³⁶ encontram ambiência nesse cenário, sobretudo por constituírem

um arcabouço teórico-metodológico, por assim dizer, “flexível” e “polimorfo” (vide Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado recentemente pelo Ministério da Educação). Dessa forma, desvia-se o foco da crise do desemprego para a educação, disseminando as noções ideológicas da Teoria do Capital Humano, responsabilizando o trabalhador pela obtenção de trabalho por meio do ideário da polivalência, integração, flexibilidade e empregabilidade (CASTRO, 2004)³⁷.

Autores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (HIRATA, 1997; FRANCO, 1999, FRIGOTTO, 2002; MORAES, 2004, entre outros)³⁸ atentam para o componente político-ideológico presente nas noções de competência e de empregabilidade, as quais responsabilizam o trabalhador, na obtenção ou não de trabalho. Segundo Alves (2007),

É o conceito de empregabilidade que irá apresentar a nova tradução da teoria do capital humano sob o capitalismo global: a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não lhe garante um emprego no mundo do trabalho.³⁹

Paiva *apud* Shiroma e Campos (1997) corrobora o acima exposto ao explicitar que:

a flexibilização ‘à brasileira’ tem sido construída num contexto de desregulação do mercado de trabalho, de formas espúrias de terceirização, de exploração do serviço temporário, de exploração do trabalho infantil, de crescimento vultoso do mercado informal, gerando um quadro de precarização do emprego e de crescente exclusão social.⁴⁰

Especificamente em relação à nossa pesquisa, essa “flexibilização à brasileira” se torna visível nos números: 46% dos entrevistados trabalhavam ao mesmo tempo em que freqüentavam o curso de mestrado, em contraposição a 54% que afirmaram não trabalhar quando da aplicação do questionário. Para além da aparência, as formas de precarização se manifestam fortemente entre os estudantes de pós-graduação que trabalham, uma vez que 65% exercem atividades laborais sem vínculo empregatício. Ainda entre este grupo específico, 24% exercem alguma atividade não regulamentada e 41% trabalham como autônomos, ou seja, sem qualquer garantia das leis trabalhistas respaldadas pelo Estado.

Além disso, os dados expressam uma maior precarização entre esses trabalhadores-estudantes (ROMANELLI, 2003)⁴¹, quando comparados aos demais pesquisados, uma vez que eles necessitam conciliar as atividades profissionais de cunho prático com a exigência intelectual demandada pelo curso que freqüentavam, o que envolve disponibilidade extra de tempo, dinheiro e atenção a fim de atender a diferentes e complexas demandas.

Cabe ressaltar que os dados levantados informam que 62% dos estudantes não recebiam bolsas de estudo, número este superior ao de pessoas que não trabalhavam à época (54%), fato que exprime também a precarização das condições de estudo e de manutenção da vida entre um seletivo grupo da sociedade brasileira, cuja média de anos de estudo é três vezes

superior aos poucos mais de seis anos, que caracteriza a média brasileira⁴².

4. PÓS-GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Frente a uma realidade limitadora no tocante às oportunidades e às condições de trabalho e a uma ideologia individualista disseminada em todos os âmbitos sociais, por meio da qual o capital preconiza a obtenção de novas competências como medida exclusiva para obter espaço no mundo do trabalho, buscamos investigar os mestrandos da UFSC, jovem parcela da população elitizada, a fim de obter respostas para as seguintes perguntas: Por que os jovens estão postergando a inserção ou o exercício profissional? Por que há uma tendência dos recém-graduados de continuarem seus estudos? Por que os que já estão formados há alguns anos retornam à universidade?

Partimos da premissa que somente por meio da apreensão histórica é possível compreender o alongamento da escolarização, nesse caso específico por meio da pós-graduação e a sua contrapartida, isto é, a precarização das condições de inserção e manutenção no mundo do trabalho. Conforme adverte Moraes (2003)⁴³, não é no mundo do simbólico, da representação que a apreensão da concretude das relações sociais acontece. E justifica:

(...) é a efetividade complexa do ser social, o real na essencialidade de relações concretas que instituem e constituem as relações econômicas, políticas e culturais no processo contraditório que é produto histórico do agir humano.⁴⁴

Embasados nas teorias que sustentaram a referida pesquisa – do lado brasileiro, o “engessamento” da mobilidade social a

• • •

somente por meio da apreensão histórica é possível compreender o alongamento da escolarização, nesse caso específico por meio da pós-graduação e a sua contrapartida, isto é, a precarização das condições de inserção e manutenção no mundo do trabalho.

partir da década de 1970 para os mais escolarizados, como aponta o estudo de Prandi (1982)⁴⁵, e, do lado francês, o alongamento da escolarização diante do estreitamento de oportunidades de trabalho, evidenciado na investigação de Beaud e Pialoux (1999)⁴⁶ junto aos operários da Peugeot –, sustentamos que a pós-graduação atualmente serve como estratégia de enfrentamento e ao mesmo tempo alternativa ao desemprego. Da mesma forma, na medida em que vamos avançando na compreensão do fenômeno em foco, percebemos o quanto a suposta afirmação – baseada no determinismo tecnológico – de que a questão nodal está no descompasso entre currículo analógico X mundo digital não encontra respaldo na materialidade. É na lógica do sistema capitalista, e não em uma das suas manifestações, no caso as diferentes tecnologias, que está a explicação do desemprego e das dificuldades de inclusão, seja na escola, seja no trabalho.

Se nos anos de 1980, conforme assinala Prandi (1982)⁴⁷, era perceptível a adoção de estratégias individuais como graduação em dois cursos complementares, desempenho acadêmico diferenciado e realização de estágios diversos, na tentativa de reparar a qualidade do ensino e, sobretudo, de evitar o desemprego, o que se verifica a partir dos anos de 1990 é o deslocamento de tais estratégias para os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, com o intuito de obter “vantagens competitivas” que auxiliem na evitação do desemprego, da fragilidade das relações de trabalho e das baixas remunerações, seguindo os preceitos do ideário liberal, engendrados desde o século 18 por pensadores como Voltaire (1694-1778) e Rousseau (1712-1778).

Já em relação ao estudo francês, os autores constataram entre os operários uma maneira depreciativa de significar o trabalho desenvolvido, além da ausência de expectativas em relação ao futuro diante de tamanha mudança social e profissional em decorrência do uso da tecnologia de base microeletrônica implantada na indústria. Desse modo, o alongamento da escolarização para os operários passa a ser uma obrigação moral e uma herança concedida aos seus descendentes, a fim de evitar a penúria do mundo operário.

Nessa investigação, que envolveu três gerações, os autores verificaram que os filhos dos operários, isto é, a segunda geração,

É na lógica do sistema capitalista, e não em uma das suas manifestações, no caso as diferentes tecnologias, que está a explicação do desemprego e das dificuldades de inclusão, seja na escola, seja no trabalho.



aumentam os anos de estudo, chegando à universidade, e, assim, negavam a condição operária. Mas os filhos de seus filhos, isto é, a terceira geração, mediante o estreitamento de oportunidades de trabalho, visível a partir dos anos de 1980, não conseguem fazer o mesmo. O que se apresenta então é um novo contexto: o filho do filho alonga seus estudos, mas sequer consegue ser operário, não tendo outra alternativa senão o desemprego.

Pochmann (2001)⁴⁸ ilustra a natureza regressiva e excludente do capital ao mostrar que não há correlação direta entre nível de escolaridade e oportunidade de trabalho. O autor mostra, baseado nos dados do PED-Diece/Seade da década de 1990, justamente o contrário:

Percebe-se que o desempregado com menor grau de escolaridade apresenta diminuição de sua participação relativa no total do desemprego. Em contrapartida, aqueles que possuem escolaridade mais alta tiveram uma elevação na sua participação no total do desemprego. (...) Por esse motivo, a educação, embora cada vez mais necessária, não se mostra suficiente para garantir a todos o acesso adequado aos postos de trabalho dos anos 90.⁴⁹

A partir desse panorama, é possível depreender que, em relação à população jovem, prevalece o alongamento da escolarização como forma de fazê-la escapar da inatividade profissional. Conforme lembra Franco (1999)⁵⁰, a contradição se dá na medida que a questão aparente é discutir a formação profissional dos trabalhadores diante da incerteza do trabalho. Do ponto de vista dos empresários, o objetivo é claro: investir em formação profissional com vistas a aumentar a produtividade, a qualidade e a competitividade no mercado. Já para os trabalhadores, na batalha pela sobrevivência, os objetivos se tornam menos nítidos diante das promessas imprecisas de melhoria das condições de vida por meio da educação continuada.

Os dados dessa pesquisa reforçam as teses aqui referenciadas, uma vez que, observando mais detalhadamente as profissões/ocupações dos avôs e pais dos mestrados, percebemos o mesmo processo de estreitamento de oportunidades. Embora o alonga-

As tendências educacionais não estão descontextualizadas do padrão social vigente. Elas são historicamente determinadas e expressam uma sociedade dividida em classes. Nesse sentido, a educação não pode ser entendida como igualitária, democrática e libertadora, como almejavam os pensadores clássicos da modernidade.

mento da escolarização seja uma realidade, essa tendência não fornece garantias quanto ao futuro profissional.

Voltando à temática específica do texto, poderíamos perguntar: O que a universidade tem a ver com tudo isso? Para tecer algumas considerações a respeito desse tema, faz-se necessário retornar ao leque de características que compunham o processo formativo de uma profissão e que não eram atribuições da universidade quando da sua criação.

De maneira objetiva, a passagem para as universidades do processo do conhecimento técnico especializado, ensinado nas corporações, levou séculos, mas a partir da consolidação do ensino superior, na Idade Moderna, o que se percebe é a sistematização do saber com vistas à formação de profissionais inicialmente liberais, seguidos por cursos ligados às Artes e Ciências, destinados a formar docentes e, mais recentemente, a certificar as profissões em geral.

Destarte, é nesse processo cambiante que se faz imperioso discutir a universidade a fim de compreender as mudanças nas suas atribuições, aqui especificamente, a certificação profissional que outrora não era de sua responsabilidade. Como explicar então a procura por uma profissão e o alongamento da escolarização sem cair nas armadilhas do mundo das aparências?⁵¹

Inicialmente, é curiosa a alusão à crise do mundo do trabalho relacionada ao questionamento da universidade enquanto formadora de profissionais. A universidade, reclamam os apologistas do pragmatismo da educação, não forma profissionais para o “mercado”.

O próprio desemprego entre os profissionais traz à tona a dissonância entre o atributo da universidade de formar para a vida, no sentido de possibilitar o acesso ao conhecimento mais amplo, e um outro mais recente, de atender às exigências do

mercado, via o estabelecimento de um “currículo toyotizado”, portanto flexível nos moldes do *just in time*.

Poderíamos então indagar: Será a idiosincrasia entre os reclames do mercado e uma formação ineficaz, pautada em currículos rigidamente estruturados a responsável pela dificuldade de alocar os jovens profissionais que se formam anualmente nas IESs brasileiras? Uma “educação toyotizada” seria a solução para evitar os males do desemprego e da precarização visível no mundo do trabalho?

Entendemos que não. O desemprego, como lembra Marx (1985)⁵², é parte constitutiva do capital, ou melhor, sua carmetade. À luz da teoria marxiana, sustentamos que a solução do desemprego não depende de boa vontade ou de uma mudança brusca nos currículos educacionais e nem será alcançada se no lugar da tecnologia analógica todos forem incluídos ou aderirem à digital. Enquanto estivermos sob o primado do capital, o desemprego ascendente e a precariedade manifesta nas condições de inserção no mundo do trabalho e, de modo mais abrangente, na manutenção das necessidades básicas persistirão como marcas distintivas da reprodução da vida social sob o atual padrão de acumulação, independentemente das medidas reparatórias do Estado, do grau de escolarização da população e da inserção de novas tecnologias.

Conforme lembra Alves (2007),

(...) a mundialização do capital impõe uma lógica de exclusão social que limita a capacidade do sistema de produção de mercadorias integrar indivíduos numa vida produtiva. É um limite estrutural intrínseco à nova forma de acumulação capitalista. Mesmo que todos pudessem adquirir as novas qualificações, o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los. O mercado não é para todos.⁵³

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desemprego entre os jovens profissionais traz à tona a dissonância entre o atributo da universidade de formar para a vida, no sentido de possibilitar o acesso ao conhecimento mais amplo, e um outro, mais recente, de atender às exigências do mercado, cada vez mais dinâmico, veloz, movido pelas facilidades que as tecnologias digitais propiciam.

De acordo com o diálogo aqui estabelecido com autores das áreas de Ciências Humanas e Sociais, é possível afirmar que a situação de estar desempregado não se refere a uma escolha, a uma opção ou, ainda, a uma decisão pessoal, mas se configura como parte constitutiva da relação social capitalista.

Embora existam esforços para minimizar os efeitos destrutivos do modo de produção capitalista no mundo da educação – com ou sem as novas formas de digitalização de dados e processos –, é preciso lembrar que esta se manifesta diferentemente, no tempo e no espaço, de acordo com os determinantes históricos que a sustentam. As tendências educacionais não estão descontextualizadas do padrão social vigente. Elas são historicamente determinadas e expressam uma sociedade dividida em classes. Nesse sentido, a educação não pode ser entendida como iguali-



tária, democrática e libertadora, como almejavam os pensadores clássicos da modernidade. E nesse aspecto é interessante recordar, com Giannetti (2002), que “o iluminismo prometeu e não entregou, ou melhor: entregou menos do que prometeu”⁵⁴, a ponto de o autor, mais adiante, se perguntar: “Por que o amanhã feliz de ontem não se tornou o nosso presente?”⁵⁵.

E mais especificamente, sobre a questão curricular aqui discutida, faz-se necessário contextualizá-la diante da mundialização do capital e do novo complexo de reestruturação produtiva do capital. Nessa direção, a situação não é mais animadora, uma vez que, como lembram Shiroma e Campos (1997)⁵⁶, as pesquisas sobre conteúdos curriculares e de qualificações ainda apontam segmentações, hierarquizações e suas conseqüências perversas para a classe trabalhadora.

Com toda a certeza, a escola/universidade, no seu planejamento e atuação, não pode simplesmente vincular-se ao mercado, com sua tendência a tudo digitalizar e acelerar. Ao mesmo tempo, no entanto, a instituição não pode desconhecer a complexidade que está implodindo e explodindo todos os parâmetros que até há pouco davam segurança à atuação dos professores e fazia das instituições educacionais, baseadas em seus currículos, mediações, por excelência, para acessar um mercado de trabalho menos complexo, menos disputado e com perspectivas de nele permanecer até aposentar-se. Essa possibilidade está simplesmente “deletada”. Às instituições educacionais está colocado o desafio de encontrar formas de atuar nessa zona de tensionamento entre a adesão pura e simples e o ignorar o que acontece d’além muros. Aderir acriticamente ou virar as costas não são

posturas de quem se espera que analise, interprete e intervenha na realidade histórico-social da qual a escola/universidade é parte constitutiva e de quem muito se espera em termos de mediação para a inclusão de todos, sem adjetivações.

NOTAS

¹ CLARKE, A. As comunicações no segundo século do telefone. In: CLARKE, A. C.; DERTOUZOS, M. H.; POOL, I. de S. *et al.* **O telefone: ontem, hoje e amanhã.** Brasília : Telebrás, 1979. p. 88.

² Id. *ibid.*

³ Que fique claro, desde o começo, que não nos filiamos à perspectiva determinista tecnológica que considera a tecnologia uma variável independente; que a ela é atribuído o condão de ser a causadora do desemprego, dos malefícios que assolam a humanidade ou no pólo oposto, ser a responsável por tudo de bom que, via trabalho, homens e mulheres vieram conquistando. A tecnologia não é neutra. Ela é um produto e tanto pode servir para construir, para contribuir no resgate da humanidade do processo de produção “em bases miseráveis”, como apontava Marx (1989), quanto pode servir para excluir. O que queremos enfatizar é que a determinação de a tecnologia contribuir ou prejudicar está na sua apropriação e uso. Para maiores detalhes sobre uma perspectiva dialética, consultar PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro : Contraponto, 2005. v. 1 e 2, e MARX, K. **Elementos fundamentais para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858.** 16 ed. Madrid: Siglo Veintiuno, 1989.

⁴ BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop.** Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. 2 ed. Florianópolis : Ed.UFSC, 2008.

⁵ Não se pode deixar de reconhecer que o capital, como processo civilizatório, está deixando evidente como é possível desafiar a humanidade para criar algo que poderia lhe trazer mais conforto, porém, no momento em que todos deveriam se beneficiar da produção coletiva, o que acaba ocorrendo é uma apropriação predominantemente privada, por parte de uma classe, daquilo que por necessidade e direito deveria ser extensivo a todos. Para aprofundar esta questão, consultar IANNI, O. **A sociedade global.** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1992.

⁶ A referência aqui é particularmente ao papel da escola/universidade na conservação/transmissão do patrimônio cultural da humanidade. Quando entramos na pós-graduação, em especial a *stricto sensu*, é que nos deparamos efetivamente com o papel de criação e de transformação que se espera a universidade venha a desempenhar. A esse respeito, ver CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out., 2004. Número especial.

⁷ Wood (1998) adverte sobre o uso ultrapassado do termo ‘globalização’. A autora emprega o termo ‘universalização’ pois a nova ordem mundial não se refere a termos essencialmente geográficos. Segundo suas palavras, universalização possibilita entender o capitalismo como um “processo contínuo de transformação social – uma transformação social que continuamente submete os seres humanos, suas relações e práticas sociais, em imperativos da acumulação do capital” (WOOD, E. Modernidade, pós-modernidade ou capitalismo? In: _____. **Capitalism and the information age.** New York : Monthly Review Press, 1998. (Texto traduzido livremente por Torriçlia, P. e Moraes, M.C. M., agosto de 1998, PPGE/UFSC. p. 15).

⁸ Expressão utilizada por Harvey (1993) e que, segundo suas palavras, representa um “confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas,

- criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (...) A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores 'centrais' e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins" (HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo : Loyola, 1993. p.135-139). Contudo, vale ressaltar que Pochmann, na argüição feita na defesa da dissertação de Mattos (2007), destacou o uso inadequado da expressão ao advertir que a acumulação não é flexível, ela é rígida, constante. O que se torna flexível sob o toyotismo é a produção de mercadorias, seguindo os preceitos de *just in time*. Para detalhes, cf: MATTOS, V. B. **Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrados da UFSC**. Florianópolis: 2007. Dissertação (mestrado em Educação) Florianópolis, UFSC/PPGE, 2007.
- ⁹ Conforme Aued (2003), desde a segunda metade do século 20, o termo 'profissional' nos remete diretamente à titulação universitária que permite acesso a um mercado de trabalho profissional que, no limite, é fechado, por meio de certificações acadêmicas, exames e concursos que conduzem a um título. Para detalhes, cf: AUED, B. W. Indicações metodológicas ao estudo das profissões no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 11. Campinas : Unicamp, 2003. p. 81.
- ¹⁰ PRANDI, J. R. **Os favoritos degradados**. São Paulo : Loyola, 1982; BIANCHETTI, L. Em busca de uma nova pedagogia: o embate entre empresários e educadores. **Heuresis – Revista Eletrônica de Investigación Curricular y Educativa**, Espanha : Universidade de Cadiz, v. 2, n.1, 1998; HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo das competências. In: FERRETTI, C. J. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 8 ed. Petrópolis : Vozes, 2002; TURMINA, A. *et al.* Especialistas ou generalistas? As origens desse dilema e os seus desdobramentos para a práxis dos orientadores e dos supervisores educacionais. **Prospectiva**. Revista da Associação dos orientadores educacionais do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003; ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina : Ed. Práxis, 2007. Disponível em: <www.giovannialves.org/Capitulo%2010_texto.pdf>. Acesso em: 21/06/2008.
- ¹¹ ALVES (2007) **op. cit.** salienta que "o toyotismo é meramente uma inovação organizacional da produção capitalista sob a grande indústria, não representando, portanto, uma nova forma produtiva propriamente dita. O toyotismo tende a mesclar-se, em maior ou menor proporção, com outras vias de racionalização do trabalho, capazes de dar maior eficácia à lógica da flexibilidade. Por isso, tal como uma dialética integradora, que mescla o novo e o arcaico, o toyotismo aparece articulado com as formas tayloristas-fordistas restritas no processo de trabalho. Apesar disso, ele não deixa de ser o 'momento predominante' do novo processo produtivo, impondo, articulando e constituindo as novas qualificações" (p. 2) (destaque do autor)
- ¹² SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v.18, n. 61, dez., 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em : 02/06/2008.
- ¹³ Segundo Maarek, citado por Canals, V. e Sandrine, M. (1995), o aumento da produtividade a partir do trabalho executado por trabalhadores qualificados gira em torno de 30%, quando comparado aos não-qualificados. In: _____. La formation-insertion: vers une nouvelle forme d'emploi? **Sciences de la modernité**, Paris, n. 36, p. 112-117, oct., 1995.
- ¹⁴ ALVES, G. (2007), **op. cit.**, p. 7.
- ¹⁵ **Id. ibid.**
- ¹⁶ CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo : Ed. Unesp, 1996.
- ¹⁷ FIOD, E. G. M. Politécnica: a educação do molusco que vira homem In: AUED, B. W. (Org) **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis : Vozes, 1999. p. 100.
- ¹⁸ Gadotti (1985) define liberalismo como um sistema de idéias (ideologia) elaborado pelos pensadores franceses e ingleses no contexto de luta de classes da burguesia contra a aristocracia. No século 18, essa idéia se corporificou na bandeira revolucionária francesa, da classe burguesa aliada momentaneamente ao povo. Para detalhes, cf: GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. Campinas : Papirus, 1985.
- ¹⁹ GOERGEN, P. **A universidade em tempos de transformação**. Campinas : PPGE/Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.prg.unicamp.br/texto_univ_em_temp_trans_Pedro_Goergen.html>. Acesso em: 14/01/2007.
- ²⁰ SAVIANI, D. Universidade pública: fatos estratégicos ao desenvolvimento. **Princípios: Revista teórica e política e de informação**. n. 73, 2006. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/museu/principios/anteriores.asp?rdicao=73cod_not=405>. Acesso em: 14/01/2007.
- ²¹ MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo : Boitempo, 2005. p. 68.
- ²² **Id. ibid.**, p. 35.
- ²³ GADOTTI, M. (1985). **op. cit.**
- ²⁴ GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas : Autores Associados, 2005.
- ²⁵ Os cursos pesquisados por meio da aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas foram: Engenharia Ambiental, Odontologia, Sociologia Política, Recursos Genéticos Vegetais, Física, Farmacologia, Economia, Educação Física e Literatura. Para maiores detalhes, cf. MATTOS (2007) **op.cit.**
- ²⁶ AUED, B. W. (Org) **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis : Vozes, 1999; POCHMANN, M. **A metrópole do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2001; HIRATA, H. (2002), **op. cit.**; FRIGOTTO, G. (Org) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3 ed., Petrópolis : Vozes, 2002; GENTILI, P. (2005), **op.cit.**
- ²⁷ BIANCHETTI, L. (2001), **op. cit.**
- ²⁸ HABERMAS, J. A nova intransparência: a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 18, p. 103-114, set., 1987.
- ²⁹ DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo : Pioneira, 1993; SENGE, P. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 8. ed. São Paulo : Best Seller, 2001; SENGE, P. *et al.* **Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ³⁰ DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender: algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez., 2001.
- ³¹ LE GOFF, J. Le trois vagues de la formation permanente. In: PENNEC, S. **Former des adultes: l'université et les transformations de l'emploi**. Rennes: Les Pur Presses Universitaires, 2002.
- ³² **Id. ibid.**, p. 109-110.
- ³³ **Id. ibid.**, p. 113-116. Jeanne Meister, autora a quem se atribui a criação e a difusão do conceito de universidade corporativa, afirma que o "nosso conhecimento e nossas qualificações só são adequados durante um período que pode ir de 12 a 18 meses, depois do qual precisamos reabastecê-los para competir na economia global do conhecimento" (QUARTIERO, E. M; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Educação corporativa**. Mundo do trabalho e do conhecimento: Aproximações. São Paulo : Cortez; 2005. p.10-11).
- ³⁴ **Id. ibid.**
- ³⁵ AUED, B. W. (1999), **op. cit.**

- ³⁶ DUARTE, N. (2001), **op. cit.**
- ³⁷ CASTRO, R. C. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. **Perspectiva**, Florianópolis : CED/NUP, v.22, n. 1, p. 79-92, jan./jun., 2004.
- ³⁸ HIRATA, H. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A. *et al.* (Org.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo, Educ, 1997; FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3 ed., Petrópolis : Vozes, 1999; FRIGOTTO, G. (2002) **op.cit.**; MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago., 2004.
- ³⁹ ALVES, G. (2007), **op.cit.**
- ⁴⁰ PAIVA **apud** SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. (1997), **op. cit.**
- ⁴¹ ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A. *et alli.* (Orgs.). **Família & escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis : Vozes, 2003.
- ⁴² Dados do IBGE/2004. Disponíveis em: < http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm>. Acesso em: 13/07/2006.
- ⁴³ MORAES, M. C. M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo de Richard Rorty. In: MORAES, M.C.M. (Org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro : DP&A, 2003. p. 194.
- ⁴⁴ **Id. ibid.**
- ⁴⁵ PRANDI, J. R. (1982) **op. cit.**
- ⁴⁶ BEAUD, S.; PIALOUX, M. **Retour sur la condition ouvrière: enquête aux Usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard**. Paris : Fayard, 1999.
- ⁴⁷ PRANDI, J. R. (1982), **op.cit.**
- ⁴⁸ POCHMANN, M. (2001), **op.cit.**, p. 132-133.
- ⁴⁹ **Id. ibid.**
- ⁵⁰ FRANCO, M. C. (1999), **op.cit.**
- ⁵¹ Cabe aqui fazer referência a Karel Kosik (1926-2003) quando discute o mundo das aparências, ou melhor, da pseudoconcreticidade, que, segundo suas palavras, consiste “no complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo, e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural (...)” (p.11) O filósofo afirma que é necessário atingir a “autêntica realidade do homem concreto (...) por trás da realidade reificada da cultura dominante, de desvendar o autêntico objeto histórico sob as estratificações das convenções fixadas” (p. 20) (*grifo do autor*). Para detalhes, cf. KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.
- ⁵² MARX, K. **O capital**. São Paulo : Abril Cultural, 1985. v. I., tomo I.
- ⁵³ ALVES, G. (2007), **op. cit.**, p. 8.
- ⁵⁴ GIANNETTI, D. **Felicidade: diálogos sobre o bem-estar da civilização**. São Paulo : Cia. Letras, 2002.
- ⁵⁵ **Id. ibid.**, p. 53.
- ⁵⁶ SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. (1997), **op. cit.**

ABSTRACT

Valéria De Bettio Mattos; Lucídio Bianchetti. *Analog curriculum in a digital world: considerations on the dissonance between higher education and labor market's requirements.*

How to explain the trend for recently graduated students to resume their studies? How to understand this phenomenon of young people graduated a few years ago returning to university? Based on research with postgraduate students at Santa Catarina Federal University, the article calls into question curricular contents deemed necessary in the world of labor. Would a “Toyota-like” curriculum provide broader education and meet current demands? Empirical knowledge shows that prolonging education in the face of scarcer job opportunities expresses the very logic of precarization in the current system.

Keywords: *Analog curriculum; Digital world; Education for work; Vocational training; Labor market; Youth.*

RESUMEN

Valéria De Bettio Mattos; Lucídio Bianchetti. *Currículum analógico en el mundo digital: consideraciones sobre la disonancia entre la formación en la enseñanza superior y las exigencias del mercado de trabajo.*

¿Qué explica la tendencia de los recién graduados a seguir sus estudios? ¿Cómo entender el fenómeno de la vuelta a la universidad de jóvenes graduados hace algunos años? Con base en la investigación realizada con estudiantes de maestría de la Universidad Federal de Santa Catarina, se cuestionan los contenidos curriculares que se consideran necesarios para el mundo del trabajo. ¿Podría una “planificación curricular toyotizada” contemplar una formación más amplia que estuviera en consonancia con las demandas actuales? El aspecto empírico pone en evidencia que la prolongación de la escolaridad frente a la reducción de oportunidades de trabajo expresa la propia lógica de precarización del sistema vigente.

Palabras-clave: *Currículum Analógico; Mundo Digital; Educación para el Trabajo; Educación Profesional; Mercado de Trabajo; Joven.*