

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PÓS-GRADUAÇÃO EM TEMPOS
DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO
UM ESTUDO SOBRE O ALONGAMENTO DA ESCOLARIZAÇÃO
ENTRE OS MESTRANDOS DA UFSC**

VALÉRIA DE BETTIO MATTOS

Dissertação de Mestrado apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Linha de pesquisa Trabalho e Educação, Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Orientador: Prof. Dr. Lucídio Bianchetti

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Bernardete W. Aued

Florianópolis, julho de 2007.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, por viabilizar dedicação exclusiva a esta pesquisa no momento de sua escrita.

Ao Lucídio, pelo cuidado e entusiasmo, apesar dos momentos difíceis, minha gratidão por ter possibilitado conhecer *Os favoritos degradados*.

À Bernardete, pela disponibilidade e por acreditar no projeto desde a sua elaboração, meu muito obrigada por me apresentar Ms. Beaud e Pialoux.

Aos mestrandos que participaram desta pesquisa, colegas de percurso na esperada obtenção do título de mestre.

Aos professores dos diferentes cursos de mestrado por viabilizarem a aplicação do questionário.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação do projeto, Mariléia Maria da Silva, Valeska Nahas Guimarães e Bernardete W. Aued, pelas contribuições preciosas.

Aos colegas e amigos que de algum modo colaboraram durante este percurso, sobretudo pelo voto de confiança. Não os cito, simplesmente pelo receio de esquecer alguém, o que seria uma falta imperdoável.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela atenção dispensada.

À minha família, pelo apoio, mesmo sem entender muito bem a diferença entre uma dissertação e uma tese.

Ao sogrão Ica e à sogrinha Ilona pelo resumé.

Ao meu amado e exigente revisor Joca, pela paciência e colaboração ao longo desses longos anos de convivência.

*Ao Theo,
pela dose extra de alegria em minha vida .*

“A educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo.)”

Marilena Chauí

“É um sofisma bastante fraco o de analisar a distribuição de renda pela educação, em vez de analisar-se a educação pela distribuição da renda, pois qualquer pai de família sabe quanto custa a educação (ainda mais quando se pretende que a educação universitária seja paga).”

Francisco de Oliveira

RESUMO

Com base em uma pesquisa descritiva junto a um grupo de pós-graduandos de diferentes cursos de mestrado, oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina, investigamos o processo de trabalho na atualidade, em geral e, especificamente as condições da precarização profissional, sobretudo da parcela jovem da população com diploma universitário. Analisamos o fenômeno do alongamento da escolarização diante do estreitamento de oportunidades profissionais numa comparação intergeracional, tendo presente que a pressão imposta em relação à capacitação profissional ocorre na proporção indireta da abertura de novos postos de trabalho, evidenciado pelas altas taxas de desemprego entre a parcela juvenil. Na virada do século XXI, sob os ditames da acumulação flexível, sobretudo em decorrência da reestruturação do mundo do trabalho, a expectativa de mobilidade social da pequena parcela de detentores de titulação profissional, outrora depositada na graduação, foi deslocada para a pós-graduação. No entanto, esta expectativa não encontra respaldo na materialidade. A universidade, recentemente tem o atributo de certificar, porém, como instituição educacional, ela mantém a atribuição histórica de formar gerações, o que expressa uma contradição.

Palavras-chave: precarização; jovem profissional; mundo do trabalho; qualificação; competência.

ABSTRACT

Based on a descriptive research conducted within a group of post graduated students from different masters courses offered by Universidade Federal de Santa Catarina, we have investigated the work process at present, in general and specifically the conditions of professional precariousness, mainly of the younger part of the population who have a university degree. We have analyzed the phenomenon of scholastic prolongation due to diminished job opportunities in an intergenerational comparison having in mind that the pressure imposed in relation to the professional ability occurs indirectly to the proportion of new job offerings, shown by the elevated number of unemployment amongst youngsters. In the turn of the 21st century, under the doctrine of flexible accumulation, mainly due to the restructure of the work environment, the expectancy of social motility from the small number of people who have a university degree (and who had in the past been expected from graduation courses) was deviated for the post graduation courses. However, this expectancy isn't backed by the job market. Nowadays the university is even more responsible for assuming certification. Nevertheless as an educational institution it has the responsibility determined historically to form generations, what express a contradiction.

Key-words: precariousness; young professional; work environment; qualification; competency.

RESUMÉ

À propos d'une recherche descriptive auprès d'un groupe de post-graduation de différents cours de maîtrise, offerts par l'Université Fédérale de Santa Catarina, nous avons fait des recherches attentives sur le procédé de travail dans l'actualité, en général et, spécifiquement, les conditions de précarisation professionnelle, surtout de la part de la jeunesse de la population qui a un diplôme universitaire. Nous avons fait une analyse du phénomène d'élargissement de la scolarité devant le rétrécissement des opportunités professionnelles dans une comparaison intergénérationnelle, en sachant que la pression imposée en ce qui concerne la capacitation professionnelle apparaît dans la proportion indirecte de l'ouverture de nouvelles opportunités de travail mis en évidence par le grand nombre de chômeurs entre les jeunes gens. Au début du 21^{ème} siècle, sous les dictames de l'accumulation flexible, surtout par la restructuration de l'univers du travail, l'expectative de la mobilité sociale d'une petite part de ceux qui ont un diplôme universitaire auparavant fixé dans la graduation, a été déplacé vers la post-graduation. Cependant cette expectative ne trouve pas d'appui au marché de travail. Dans l'actualité, l'université de plus en plus se charge de la fonction de certifier. Mais, comme institution éducative, elle a la responsabilité de former des générations, cela qui expose une contradiction.

Mots-clé : précarisation; jeunesse professionnelle; monde du travail; qualification; compétence.

LISTA DE SIGLAS

BM- Banco Mundial
CAGED - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CCA- Centro das Ciências Agrárias
CCB- Centro da Ciências Biológicas
CCE- Centro de Comunicação e Expressão
CCJ- Centro das Ciências Jurídicas
CCS- Centro das Ciências da Saúde
CDS- Centro do Desporto
CED- Centro das Ciências da Educação
CFH- Centro da Filosofia e Ciências Humanas
CFM- Centro de Física e Matemática
CSE- Centro Socioeconômico
CTC- Centro Tecnológico
CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
COPERVE – Comissão Permanente do Vestibular
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – População Economicamente Ativa

PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PRGP- Pró-Reitoria de Pós-graduação

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

SINE – Sistema Nacional de Emprego

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Distribuição de cursos por Centros que possuem quatro ou mais cursos de mestrado.....	26
Tabela 02 – Distribuição de cursos nos Centros que possuem até três cursos de mestrado.....	27
Tabela 03 – Número de mestrandos participantes por cursos.....	28
Tabela 04 – Distribuição percentual de mulheres e homens entre os cursos pesquisados.....	29
Tabela 05 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo a faixa etária.....	30
Tabela 06 - Distribuição dos mestrandos pesquisados em relação ao estado civil.....	31
Tabela 07 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo a Região de origem.....	32
Tabela 08 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo condição de moradia.....	33
Tabela 09 – Distribuição dos mestrandos pesquisados de acordo com o número de filhos.....	33
Tabela 10 – Distribuição dos mestrandos pesquisados que trabalham, segundo a carga horária.....	34
Tabela 11 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo tempo de desemprego.....	35
Tabela 12 – Distribuição dos mestrandos pesquisados em relação a ter ou não realizado pesquisa durante a graduação.....	36
Tabela 13 – Distribuição dos mestrandos pesquisados em relação a ter ou não concluído um curso de pós-graduação.....	37
Tabela 14 – Distribuição dos mestrandos pesquisados por faixa de renda domiciliar.....	37
Tabela 15 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo a condição de recebimento de bolsa.....	39
Tabela 16 – Distribuição dos mestrandos por curso em relação ao recebimento ou não de bolsa.....	40
Tabela 17 – Distribuição dos mestrandos por curso segundo condição de estar ou não trabalhando.....	42
Tabela 18 – Distribuição de mestrandos que trabalham por curso e natureza do trabalho.....	43
Tabela 19 – Distribuição de mestrandos pesquisados por cursos de acordo com a realização ou não de atividade não regulamentada	45

Tabela 20 - Tempo transcorrido entre o momento do término da graduação e do ingresso no curso de mestrado	117
Tabela 21 – Condição dos mestrandos pesquisados em relação à situação de trabalho e desemprego.	119
Tabela 22 – Distribuição do nível de escolarização das mães dos mestrandos pesquisados...	121
Tabela 23 – Natureza da atividade exercida pelas mães dos mestrandos pesquisados	123
Tabela 24 – Natureza da atividade exercida pelas avós maternas dos mestrandos pesquisados.....	124
Tabela 25 - Natureza da atividade exercida pelos avós paternos dos mestrandos pesquisados.	128
Tabela 26 – Grau de escolaridade dos pais dos mestrandos pesquisados	129
Tabela 27 – Natureza da atividade dos pais dos mestrandos pesquisados	130
Tabela 28 - Tipo de rede de ensino freqüentada pelos pesquisados no ensino fundamental ..	133
Tabela 29 – Tipo de rede de ensino freqüentada pelos pesquisados no Ensino médio	134
Tabela 30 - Tipo de rede de ensino freqüentada pelos pesquisados no ensino superior	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Distribuição de mestrandos dos cursos pesquisados de acordo com o sexo.....	30
Gráfico 02 – Distribuição dos mestrandos dos cursos pesquisados por faixa etária	31
Gráfico 03 – Distribuição dos mestrandos pesquisados de acordo com a faixa de renda domiciliar	38
Gráfico 04 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo a condição de recebimento ou no de bolsa	39
Gráfico 05 – Distribuição dos mestrandos por cursos pesquisados de acordo com o recebimento ou não de bolsa	40
Gráfico 06 – Distribuição dos mestrandos por cursos pesquisados segundo condição de estar ou não trabalhando	42
Gráfico 07 – Distribuição dos mestrandos pesquisados que trabalham, por curso e natureza do trabalho	44
Gráfico 08 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo a realização ou não de atividade não regulamentada	45
Gráfico 09 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo o tempo decorrido entre o término da graduação e o ingresso no mestrado	118
Gráfico 10 – Distribuição dos mestrandos pesquisados de acordo com o tempo de desemprego.....	120
Gráfico 11 – Distribuição dos mestrandos pesquisados de acordo com o nível de escolaridade da mãe	121
Gráfico 12 – Distribuição dos mestrandos por cursos de acordo com a escolaridade da mãe.	122
Gráfico 13- Distribuição dos mestrandos pesquisados de acordo com profissão/ocupação da mãe.....	124
Gráfico 14 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo a profissão/ocupação da avó materna	125
Gráfico 15 – Distribuição dos mestrandos pesquisados de acordo com a profissão/ocupação do avô	128
Gráfico 16 - Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo o grau de escolaridade do pai.....	130

Gráfico 17- Distribuição dos estudantes pesquisados segundo profissão/ocupação do pai	131
Gráfico 18- Distribuição dos mestrados por cursos pesquisados de acordo com profissão/ocupação do pai	132
Gráfico 19- Distribuição dos mestrados pesquisados de acordo com a rede de ensino que freqüentaram no Ensino fundamental	133
Gráfico 20 – Distribuição dos mestrados pesquisados de acordo com a rede de ensino que freqüentaram no Ensino médio	134
Gráfico 21- Distribuição dos mestrados pesquisados de acordo com a rede de ensino que freqüentaram no Ensino superior	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. CAPÍTULO I- O UNIVERSO DA PESQUISA.....	26
1.1 - Descrição do processo de seleção da amostra.....	26
1.2 Caracterização da amostra.....	29
2. CAPÍTULO II - DESEMPREGO E PRECARIIDADE NO MUNDO DO TRABALHO.....	47
2.1 A categoria desemprego	47
2.1.1 O desemprego no Brasil	55
2.1.2 O desemprego juvenil	58
2.1.3 O desemprego entre jovens diplomados: a luta dos <i>favoritos degradados</i>	60
2.2 Degradação no mundo do trabalho	62
2.2.1 Flexibilidade: eufemismo de incerteza e rigidez	71
2.2.2 Empregabilidade: sinônimo de precariedade	72
3. CAPÍTULO III – ENSINO PROFISSIONAL: UNIVERSIDADE PARA TODOS?.....	75
3.1 Institucionalização da escola.....	75
3.2 Universidade: conhecimento universal e profissional.....	76
3.3 Educação profissional: mudanças e desafios que perpassam a história.....	80
3.3.1 Ensino superior brasileiro.....	86
3.3.2 O acesso ao ensino superior no Brasil	88
3.3.3 Projeto de expansão do ensino superior brasileiro.....	89
3.4 Formação profissional: democratizar em favor de quem?	94
3.5 Discriminação quanto à cor /raça e nível de escolarização.....	96
3.5.1 Elitização <i>versus</i> democratização no ensino superior.....	98
3.5.2 Cotas: política de democratização do ensino?	99
3.6 Acesso ao mundo do trabalho e oportunidades segundo cor/raça	102
3.7 Democratização da vida social para o gênero feminino: uma possibilidade real?.....	103
4. CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO ALONGADA EM TEMPOS ATUAIS.....	106
4.1 Pedagogia das competências: a nova onda da acumulação flexível	106
4.2 Educação permanente: solução para quem?	108

4.3 “Aprender a aprender” ao longo da vida: o novo imperativo capitalista	111
4.4 Alongamento da escolarização <i>versus</i> estreitamento das oportunidades no mundo do trabalho: uma releitura da tese de Beaud & Pialoux.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	153

INTRODUÇÃO

Por meio da presente pesquisa procuramos investigar o processo de trabalho na atualidade, em geral e, especificamente as condições da precarização profissional, sobretudo da parcela jovem da população com diploma universitário. Com esta finalidade selecionamos um grupo de pós-graduandos de diferentes cursos de mestrado, oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), situada em Florianópolis, na região sul do Brasil.

A proposta de investigação decorre da percepção do alongamento da escolarização entre os jovens prestes a concluir a graduação ou, entre os recém-formados, diante do estreitamento de oportunidades de trabalho. Muitas são as justificativas para a continuidade dos estudos. Basta perguntar a um jovem universitário, candidato a algum curso de pós-graduação sobre sua motivação para regressar à universidade e indubitavelmente as respostas serão: “A situação está difícil, não tem emprego”; “Para não ficar parado” ou ainda; “Para me especializar”. Com base nestas respostas, depreendemos que tais justificativas expressavam estratégias individuais adotadas face à falta de perspectiva frente a um futuro profissional incerto onde o trabalho apresenta-se com um contorno instável e precarizado.

Sob a égide da acumulação flexível¹, ou melhor, da produção flexível, ganha destaque o imperativo da integração dos processos de trabalho, concomitantemente à exigência de adaptação às inovações tecnológicas por parte dos trabalhadores, impondo-lhes não mais apenas ritmo, conforme preconizava o modelo produtivo anterior, mas sobretudo flexibilidade, condição esta que pode ser traduzida por rigidez de oportunidades de trabalho que se estreitam a cada dia que passa, independentemente do grau de escolaridade e das competências do trabalhador.

¹ Termo utilizado 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"(p. 135-9).

Como resultado da implantação deste novo modelo produtivo, mudanças no conteúdo das profissões passam a ser a tônica do padrão organizacional vigente, as quais exigem diferentes e inovadoras tendências qualificantes, frente à demanda de um trabalhador com atributos técnicos e comportamentais distintos. Quando analisamos estas exigências e aquelas impostas sob o paradigma taylorista-fordista, torna-se notória a inadequação e a subsunção do mundo da educação ao sistema produtivo.

Em relação à educação, este modelo de produtividade traz no seu bojo o ideário de educação permanente, expresso na diversidade de cursos de aperfeiçoamento e constante reciclagem destinados aos trabalhadores que exercem suas atividades laborais e que há algum tempo estão distantes dos bancos escolares, ou ainda, a retomada dos estudos por parte daqueles que, diante do estreitamento de oportunidades no mundo do trabalho, prolongam seus estudos a fim de adquirir “competências” distintivas, entendendo que estas lhes propiciarão oportunidades futuras de emprego e sobretudo de ascensão social.

Vale destacar que este processo vem ocorrendo, majoritariamente, às expensas do próprio trabalhador e fora da jornada formal de trabalho. Ressaltamos que esta situação se restringe àqueles que trabalham. Mas no que se refere aos que não estão trabalhando, a necessidade da continuação dos estudos parece ser um ultimato devido ao processo acirrado de competição por um posto de trabalho, muitas vezes precário, a fim de se tornar ativo no chamado mercado, que mais exclui força de trabalho do que inclui no padrão de acumulação vigente. Tudo isto se adequa à Teoria do Capital Humano² e, ao mesmo tempo, exige uma releitura acerca do processo de precarização no mundo do trabalho.

A Teoria do Capital Humano “revitalizada” propaga a educação permanente como garantia ou veículo facilitador na obtenção e/ou manutenção de emprego, vale realçar, cada vez mais minguado. Apoiados nesta premissa poderíamos ir mais longe ao indagar: Seria a educação a salvação para o problema do desemprego e do solapamento da vida social dos trabalhadores? A escolarização alongada possibilitaria a ascensão social? A educação seria a chave para o desenvolvimento socioeconômico de um determinado país?

² Referência à teorização de Theodore Willian Schultz (1902-1998), economista americano que ganhou em 1979 o prêmio Nobel de Economia na área de Desenvolvimento e Subdesenvolvimento, pela referida teoria. Esta temática será retomada ao longo da dissertação.

Se nos baseássemos nas manchetes de jornais, nos discursos cotidianos de políticos ou ainda, nas plataformas de governo, responderíamos que sim. Não há político que não tenha se pronunciado ao menos uma vez sobre um projeto educacional como medida eficaz para recuperar um bairro, uma comunidade ou um Estado. Entretanto, alguns autores (FRIGOTTO, 1996; 2003; KUENZER, 2002; DUARTE, 2001; CASTRO, 2004; CHAUI, 2003; HIRATA, 2002) fazem críticas a estes discursos que veiculam a idéia da educação como alternativa salvadora para todos os males sociais.

A educação é apenas resposta de uma necessidade social, construída historicamente. Portanto não é boa ou má, suficiente ou insuficiente. Sob as determinantes do modelo de acumulação capitalista atual, talvez possamos afirmar que não temos a educação que gostaríamos, ou melhor, que mereceríamos. Temos sim, aquela que determinadas condições históricas forjam.

No tempo medieval das corporações, por exemplo, sob o primado das ‘mãos hábeis’, o aprendizado exigia paciência e dedicação para o domínio da técnica, absorvida numa relação específica de mestre-aprendiz. A partir do século XI, nos primórdios da institucionalização das universidades, pano de fundo de nossa investigação, o trabalho intelectual, encarnado pelos professores, lhes possibilita ganhar a vida sem ser pelo trabalho das mãos, caracterizando uma outra relação de mestre-pupilos, na qual o trabalho manual se torna gradativamente prescindível ao passo que o incentivo ao saber científico se expande.

Já entre os séculos XVI e XVIII, sob o advento do liberalismo contestador³, as propostas educativas emergem sob a perspectiva de diversos pensadores: Comenius (1592–1670), Locke (1632-1704); Voltaire (1694-1778); Rousseau (1712-1778); e Diderot (1713-1784), entre outros. Considerando que contestavam os privilégios da aristocracia, propõem uma educação universalizante do conhecimento para os cidadãos.

No século XIX, os liberais conservadores [Tocqueville (1805-1859) e Stuart Mill (1806-1873)], porque defendem a ordem capitalista ascendente, por meio de suas formulações, contribuem para um projeto educacional que assegure a criação e recriação de trabalho.

³ 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 XVIII, essa idéia se corporificou na bandeira revolucionária francesa, da classe burguesa aliada momentaneamente ao povo.

Buscando conservar a ordem do capital, impõem uma outra racionalidade de cunho pragmático: colocam, no plano das idéias, a possibilidade de ascensão social.

Nesse sentido, a educação não pode ser entendida como igualitária, democrática e libertadora. Ela é, por excelência, expressão de uma sociedade dividida em classes, cujos contornos e condicionantes se mostram indubitavelmente discriminatórios.⁴ E não há, por assim dizer, uma única educação, pois ela não é igual para todos. Embora existam esforços para democratizar a educação e aqui, especificamente, o ensino superior, sustentamos que a educação se manifesta diferentemente, no tempo e no espaço, de acordo com os determinantes históricos que a sustentam. Tampouco, o aprendizado ou os aspectos qualificantes dos trabalhadores são os mesmos. A aprendizagem não está suspensa. Ela é historicamente determinada. Daí decorre o entendimento de que somente por meio da apreensão histórica é possível compreender a educação continuada na atualidade e ao mesmo tempo delimitar o objeto de estudo da pesquisa, isto é, a precarização das condições de inserção e manutenção no mundo do trabalho.

Para tanto, partimos da constatação de dois fenômenos: o alongamento da escolarização e o estreitamento de oportunidades profissionais (BEAUD E PIALOUX, 1999). Não pretendemos estabelecer uma relação de causa e efeito, mas a partir desta investigação, perceber e discutir as imbricações destes dois fenômenos ascendentes, com base em um estudo junto a alguns alunos de diferentes cursos de mestrado da UFSC, universo de nossa pesquisa, que apontou especificidades e universalidades acerca do fenômeno.

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

⁴ Ribeiro (2007), baseado nas informações do PNAD/1996, afirma que, em relação à discriminação racial, as chances de mobilidade sociais estão presentes apenas para indivíduos com origem nos estratos socioeconômicos mais altos, sendo que nos estratos mais baixos as chances de ascensão são inteiramente determinadas por sua posição de classe, ou seja, a imobilidade social da camada mais pobre da população está mais associada à sua posição na base da pirâmide do que às questões de raça/cor. Segundo o autor, a escolarização é um dos principais fatores que levam à mobilidade social. Ele mostra que, entre os que concluíram o ensino médio, as desigualdades de classe são pelo menos seis vezes mais preponderantes do que as de raça. Já para os que têm acesso à universidade (sem a necessidade de obter um diploma), a proporção cai para 2.5, o que o leva a concluir que o branco com 12 anos de estudo ou mais, quando transpassa a barreira de classes, tem quase três vezes mais chances de ascender socialmente do que um não-branco, evidenciando o caráter elitizado da educação, além de marcar a discriminação racial numa relação direta com o nível socioeconômico da população.

obter espaço no mundo do trabalho, buscamos investigar esta parcela da população, elitizada⁵, 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?

Uma vez que não há registro disponível no que concerne ao perfil da população que frequenta os cursos de mestrado da instituição em questão⁶, a pesquisa mostra-se relevante. Em decorrência disso, nos propusemos a caracterizar este grupo de estudantes (ou trabalhadores-estudantes?) (ROMANELLI, 2003) buscando especificidades e generalidades de quem prossegue seus estudos com o intuito de sobreviver profissionalmente diante do estreitamento de oportunidades e da instabilidade presentes no mundo do trabalho.

Os dados apresentados focalizam o fenômeno do alongamento da escolarização por meio da investigação sistematizada de um grupo que frequenta uma modalidade de pós-graduação oferecida numa universidade pública do país, entre as 53 universidades federais do país. Os dados manifestam determinadas particularidades, como efeito-demonstração em termos de regionalismo, especificidades do público que os compõem, no que diz respeito à condição socioeconômica, idade e gênero, bem como nas relações intergeracionais estabelecidas entre os mestrandos pesquisados e as duas gerações precedentes. No entanto, não será desconsiderada sua universalidade, uma vez que expressam o panorama nacional de um país periférico do sistema capitalista que apresenta manifestações mundiais, como é o caso, por exemplo, da constatação do alongamento da escolarização enquanto estratégia de enfrentamento (ou mascaramento?) dos altos índices de desemprego ou das condições precarizadas de trabalho, aqui especificamente relacionadas aos jovens profissionais, na tentativa de se afirmarem profissionalmente.

⁵ Reforçamos a noção de que o segmento da população que tem acesso à universidade é elitizado uma vez que o Censo de Educação, realizado pelo IBGE em 2003, apontou que apenas 3,43% da população havia concluído um curso de nível superior. A média da escolaridade da população brasileira está muito aquém dos anos exigidos para a obtenção de um diploma universitário, conforme explicita o quadro 3 (ANEXO 4).

⁶ A Pró-Reitoria de Pós-Graduação desta universidade não dispõe de informações mais detalhadas sobre seus estudantes, tal como é possível verificar junto à COPERVE (Comissão Permanente do Vestibular) que fornece Boletins anuais com o perfil dos candidatos ao vestibular, por exemplo.

Vale frisar que, segundo o relatório da OIT (ONU) divulgado em 2005, 47% dos jovens com idade entre 16 e 24 anos estão desempregados.⁷ As políticas compensatórias propostas tanto pelo MEC quanto pelo MTE não suprem a necessidade real, apenas atenuam a situação, uma vez que suas ações são institucionais e que, portanto, atuam de maneira ineficaz. Mészáros (2002) dissecou a responsabilidade do Estado no modo de produção vigente, claramente pró-capital, conforme aponta a discussão em pauta na dissertação.

Com o apoio de autores da área Educação e trabalho bem como da Sociologia do trabalho e das profissões, procuramos compreender o fenômeno do desemprego e da precarização da vida social neste segmento da população brasileira. Especificamente em relação ao objeto de análise desta pesquisa, salientamos que, enquanto mercadoria, a força de trabalho qualificada também contém um caráter obsoleto, próprio da racionalidade do capital, a qual, na condição de trabalho socialmente criado, será questionada quanto à sua validade em um determinado momento. A novidade aqui é que o trabalho como pressuposto da acumulação capitalista está sendo destruído, embora seja ele que justifique a acumulação, uma vez que se não há trabalho humano, não há acumulação. Eis a contradição.

Pochmann (2006) afirma de maneira provocativa que do ponto de vista técnico, em decorrência dos enormes ganhos de produtividade acumulados nos últimos 25 anos, sob o olhar econômico, da produção e da produtividade, não há por que ingressar no trabalho, no Brasil, por exemplo, antes dos 25 anos de idade, durante mais do que três dias por semana e quatro horas por dia. Entretanto, ele lembra que o trabalho não é uma variável independente das condições gerais da organização econômica, social, política e cultural, ou seja, há condicionantes que explicam a exploração e a precariedade das condições laborais às quais os trabalhadores estão submetidos. Segundo o autor,

(...) a intensificação do trabalho, a violência do trabalho na sociedade pós-industrial é absurdamente maior do que aquela que se verificava na sociedade industrial. Na sociedade industrial, o empregador, o patrão ficava satisfeito em absorver a nossa força física. Na sociedade pós-industrial, o patrão fica satisfeito em absorver não somente a força física, mas sobretudo, a intelectual. (2006, p. 61)

⁷ A título de ilustração, os protestos recentes de jovens na França explicitam o descontentamento da população com as políticas reparadoras do desemprego juvenil naquele país que atingia 23% desse grupo etário, chegando a alcançar índices de até 50% na periferia dos grandes centros urbanos (*Folha de S. Paulo*, 19 de março de 2006). Muito provavelmente, em decorrência deste descontentamento, este tema esteve presente na plataforma de todos os candidatos à presidência da França em 2007, ainda que apresentassem saídas diversas.

No mundo do trabalho atual, Dubar (2001) afirma que os indivíduos construirão sua identidade profissional mudando muitas vezes de emprego (ou trabalho?) e que serão continuamente avaliados sobre suas competências. Segundo Bauman (1999), o conhecimento especializado apresenta-se como solução de problemas socialmente criados, por meio do qual historicamente algumas habilidades são colocadas em desuso e até esquecidas em decorrência da emergência de novas que as substituem. Ele enfatiza que “a competência especializada cria e estimula a necessidade de si mesma.” (p. 224)

Atentando à população estudada na pesquisa, atualmente vivenciamos um momento em que há demanda por *mestres e doutores* – face ao número crescente de cursos universitários no país - mas que provavelmente não acontece na mesma proporção com que estes são inseridos no chamado mercado de trabalho, quando da obtenção da titulação, reproduzindo desta forma o mesmo movimento de saturação constatado no momento da graduação.

Rifkin (1995) observa que, na atualidade, o setor de conhecimento – incluindo os profissionais da educação⁸ – é ainda um setor que gera novos postos de trabalho, sem, no entanto, ter condições de absorver a demanda. De acordo com dados obtidos junto ao Plano Nacional de Educação⁹, dirigido pelo MEC em consonância com os dados da CAPES e CNPq, cuja investigação se concentra no crescimento do número de mestres e doutores formados frente à diminuição do corpo docente e de pesquisadores nas universidades, sobretudo, nas federais, algumas considerações vêm ao encontro das hipóteses elencadas ao longo da pesquisa. Dentre elas, ganham relevância para nossa investigação: a demanda de professores titulados por parte das instituições privadas devido às condições impostas pela LDBEN; a iniciativa de órgãos governamentais de dar continuidade ao treinamento do seu pessoal por intermédio da pós-graduação; a falta de oportunidades de emprego para os estratos médios da

⁸ Segundo dados do IBGE, o Brasil formou 8.094 doutores em 2003, número este 18,3% superior ao do ano anterior. A estimativa do Ministério da Ciência e Tecnologia era de que até 2006 o país formasse uma média de 10.000 doutores/ano, marca esta alcançada, conforme informa a CAPES no caderno especial intitulado *Guia da Pós-Graduação* do jornal *Folha de S. Paulo* em 29 de janeiro de 2007. De acordo com o último Censo (2000), o Brasil tem 302 mil mestres e doutores, dos quais 136 mil estão nas instituições de ensino superior. Diante deste cenário, o ex-ministro da Ciência e Tecnologia, Eduardo Campos, previa, no ano de 2004, a aprovação do projeto da Lei de Inovação, que isentaria de encargos sociais as empresas que contratassem doutores para o desenvolvimento de pesquisas, a fim de ampliar a contratação desses profissionais, o que, até aonde conseguimos averiguar, não se consolidou. (*Folha de S. Paulo*, 04 de julho de 2004.)

⁹ www.mec.gov.br/pne acessado em 05/05/2006.

sociedade, que, ao não conseguirem inserção no mercado de trabalho após a conclusão da graduação, pleiteiam bolsas de mestrado e, posteriormente, de doutorado, para se manterem ocupados e com remuneração, enquanto aguardam colocação profissional.

Especialmente esta última consideração reforça nosso entendimento sobre a busca acentuada por cursos de pós-graduação. No entanto, a realidade evidencia uma outra faceta: o desemprego entre os pós-graduados levou as agências de fomento a criar a bolsa de ‘recém-doutor’, cujo objetivo seria, entre outros, o de preservar os investimentos e o esforço pessoal realizados pelo indivíduo e sociedade, mediante a possibilidade de contratação num período de até dois anos numa universidade que não a de sua formação. Contudo, com a diminuição dos postos de trabalho acadêmicos, este objetivo não foi amplamente atingido. Segundo dados da CAPES, em vista da quantidade de novos doutores sem emprego, o número desta modalidade de bolsa tem crescido anualmente, sendo que parte expressiva de doutores recém-titulados apenas “ganha tempo” com este benefício para, num futuro próximo, buscar uma outra forma de inserção profissional, de natureza não-acadêmica.¹⁰

Salientamos que a presente investigação está alicerçada em estudos das áreas de conhecimento anteriormente citadas, artigos, dissertações e teses acadêmicas. Uma vez que o objetivo da pesquisa consiste em compreender o fenômeno do desemprego entre os jovens profissionais na contemporaneidade, mediante resgate histórico e análise do processo de precarização ascendente no atual padrão de acumulação, utilizamos também jornais e pesquisas recentes vinculadas a sites oficiais. Cabe ressaltar que, embora façamos a distinção entre as diferentes fontes de pesquisa no que tange ao valor da investigação e aprofundamento do tema, a utilização de certos veículos de comunicação, como é o caso dos jornais, torna-se imprescindível para a compreensão do fenômeno, tendo em vista a sua atualidade.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro apresenta o universo no qual a investigação foi desenvolvida, valendo-se da descrição do processo de seleção dos cursos investigados de pós-graduação (nível mestrado), da sua distribuição por Centros de

¹⁰ A título de exemplo, o MEC fez um acordo com o Ministério da Ciência e Tecnologia, a fim de apoiar recém-doutores de áreas específicas (Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior) a manterem suas atividades no país com incentivo financeiro da CAPES. O Programa Nacional de Pós-doutorado, como é denominado, faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação do governo Lula, divulgado no informativo CAPES nº 79. (<http://www.capes.gov.br/servicos/salaimprensa> acessado em 24/04/2007.)

conhecimento, do número de participantes, e das suas características particulares, objetivando traçar o perfil da amostra que fundamentou a pesquisa.

O segundo capítulo introduz e delimita o problema que norteia a dissertação: o processo de precarização no mundo do trabalho, que apresenta o desemprego em massa, como uma de suas manifestações mais contundentes. Buscamos contemplar esta categoria num nível macro, ou seja, sua expressão em termos mundiais e, também, suas particularidades num contexto mais restrito, tendo como expoente a realidade brasileira. Em virtude de o estudo estar direcionado a alunos de mestrado, que pressupúnhamos jovens em sua maioria, demos ênfase a este segmento da população, sobretudo, no que se refere ao resultado do desemprego juvenil na sociedade, além de discutir categorias destituídas de sentido histórico tais como flexibilidade e empregabilidade, amplamente utilizados no atual padrão de acumulação.

No capítulo seguinte, abordamos algumas marcas específicas do ensino superior no que concerne à sua caracterização atual enquanto *locus* de formação profissional. Percebemos, contrariamente à Teoria do Capital Humano, que o sonho de mobilidade social, valendo-se da aquisição de um título universitário, se mostra freqüentemente ilusório. Observamos, igualmente, que a elitização persiste, suscitando problemas relacionados ao gênero feminino (inclusive, nos seus aspectos intergeracionais), assim como a cor/raça no Brasil.

No quarto e último capítulo, evidenciamos a configuração assumida pela educação na contemporaneidade, a fim de discutir seu caráter mercadológico e pragmático, na qual a pedagogia das competências encontra eco em tempos de “aprender a aprender” (DUARTE, 2001). Ainda neste capítulo, apoiados na teoria desenvolvida por Beaud e Pialoux (1999) sobre o alongamento da escolarização como alternativa ao desemprego iminente e ao esfacelamento das condições de trabalho e do movimento sindical entre os operários franceses, traçamos um paralelo entre a educação alongada no Brasil e na França, a fim de discutir suas aproximações e limitações. Esta discussão se deu com base na análise da trajetória profissional intergeracional, entre os mestrandos, seus pais e avós, diante do estreitamento de oportunidades no mundo do trabalho.

No entanto, faz-se necessário destacar que, embora existam semelhanças entre as realidades brasileira e francesa no que tange à precariedade da vida social, elas não podem ser comparadas de maneira direta, já que dizem respeito a situações distintas em termos históricos,

político-sociais, desenvolvimentistas e culturais. Ainda que estejam sob um mesmo padrão de acumulação, cada país guarda as suas particularidades, de acordo com a sua história e o projeto expansionista que favorece mais ou menos a expropriação dos direitos de seus cidadãos. A este respeito, como é conhecido, a comparação entre Brasil e França pesa muito mais drasticamente sobre os brasileiros, uma vez que a tradição de amparo social mostra-se ineficaz, para não dizer inexistente, no que tange às garantias mínimas para o verdadeiro exercício da cidadania.

1. CAPÍTULO I – O UNIVERSO DA PESQUISA

Não me tires aquilo que não podes me dar.
Diógenes

1.1 - Descrição do processo de seleção da amostra

Os aspectos metodológicos referentes à pesquisa quantitativa foram construídos a partir do número de cursos de mestrado reconhecidos e oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina, que na época da elaboração do projeto para o processo seletivo ao mestrado em Educação, na linha de pesquisa *Trabalho e Educação*, perfaziam o total de 45 cursos. Durante a elaboração do projeto, segundo informações obtidas junto à Pró-Reitoria de Pós-graduação desta universidade, havia 1224 estudantes matriculados nos 45 cursos de mestrado.

Deste número selecionamos uma amostra representativa de nove cursos que corresponde a 20% do total listado.

Como a UFSC é composta atualmente por 11 Centros, número este superior à amostra selecionada, e como tínhamos o intuito de representar a realidade das diferentes áreas científicas, a escolha dos cursos deu-se da seguinte maneira: para os Centros que englobam quatro cursos de mestrado ou mais, selecionou-se, por sorteio, um curso. Dentre aqueles Centros compostos por três ou menos cursos, buscou-se aglutiná-los, segundo o nosso entendimento, com Centros afins.

Dessa forma, a seleção dos cursos foi realizada conforme as tabelas abaixo:

Tabela 01 – Distribuição de cursos por Centros que possuem quatro ou mais cursos de mestrado

CENTROS	NÚMERO DE CURSOS
CTC	11
CCS	6
CFH	6
CCA	4
CFM	4*
CCB	4

* O Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica pertence tanto ao CFM quanto ao CED.

TOTAL	35
-------	----

Fonte: PRPG/UFSC

Tabela 02 – Distribuição de cursos nos Centros que possuem até três cursos de mestrado

CENTROS	NÚMERO DE CURSOS
CSE	3
CCJ	1
CED	2*
CDS	1
CCE	3
TOTAL	10

Fonte: PRPG/UFSC

A partir desta configuração, aglutinamos os Centros Socioeconômico e de Ciências Jurídicas, perfazendo quatro cursos, bem como da Educação e do Desporto, totalizando três cursos. Mantivemos o Centro de Comunicação e Expressão isolado, uma vez que atingia também três cursos de mestrado e não havia outra área afim, segundo o nosso entendimento, para associá-lo.

Os cursos selecionados para a amostra, mediante sorteio, de acordo com as informações das tabelas acima, foram: Engenharia Ambiental, Odontologia, Sociologia Política, Recursos Genéticos Vegetais, Física, Farmacologia, Economia, Educação Física e Literatura.

A partir do momento da seleção dos cursos buscamos estabelecer contato com as respectivas secretarias de Pós-graduação para obter informações preliminares, tais como número de alunos ingressantes, horários das disciplinas obrigatórias, e-mail e/ou telefone dos professores responsáveis por tais disciplinas. Esta etapa da pesquisa se deu nos meses de março e abril/2006.

Uma vez estabelecido o contato com os professores responsáveis pelas disciplinas obrigatórias em cada um dos cursos selecionados, agendou-se dia e horário para aplicação do

* Como foi informado na nota anterior, o Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica é compartilhado entre o CFM e o CED.

questionário (cf. Anexo 1) em sala de aula. Vale destacar que a escolha destas disciplinas foi intencional, objetivando abranger o maior número possível de alunos, perfazendo, ao total, 117 participantes.

A aplicação do questionário foi feita nos meses de maio e junho do referido ano sem transtornos, uma vez que já havíamos feito contato com as secretarias dos cursos de Pós-graduação selecionados e com os professores que colaboraram, cedendo cerca de 20 minutos de suas aulas para o preenchimento dos questionários. A participação dos mestrandos foi além das expectativas, uma vez que se mostraram disponíveis e interessados, perguntando e interagindo acerca das hipóteses e possíveis conclusões da pesquisa, além de manifestarem curiosidade em relação aos resultados a serem analisados futuramente.

A distribuição dos participantes da pesquisa se deu da seguinte maneira:

Tabela 03 – Número de mestrandos participantes por cursos

CURSOS	NÚMERO DE MESTRANDOS PRESENTES NA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO ¹¹
Engenharia Ambiental	5
Odontologia	33
Sociologia Política	19
Recursos Genéticos Vegetais	10
Física	5
Farmacologia	9
Economia	15
Educação Física	12
Literatura	9
TOTAL	117

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora¹²

¹¹ Informamos que a desigualdade entre o número de participantes por curso se deve ao número diferenciado de ingressantes nos diferentes cursos de mestrado oferecidos pela universidade em questão. Salientamos contudo que, a aplicação dos questionários teve como premissa, a presença em sala de aula de no mínimo 50% dos alunos matriculados no programa de cada curso selecionado.

A fim de validar o instrumento da pesquisa, aplicamos um questionário-piloto no curso de Sociologia Política no início do mês de maio daquele ano com o intuito de verificar a sua eficácia, bem como as lacunas e possíveis distorções na interpretação das questões. Esta etapa foi fundamental para o êxito da investigação, tendo em vista a necessidade de fazer algumas alterações para tornar o instrumento mais claro e objetivo.

O processo de aplicação do questionário aconteceu nos meses de maio e junho, em diferentes dias e horários, conforme agendamento prévio com os professores responsáveis pelas disciplinas.

Uma vez que a aplicação dos questionários foi encerrada, partimos para a tabulação dos dados, o que foi realizado no período de julho a outubro do mesmo ano. Por se tratar de um estudo descritivo do tipo levantamento, com enfoque comparativo (KERLINGER, 1979), optamos por apresentar os resultados por meio do programa Excel, que nos auxiliou na visualização dos dados gerais e específicos (detalhados por cursos), os quais apresentamos abaixo, a fim de traçar o perfil dos participantes da pesquisa.

1.2 Caracterização da amostra

A amostra foi composta por 117 alunos entre os 1224 alunos matriculados, na época, nos diferentes cursos de mestrado oferecidos pela UFSC, o que corresponde a 9,5% da população, dos quais 54% eram do sexo feminino e 46% do sexo masculino, Com exceção dos cursos de Economia, Sociologia Política e Física, as mulheres prevaleceram nos cursos de mestrado por nós investigados, conforme é possível visualizar na tabela 04 e gráfico 01:

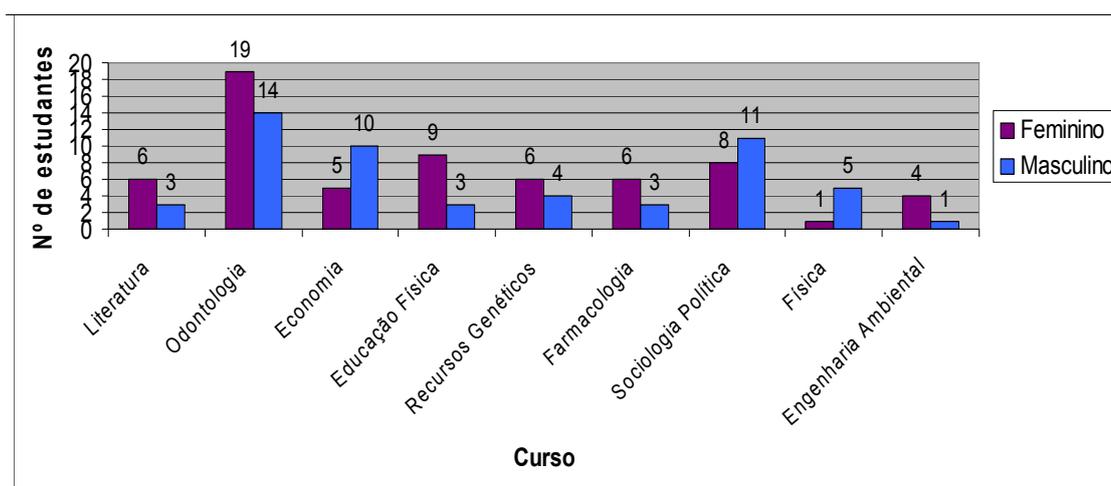
Tabela 04 – Distribuição Percentual de mulheres e homens entre os cursos pesquisados

CURSOS	MULHERES (%)	HOMENS (%)
Engenharia Ambiental	80%	20%
Educação Física	75%	25%
Farmacologia	67%	33%
Literatura	67%	33%

¹² Esclarecemos que quando não houver referência à fonte das tabelas e gráficos apresentados nesta dissertação, fica subentendido que os dados que as compõem foram extraídos do questionário utilizado como instrumento desta pesquisa.

Recursos Genéticos Vegetais	60%	40%
Odontologia	58%	42%
Sociologia Política	42%	58%
Economia	33%	67%
Física	17%	83%

Gráfico 01 – Distribuição de mestrandos dos cursos pesquisados de acordo com o sexo



Independentemente das questões referentes ao gênero, trata-se de um grupo majoritariamente jovem¹³, conforme descreve a tabela abaixo:

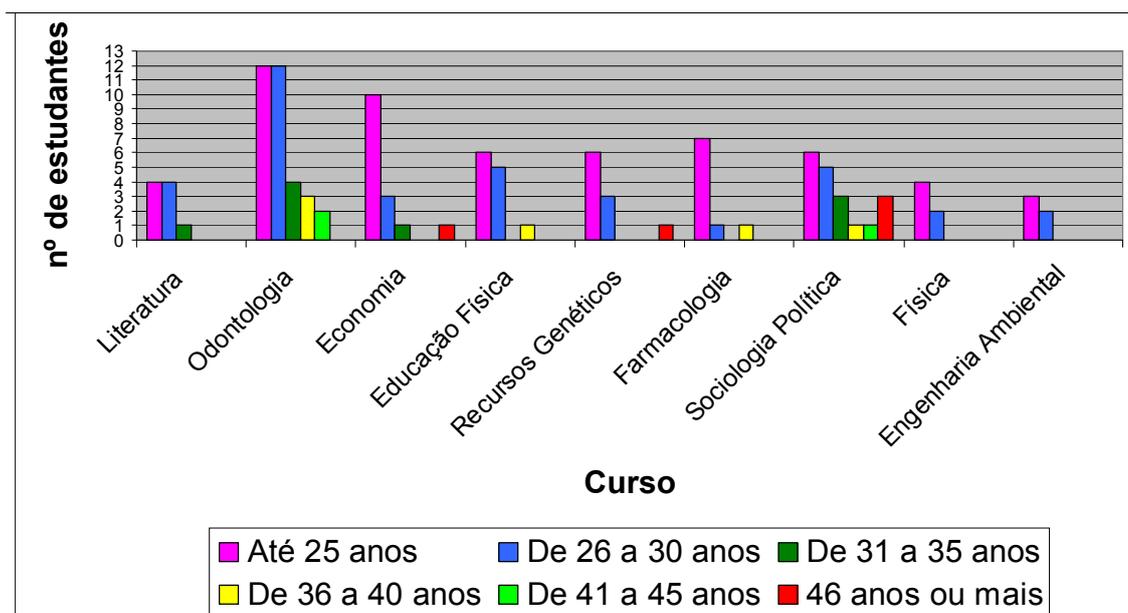
Tabela 05 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo a faixa etária

FAIXA ETÁRIA	NÚMERO DE MESTRANDOS
Até 25 anos	57
26 – 30 anos	36
31 – 35 anos	9
35 – 40 anos	6
41 – 45 anos	4
46 anos ou mais	5
TOTAL	117

¹³ Conceito a ser discutido posteriormente.

De acordo com as informações coletadas, 80% afirmaram ter até 30 anos de idade, seguido por 8% que se situavam entre 31 e 35 anos, 5% que responderam ter entre 36 e 40 anos, 3% que tinham entre 41 e 45 anos e 4% que disseram ter 46 anos de idade ou mais no momento da aplicação do questionário. A prevalência de jovens persiste em todos os cursos pesquisados, sendo que na Física e na Engenharia Ambiental, todos os participantes afirmaram ter até 30 anos de idade. Apenas o curso de Sociologia Política possuía representantes em todos os coortes elencados no questionário, seguido pelo curso de Odontologia, que tinha estudantes com até 45 anos de idade, e acordo com os dados do gráfico abaixo:

Gráfico 02 – Distribuição dos mestrandos dos cursos pesquisados por faixa etária



Muito provavelmente em decorrência da idade, bem como do alargamento da condição juvenil (GALLAND, 1996) e, das conseqüências provocadas por este fenômeno, 76% dos pesquisados se declararam solteiros, enquanto 10% responderam estar casados e 8% numa relação estável. Entre os pesquisados, 3% afirmaram estar separados e outros 3%, divorciados, como é possível verificar a partir dos dados apresentados na tabela 6:

Tabela 06 - Distribuição dos mestrandos pesquisados em relação ao estado civil

ESTADO CIVIL	NÚMERO DE MESTRANDOS
Solteiro(a)	89
Casado(a)	11
Relação Estável	9
Separado(a)	4
Divorciado(a)	4
TOTAL	117

No que diz respeito à região de origem dos pesquisados, de acordo com os dados da tabela abaixo, 64% eram provenientes da região Sul, seguidos por 22% originários do Sudeste do país, sendo que cada uma das demais regiões apresentou uma participação de 3%.

Tabela 07 – Distribuição dos mestrados pesquisados segundo a Região de origem

REGIÃO DE ORIGEM	NÚMERO DE MESTRANDOS
Sul	74
Sudeste	26
Outro país ¹⁴	5
Norte	4
Nordeste	4
Centro-Oeste	4
TOTAL	117

O que nos chamou a atenção foi a participação de cinco estrangeiros na amostra selecionada, incidência esta, maior que as registradas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, uma vez que os estudantes provenientes de outros países/continentes abarcaram 4% da amostra pesquisada, o que expressa o convênio internacional entre universidades. Em relação à distribuição dos estudantes brasileiros, de acordo com a região de origem, os dados

¹⁴ Os países citados pelos estrangeiros participantes da pesquisa foram: Chile (2), Portugal (1), Alemanha (1) e Angola (1).

corroboram o fato de o pólo desenvolvimentista, e por assim dizer, o incremento de pesquisas estar concentrado nas regiões Sudeste e Sul do Brasil.

Em relação à condição de moradia, de acordo com a tabela 08, 31% moravam com colegas, 28% sozinhos, 19% com esposo(a) ou companheiro(a), 17% com os pais e/ou irmãos e outros 5%, com parentes.

Tabela 08 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo condição de moradia

CONDIÇÃO DE MORADIA	NÚMERO DE MESTRANDOS
Com colegas	36
Sozinho	33
Com esposo (a) ou companheiro (a)	22
Com pais e/ou irmãos	20
Com parentes	6
TOTAL	117

Dado que não investigamos a cidade de origem dos participantes, não pudemos inferir sobre a prevalência do compartilhamento de moradia entre colegas. No entanto, por ser majoritariamente um grupo jovem, podemos afirmar que esta forma de habitação é bastante comum em cidades cujas universidades atraem grande número de jovens do interior do estado e de outras regiões do país, bem como de estrangeiros, como argumentamos anteriormente.

Também em decorrência da predominância de jovens, 85% afirmaram não possuir filhos, 7% diziam possuir apenas um filho, 5% dois filhos, 2% três filhos e apenas 1% quatro ou mais filhos, como é possível visualizar na tabela que segue:

Tabela 09 – Distribuição dos mestrandos pesquisados de acordo com o número de filhos

NÚMERO DE FILHOS	NÚMERO DE MESTRANDOS
Nenhum	100

Um	8
Dois	6
Três	2
Quatro ou mais	1
TOTAL	117

A prevalência de pessoas sem filhos nos leva a concluir que esta situação predomina mesmo entre aqueles que mantêm uma relação estável, seja ela reconhecida juridicamente ou não, uma vez que, como foi mostrado antes, 76% da amostra estudada afirmaram estar solteiros na época da realização da pesquisa, o que confirma a inflexão da taxa de natalidade relatada pelos institutos de estatística brasileiros.

Em termos de atividade profissional, 46% diziam trabalhar, em contraposição a 54%, que afirmavam não estar trabalhando no momento da aplicação do questionário. Entre os que afirmaram trabalhar, a distribuição, de acordo com a carga horária cumprida, deu-se da seguinte maneira:

Tabela 10 – Distribuição dos mestrandos pesquisados que trabalham, segundo a carga horária

CARGA HORÁRIA CUMPRIDA	NÚMERO DE MESTRANDOS
Até 20 horas semanais	29
21- 30 horas semanais	10
31 – 40 horas semanais	11
Mais de 40 horas semanais	4
Não trabalham	63
TOTAL	117

Como é possível depreender da tabela 10, 25% responderam que cumpriam uma carga horária de até 20 horas semanais, seguidos por 9% que trabalhavam entre 31 e 40 horas e por 8% que afirmaram trabalhar entre 21 e 30 horas por semana. Cabe enfatizar que 3% responderam trabalhar mais de 40 horas semanais, o que expressa a necessidade de conciliar a

dedicação ao exercício profissional e aos estudos. Salientamos que esta carga horária máxima obteve registro nos cursos de Odontologia, Literatura e Economia.

Já entre os 54% que afirmaram não estar trabalhando na época da aplicação do instrumento que subsidiou a pesquisa, 26% disseram estar desempregados por um período de até um ano, 6% assinalaram o período de cinco anos ou mais na situação de desemprego, 5% responderam estarem desempregados entre três e quatro anos e 3% afirmaram que não trabalhavam num período entre um e dois anos. O dado que mais chamou a atenção se refere aos 14% que afirmaram não ter tido experiência profissional alguma, como é possível verificar na tabela 11:

Tabela 11 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo tempo de desemprego

TEMPO DE DESEMPREGO	NÚMERO DE MESTRANDOS
Até um ano	27
1 –2 anos	4
3 - 4 anos	6
5 anos ou mais	7
Nunca trabalhou	10
Trabalha (trabalho regulamentado ou não)	63
TOTAL	117

O fato de haver na amostra pessoas que nunca trabalharam restringe a utilização do termo desempregado, dado que não se enquadram nesta categoria, por nunca terem trabalhado. Desses dados decorrem as seguintes hipóteses:

- O alongamento dos estudos para uma parcela dos mestrandos que afirmaram nunca ter trabalhado ou estarem sem trabalho por até um ano nos leva a pensar que a permanência ou o retorno à universidade caracteriza uma forma de adiar o ingresso no exercício da profissão;
- Para os 14% desempregados entre um período de um ou até mais de cinco anos, que vivenciaram as dificuldades de inserção e manutenção no mundo do

trabalho, o retorno à universidade acontece como uma tentativa de enfrentar a situação do desemprego, valendo-se de uma capacitação acadêmica que lhes possibilitaria melhores condições para concorrer por um posto de trabalho;

- Para os 54% que afirmaram estarem trabalhando, a educação continuada parece ser a alternativa mais apropriada a fim de garantirem, se é que podemos usar este termo, seu espaço no mundo profissional. Se bem que, como foi dito anteriormente, a precarização se dá na medida em que visualizamos, neste grupo, a extração de mais-valia relativa e absoluta, devido ao alongamento da jornada de trabalho e estudo, bem como da intensificação das atividades que estes trabalhadores-estudantes desenvolvem na tentativa de conciliar trabalho e estudo.

Em termos de trajetória acadêmica, 77% dos pesquisados afirmaram ter desenvolvido algum tipo de pesquisa durante a graduação, sendo que, destes, a maioria (33%) foram bolsistas de iniciação científica, 27% realizaram pesquisas para o trabalho final do curso (TCC), 22% não desenvolveram nenhum tipo de pesquisa, 17% afirmaram terem sido voluntários em grupos de pesquisa e 1% omitiu resposta, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 12 – Distribuição dos mestrados pesquisados em relação a ter ou não realizado pesquisa durante a graduação

TIPO DE PESQUISA	NÚMERO DE MESTRANDOS
Iniciação científica	38
TCC	32
Voluntário em grupo de pesquisa	26
Não realizou	20
Não respondeu	1
TOTAL	117

Embora haja prevalência de bolsistas do CNPq, uma vez que a maioria dos mestrados obtiveram seus diplomas de graduação em universidades públicas (72%), nas quais há uma tradição maior de pesquisa, este dado não nos permite afirmar que os mestrados em geral

tenham uma tradição de pesquisa, posto que aproximadamente metade dos pesquisados (52 participantes) ou realizaram pesquisas, como pré-requisito para concluir seus cursos de graduação, ou não tiveram qualquer experiência acadêmica deste tipo, o que reforça nossa hipótese de retorno à universidade como medida alternativa às condições precárias de inserção e manutenção no chamado mercado de trabalho.

No que diz respeito à realização ou não de outros cursos de Pós-graduação anteriores ao curso de mestrado no qual estavam matriculados, a grande maioria (66%) nunca obteve qualquer tipo de certificado/diploma desta natureza, sendo que 28% afirmaram terem realizado um curso de especialização e o restante afirmou ter frequentado um curso de mestrado não reconhecido pela CAPES (2%), 2% concluíram um outro curso de mestrado acadêmico não reconhecido no país¹⁵, 1% já tem o título de mestrado profissionalizante e 1% omitiu a resposta, de acordo com os números apresentados na tabela 13:

Tabela 13 – Distribuição dos mestrados pesquisados em relação a ter ou não concluído um curso de Pós-graduação

NATUREZA DO CURSO	NÚMERO DE MESTRANDOS
Não realizou	78
Especialização	33
Mestrado não-reconhecido pela CAPES	2
Mestrado realizado em outro país	2
Mestrado Profissionalizante	1
Não respondeu	1
TOTAL	117

Pochmann (2006) sustenta que escolarização e renda não são correlatos diretamente proporcionais. A tabela abaixo explicita a condição socioeconômica dos mestrados, que não necessariamente possuem renda mais elevada do que a média dos trabalhadores, pelo fato de terem mais anos de estudo.¹⁶

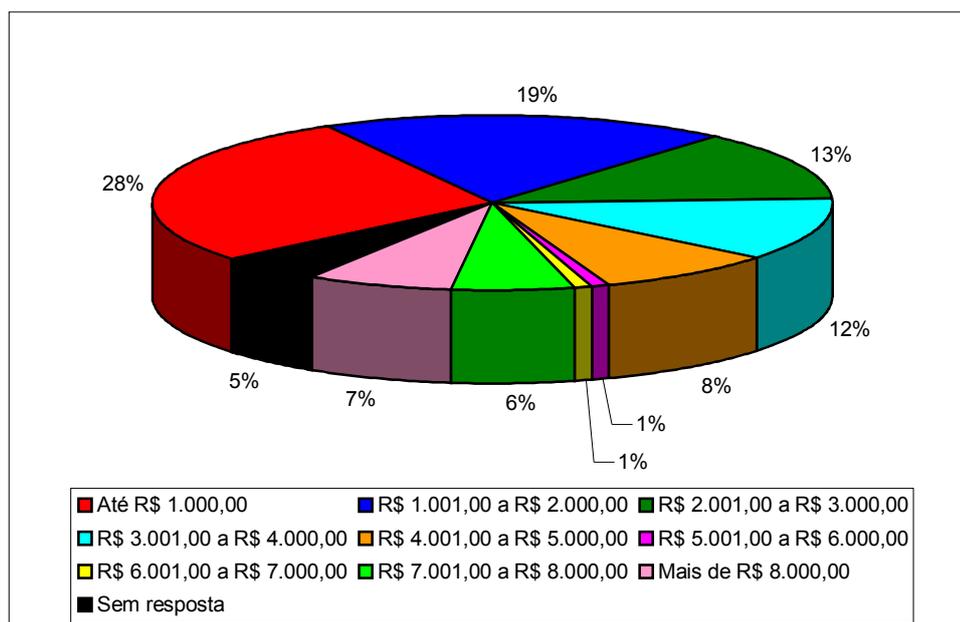
Tabela 14 – Distribuição dos mestrados pesquisados por faixa de renda domiciliar

¹⁵ Trata-se de dois profissionais estrangeiros do curso de Odontologia.

¹⁶ No momento da aplicação do questionário (Cf. Anexo 1) a pesquisadora enfatizou que importava saber quanto o mestrado pesquisado gastava para viver, independentemente da procedência dessa quantia.

FAIXA DE RENDA DOMICILIAR	NÚMERO DE PESQUISADOS
Até R\$ 1000,00	36
R\$ 1001,00 – R\$ 2000,00	22
R\$ 2001,00 – R\$ 3000,00	15
R\$ 3001,00 – R\$ 4000,00	14
R\$ 4001,00 – R\$ 5000,00	8
R\$ 5001,00 – R\$ 6000,00	1
R\$ 6001,00 – R\$ 7000,00	1
R\$ 7001,00 – R\$ 8000,00	7
R\$ 8001,00 ou mais	8
Não Responderam	5
TOTAL	117

Gráfico 03 – Distribuição dos mestrandos pesquisados de acordo com a faixa de renda domiciliar



Por meio deste gráfico torna-se evidente que mais de um terço (47%) da população pesquisada concentra sua renda domiciliar nas duas faixas inferiores de rendimento, isto é, até R\$ 2000,00; enquanto apenas 14% dos pesquisados possuem rendimentos mensais nos três segmentos de maior valor, ou seja, de R\$ 6000,00 a R\$ 8000,00. Os demais pesquisados (34%)

concentram seu ganho nas faixas intermediárias. Vale destacar que 5% omitiram as respostas quanto à renda domiciliar.

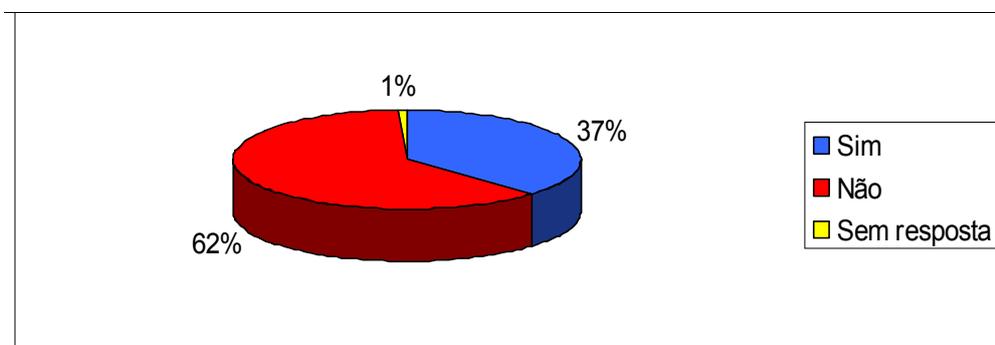
Tal panorama expõe claramente a situação econômica vulnerável de parte expressiva dos profissionais pesquisados, levando-nos a questionar sobre a procura pela Pós-graduação como alternativa ao desemprego, como renda exclusiva de grande parte deles mediante o recebimento de bolsas de estudo e ainda, como medida adotada para potencializar as chances de obtenção de melhores condições de trabalho num futuro próximo. Contudo, mesmo diante desta precariedade, não podemos deixar de ressaltar que o grupo pesquisado pertence a uma pequena e privilegiada parcela da população que não apenas têm acesso à universidade, mas dá continuidade a seus estudos, por meio de um curso de Pós-graduação.

No entanto, os dados da tabela abaixo evidenciam que, se muitos buscam aliar o alongamento dos estudos com a expectativa de remuneração mediante bolsa de pesquisa, a realidade com que se deparam não se mostra muito alentadora:

Tabela 15 – Distribuição dos mestrados pesquisados segundo a condição de recebimento de bolsa

RECEBIMENTO DE BOLSA	NÚMERO DE PESQUISADOS
Sim	43
Não	73
Não Respondeu	1
TOTAL	117

Gráfico 04 – Distribuição dos mestrados pesquisados segundo a condição de recebimento ou não de bolsa

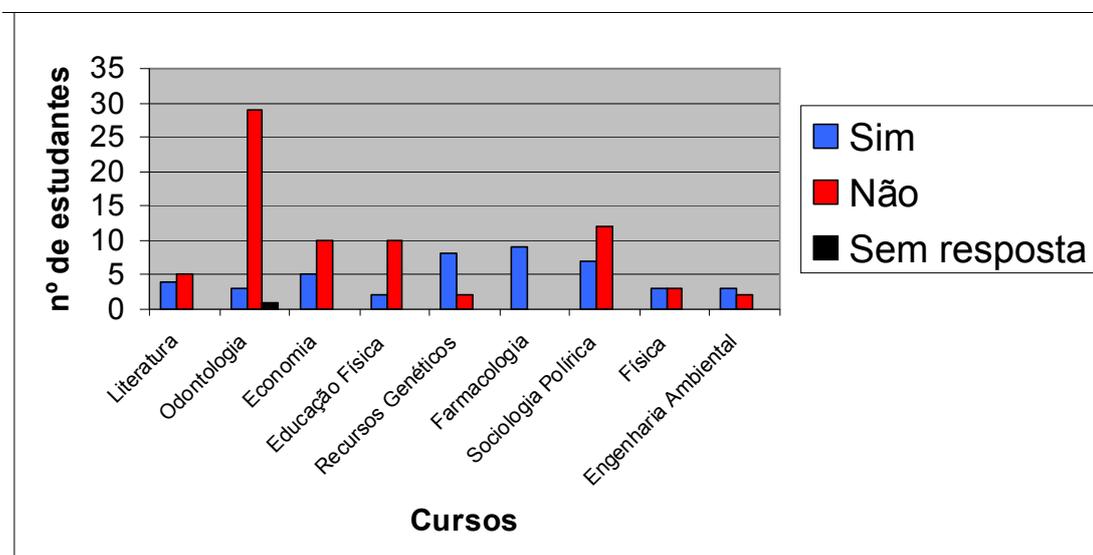


O gráfico acima evidencia que mais da metade dos mestrandos (62%) segue estudando sem receber qualquer incentivo financeiro por parte dos órgãos fomentadores de pesquisa, quer sejam governamentais ou de natureza privada. Este fato pode sugerir uma condição socioeconômica familiar que permite auxiliar o parente que estuda ou uma situação precarizada na tentativa de aliar estudo nas horas de não-trabalho, o que configura o perfil do trabalhador-estudante. Apenas um pouco mais de um terço da população pesquisada (37%) recebe este benefício. Na tabela 16 segue a distribuição detalhada das bolsas entre os cursos pesquisados:

Tabela 16 – Distribuição dos mestrandos por curso em relação ao recebimento ou não de bolsa

CURSOS	RECEBE BOLSA	NÃO RECEBE BOLSA	NÃO RESPONDEU
Literatura	4	6	0
Odontologia	3	29	1
Economia	5	10	0
Educação Física	2	10	0
Rec. Genéticos Vegetais	8	1	0
Farmacologia	9	0	0
Sociologia Política	7	12	0
Física	3	2	0
Engenharia Ambiental	3	2	0
TOTAL	44	72	1

Gráfico 05 – Distribuição dos mestrandos por cursos pesquisados de acordo com o recebimento ou não de bolsa



É possível depreender dos dados da tabela 16 que, em mais da metade dos cursos, prepondera o não recebimento de bolsas. Nos cursos Recursos Genéticos (88,8%), Engenharia Ambiental (60%), Física (60%) e Farmacologia (100%)¹⁷ predominam estudantes bolsistas.

Chama a atenção também a disparidade em Odontologia, curso que possui o maior número de mestrandos entre os cursos pesquisados. Apenas 9% de seus alunos recebem bolsa, enquanto 88% não recebem este benefício, sendo que não inferimos sobre aqueles que omitiram a resposta (3%). Podemos aventar a possibilidade do não recebimento de bolsas pela maioria dos mestrandos por se tratarem de trabalhadores que estudam e que não teriam, portanto, direito ao benefício concedido pelos órgãos governamentais, conforme a legislação em vigor¹⁸. Apresentamos, entretanto, os dados da pesquisa a fim de esclarecer a situação

¹⁷ O coordenador do Programa de Pós-graduação deste curso informou, durante a aplicação do questionário, que a total disponibilidade para desenvolver pesquisa é pré-requisito para ser admitido no mestrado. Em contrapartida, fica garantido o recebimento de bolsa, uma vez que o número de vagas abertas em cada processo seletivo está atrelado ao número de bolsas disponíveis naquele momento.

¹⁸ Segundo o regulamento do CNPq, o candidato à bolsa de mestrado deverá obedecer às seguintes regras: a) estar regularmente matriculado no curso de Pós-graduação beneficiário de bolsas; b) dedicar-se integralmente às atividades acadêmicas e de pesquisa; c) ser selecionado e indicado pela coordenação do curso; d) não ser aposentado; e) estar em gozo de licença ou afastamento sem remuneração/salário ou, ainda, ter o contrato suspenso com a instituição empregadora; f) não receber remuneração proveniente de vínculo empregatício ou funcional concomitante com a bolsa do CNPq, exceto quando contratado como professor substituto nas instituições públicas de ensino superior, desde que devidamente autorizado pela coordenação do curso com a anuência do orientador ou quando for docente e pesquisador de instituições de ensino e pesquisa, matriculados em cursos de Pós-graduação com conceito 5, 6 ou 7 e distantes mais de 250 km (duzentos e cinquenta quilômetros) da instituição de origem. Nestes casos, o bolsista deve comprovar o afastamento autorizado pela instituição de origem e se comprometer, por escrito, a retornar à sua instituição pelo tempo de recebimento da bolsa ou,

específica, a qual evidencia que esta justificativa não encontra respaldo neste segmento acadêmico, uma vez que mais da metade de todos os pesquisados (54%) não trabalha, em contraposição a 46% que trabalham, fato este que exacerba a precarização das condições de vida dos mestrandos.

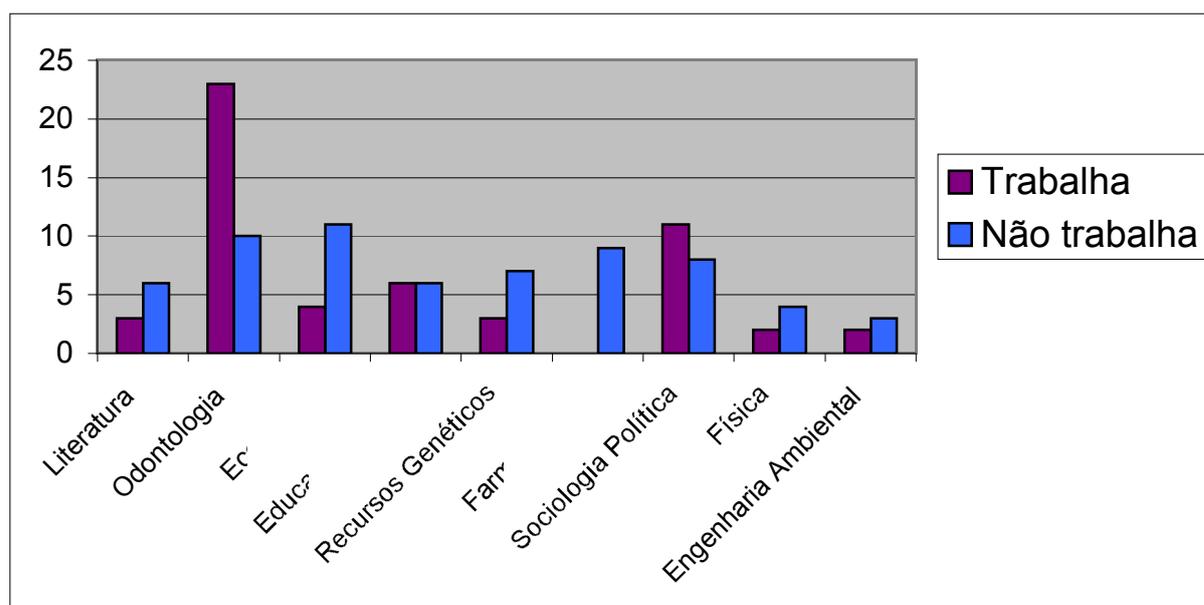
Quando analisamos mais detalhadamente a distribuição de estudantes que trabalham, segundo o respectivo curso, percebemos que, como é possível constatar pela tabela 17, a tendência de não estarem trabalhando se mantém, com exceção do curso de Odontologia, no qual 69% trabalham.

Tabela 17 – Distribuição dos mestrandos por curso segundo condição de estar ou não trabalhando

CURSOS	TRABALHA	NÃO TRABALHA
Odontologia	23	10
Sociologia Política	11	8
Rec. Genéticos Vegetais	7	3
Educação Física	6	6
Economia	4	11
Literatura	3	6
Física	2	3
Engenharia Ambiental	2	3
Farmacologia	0	9
TOTAL	58	59

alternativamente, ressarcir o CNPq pelo montante recebido com as correções previstas em lei. Quanto à CAPES, as regras são as seguintes: I – dedicação integral às atividades do programa de Pós-graduação; II – comprovar desempenho acadêmico satisfatório, consoante às normas definidas pela entidade promotora do curso; III – quando possuir vínculo empregatício, estar liberado das atividades profissionais sem percepção de vencimentos; IV – não possuir qualquer relação de trabalho com a promotora do programa de Pós-graduação; V – não acumular a percepção da bolsa com qualquer modalidade de auxílio ou bolsa de outro programa da CAPES, ou de outra agência de fomento pública nacional; VI – não ser aluno em programa de residência médica; VII – não se encontrar aposentado ou em situação equiparada; VIII – não carecer, quando da concessão da bolsa, do exercício laboral por tempo não inferior a dez anos para obter aposentadoria compulsória; XI – ser classificado no processo seletivo especialmente instaurado pela promotora do curso; X – realizar estágio docente de acordo com o regulamento específico da CAPES. (http://www.cnpq.br/normas/rn_06_017_anexo4.html e http://www.capes.gov.br/bolsas/nopais/ds_proap.html) acessado em 28/02/2007.

Gráfico 06 – Distribuição dos mestrandos por cursos pesquisados segundo condição de estar ou não trabalhando



No entanto, faz-se necessário buscar na essência dos dados a realidade para além da aparência. Quando analisamos a natureza do trabalho que os mestrandos pesquisados exercem, descrita na tabela 18, verificamos que nos cursos de Economia (20%), Educação Física (33%), Recursos Genéticos Vegetais (20%) e Sociologia Política (26%) prevalece o tipo de trabalho regulamentado, isto é, com carteira assinada. Nos cursos de Física, Engenharia Ambiental e Odontologia, há este tipo de registro, porém numa proporção menor do que nas outras modalidades. Vale destacar o número elevado de profissionais de Odontologia que trabalham como autônomos¹⁹ (51%) e a total ausência de trabalho regulamentado nos cursos de Literatura e Farmacologia.²⁰

¹⁹ Em conversa informal, quando da apresentação do questionário para sua análise, a coordenadora do curso afirmou que a maioria responderia que estaria trabalhando como autônomo, com o intuito de mascarar a situação de desemprego. Afirmou ainda que, em função da escassez de bolsas, os alunos são, segundo suas palavras, “paitrocinados”. Embora não possamos inferir sobre sua percepção, já que esta informação é extra-oficial e não há comprovação empírica, constatamos que o maior índice de renda familiar está concentrado no curso de Odontologia, o que de alguma forma reforça a sua afirmação.

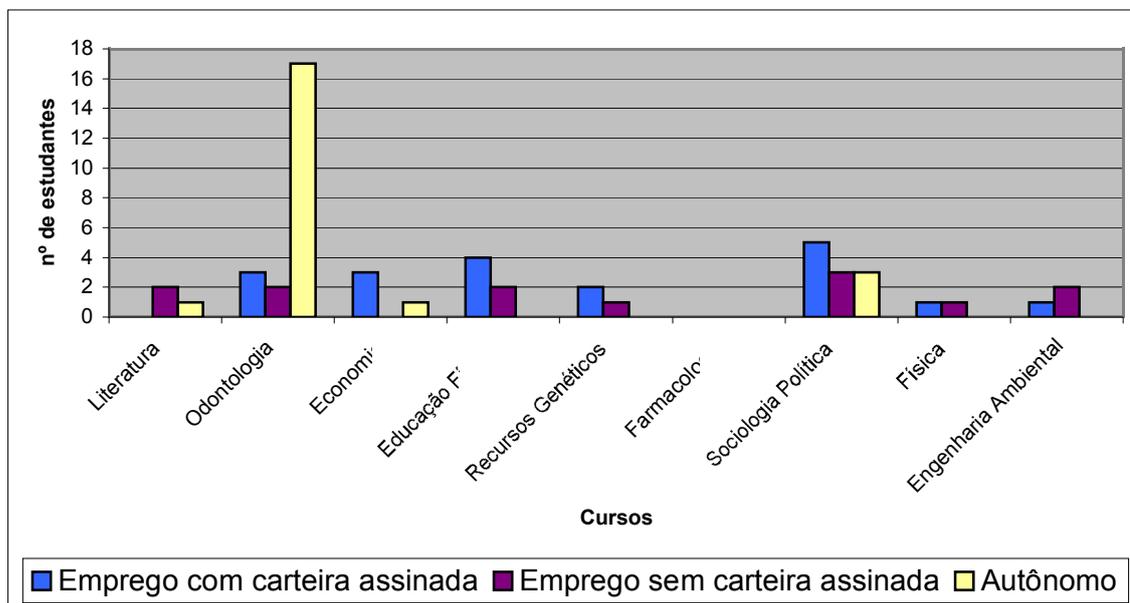
²⁰ Conforme explicado na nota 16, este curso conta com alunos em dedicação exclusiva ao Programa de Pós-graduação em Farmacologia, portanto não possuem vínculo empregatício.

Tabela 18 – Distribuição de mestrandos que trabalham por curso e natureza do trabalho

CURSOS	EMPREGO COM CARTEIRA ASSINADA	EMPREGO SEM CARTEIRA ASSINADA	AUTÔNOMO
Odontologia	3	2	17
Sociologia Política	5	3	3
Literatura	0	2	1
Economia	3	0	1
Educação Física	4	2	0
Rec. Genéticos Vegetais	2	1	0
Engenharia Ambiental	1	2	0
Física	1	1	0
Farmacologia	0	0	0
TOTAL*	19	13	22

* Estão ausentes nesta tabela os 63 participantes da pesquisa que não trabalham.

Gráfico 07 – Distribuição dos mestrandos pesquisados que trabalham, por curso e natureza do trabalho



Cabe destacar que estão contemplados nestes dados somente os 46% dos pesquisados que declararam estar trabalhando no momento da realização da pesquisa. Desta parcela, destacamos o número acentuado de profissionais de Odontologia que exercem tradicionalmente suas atividades profissionais de maneira autônoma (77%), e também um número elevado de profissionais da Sociologia Política que trabalham com vínculo empregatício (45%).

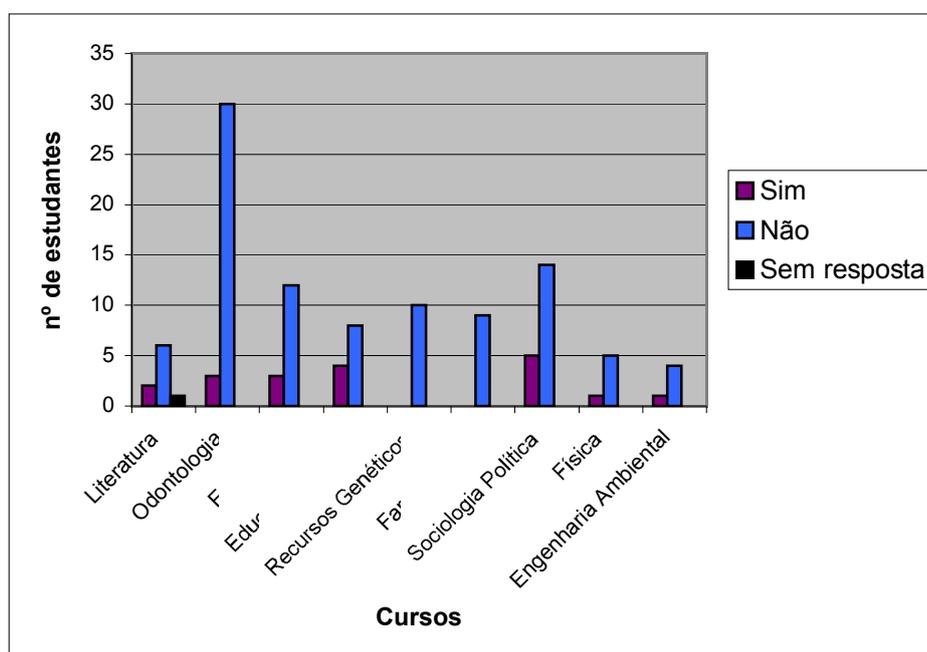
Embora os componentes de nossa amostra possuam um nível de escolarização acima da média brasileira, isso não os protege da informalidade, situação que Oliveira (2003) entende como componente do percentual de mais de 50% de desempregados brasileiros. Entre os pesquisados, 16% afirmam exercer algum tipo de atividade não regulamentada²¹ como medida compensatória a fim de incrementar a renda domiciliar, 83% não realizam qualquer atividade desta natureza e 1% omitiu informação. A tabela que segue apresenta as informações detalhadas por curso:

Tabela 19 – Distribuição de mestrandos pesquisados por cursos de acordo com a realização ou não de atividade não regulamentada

²¹ As atividades citadas foram: vendedor em domicílio, editor, jornalista *free lancer*, tradutor, professor particular, *personal trainer*, árbitro, músico, bolsista de natação, médico, dirigente partidário, assessor de imprensa e técnico gráfico.

CURSOS	EXERCE ATIVIDADE NÃO REGULAMENTADA	NÃO EXERCE ATIVIDADE NÃO REGULAMENTADA	NÃO RESPONDEU
Literatura	2	6	1
Odontologia	3	30	0
Economia	3	12	0
Educação Física	4	6	0
Rec. Genéticos Vegetais	0	10	0
Farmacologia	0	9	0
Sociologia Política	5	14	0
Física	1	5	0
Engenharia Ambiental	1	4	0
TOTAL	23	93	1

Gráfico 08 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo a realização ou não de atividade não regulamentada



Tendo em vista os objetivos propostos nesta dissertação, que consistem em compreender o fenômeno do desemprego entre os jovens profissionais, bem como analisar o processo de precarização ascendente visível no atual padrão de acumulação, tornou-se

indispensável realizar um levantamento acerca do perfil dos jovens que ingressam nos cursos de mestrado da UFSC, no que concerne à caracterização deste segmento a partir de dados objetivos tais como: gênero, idade, procedência regional, origem socioeconômica, além de informações sobre a trajetória acadêmica.

A partir desta caracterização preliminar, foi possível verificar a situação profissional imediatamente anterior ao ingresso no curso de mestrado no que diz respeito à inserção e natureza da permanência no chamado mercado de trabalho, bem como viabilizou a discussão acerca do desemprego, tema do segundo capítulo da dissertação.

Cabe ressaltar ainda, que toda a discussão decorrente da análise dos dados está estreitamente relacionada com o entendimento da universidade como *locus* de formação profissional, tendo em vista a agregação deste atributo ao seu propósito inicial, que consistia em construir e propagar o conhecimento desenvolvido, objetivando torná-lo universal (questão debatida no capítulo terceiro). Por fim, os dados aqui contemplados subsidiarão a investigação da relação entre a trajetória profissional dos mestrandos com as duas gerações precedentes (assunto tratado no quarto e último capítulo).

2. CAPÍTULO II - DESEMPREGO E PRECARIIDADE NO MUNDO DO TRABALHO

Não se sabe se é cômico ou sinistro, por ocasião de uma perpétua, irremovível e crescente penúria de empregos, impor a cada um dos milhões de desempregados – e isso a cada dia útil de cada semana, de cada mês, de cada ano – a procura “efetiva e permanente” deste trabalho que não existe. (...) Pois, afinal, ser recusado cada dia útil, de cada semana, de cada mês, de cada ano, será que isso constituiria um emprego, um ofício, uma profissão?

Vivienne Forrester

2.1 A categoria desemprego

Abre-se o jornal, assiste-se ao noticiário na TV e somos confrontados cotidianamente com o fantasma do desemprego e seus índices crescentes, com base em narrativas de profissionais recém-desempregados ou, ainda, daqueles que estão em situação de desalento há algum tempo, por não conseguirem exercer alguma atividade laboral, independentemente de sua natureza, quer seja regulamentada ou não.

O desemprego está por toda parte. Quem de nós não conhece alguém desempregado? Desde a crise mundial do padrão de acumulação vigente deflagrada na década de 1970, com repercussão na década seguinte, o desemprego abandona sua forma de “assombração” e assume “forma corpórea”, passando a compor a realidade de milhões de trabalhadores em escala mundial.²²

Mas o desemprego não é uma característica apenas dos dias de hoje. Salais et al. (1999) apontam que, no fim do século XIX, o Estado francês já estava preocupado com o número de “desocupados” no país e propôs um recenseamento para verificar a situação profissional dos franceses da época. Muitas dúvidas surgiram a partir da categorização estatística do que então se considerava como desemprego, uma vez que eram sutis as fronteiras

²² Frisamos aqui especificamente a crise de 1970 por ela estar imbricada no tema que norteia a presente discussão. No entanto, não desconsideramos as crises anteriores deste modo de produção, tendo como expoente, no último século, a grande crise de superprodução associada à depressão econômica, conhecida como o *Crash da Bolsa de Nova York* em 1929, marca distintiva do processo de precarização a que estão submetidos os trabalhadores sob a vigência do capitalismo.

entre emprego, desemprego e inatividade. Sallais et al. (1999) lembram que a primeira vez em que houve uma separação entre “vagabundos” e desempregados ocorreu em 1892, em Marselha. Segundo eles, foi devido à criação de uma instituição cujo fundo de assistência estava destinado a quem procurava emprego sem sucesso, que se deu o distanciamento dos desempregados daqueles denominados “vadios”.Então, provisoriamente, passou-se a definir o desemprego como “uma suspensão temporária de trabalho assalariado.” (p.13)²³

Os autores esclarecem que as palavras *desemprego* e *desempregado* passam a ser utilizadas na França, no vocabulário político e social, em referência à situação dos operários privados de trabalho, por volta de 1870. No entanto, lembram que ainda em 1891 “os desempregados não constituíam uma categoria específica, nem na classificação dos chamados ‘sem profissão’ dos quais eles eram parte constituinte, tais como os saltimbancos, boêmios, vagabundos e prostitutas” (p. 33-34) (grifos do autor).

Somente em 1906 houve uma definição da categoria *desemprego*, baseada na convergência das respostas dos declarantes do recenseamento em relação ao modelo estatístico da época. Mas foi somente após a Segunda Guerra Mundial que de fato se definiu o desempregado como “um indivíduo disponível para trabalhar, que procura um trabalho assalariado e a quem o Estado deve encontrar um emprego, em virtude da responsabilidade de pleno emprego que lhe assegurou a Constituição de 1946, seguida da de 1958” (p. 245).

Segundo estes autores, a manifestação moderna do fenômeno do desemprego está relacionada à “confluência de grandes recessões, das revoluções tecnológicas, das transformações da gestão das empresas, das reformas sociais e das intervenções públicas.” E acrescentam:

Nos anos de 1970-1980 aquilo que se denomina desemprego estrutural ganhou força “sob a pressão da diminuição da atividade decorrente das crises do petróleo, da revolução das tecnologias de informação, da passagem de uma economia aberta regulada pela mundialização dos mercados de bens e dos mercados financeiros e não mais pelos Estados. A regra do trabalho assalariado masculino em tempo integral e de duração indeterminada que dominou os anos de crescimento (1945-75) se rompe e concorre tanto pelos dispositivos flexíveis (tempo parcial, provisório, contrato de

²³ Tradução do francês realizada pela autora. Esclarecemos que quando não houver referência à autoria da tradução, fica subentendido que ela foi realizada pela autora da dissertação.

duração determinado) quanto pela renovação do trabalho independente. (SALAIS ET AL, 1999, p. 15)

Pochmann (2001a) enfatiza que, a partir de 1980 o excedente de força de trabalho aumentou em proporções somente vistas durante a depressão econômica de 1929, em função das taxas de desemprego aberto e também do processo de desassalariamento e de formas não-assalariadas de inserção no mundo do trabalho. Embora trate deste tema referindo-se à realidade paulistana, acrescenta que esta situação não se restringe ao cenário nacional, ao explicar que

(...) na dinâmica da acumulação de capital não é toda a população que encontra condições de participar diretamente do processo de produção social. Apenas uma parte da força de trabalho, em maior ou menor escala, tende tradicionalmente a ser incorporada pelo desenvolvimento econômico.(...) O excedente de mão-de-obra é constituído por trabalhadores que sobraram das necessidades diretas e imediatas do processo de acumulação de capital, sendo formado tanto por desemprego aberto (visível) quanto por trabalhadores que exercem, no máximo, atividades associadas ao capitalismo primitivo, por meio de estratégias de sobrevivência (mercado de trabalho não-organizado). (p. 17-21)

Demazière (2003, p. 3-4) explica que “o desemprego não é somente uma condição econômica ou uma privação de emprego, e que ele resulta num reconhecimento social, a atribuição desses traços a alguns indivíduos, a construção social de uma legitimidade para reivindicar um emprego, a definição de uma rede de direitos e obrigações recíprocas socialmente regradas.”²⁴

No final de 2005, de acordo com os dados da OIT²⁵, havia 191,8 milhões de desempregados no mundo. A mesma entidade ressalta que, na América Latina e no Caribe, o número de desempregados aumentou em 1,3 milhão de pessoas aproximadamente, quando comparado ao último relatório.

No Brasil, os órgãos que realizam atualmente as pesquisas de emprego-desemprego, sejam eles governamentais ou de outra natureza, não fazem distinção entre emprego e ocupação. A justificativa para tal procedimento é a de que a ocupação é temporária ou sazonal.

²⁴ A tradução do referido autor francês citado ao longo da dissertação foi realizada por AUED, B. W. e VALLE, I.R., ambas professoras da UFSC.

²⁵ <http://www.ilo.org/trends> acessado em 05/03/2006.

Isto significa que, mesmo que a atividade desenvolvida pelo indivíduo seja esporádica e, por assim dizer, precária, ele não será considerado desempregado, mascarando os dados estatísticos ao não elucidar a natureza e as condições de trabalho.²⁶

Cabe frisar que, além da discussão acima, há uma outra que ganha notoriedade no contexto atual: aquela que estabelece a distinção entre emprego e trabalho. Muitas vezes, os termos são usados indistintamente como forma de alegar que a pessoa está exercendo alguma atividade, seja ela profissional ou não. No entanto, conforme prevê a legislação trabalhista, o emprego caracteriza-se como uma atividade regulamentada de acordo com as leis vigentes desde 1988, as quais garantem as condições de trabalho condizentes com aquelas prescritas pela CLT. Contrariamente, o termo trabalho, nestas circunstâncias, diz respeito a qualquer inserção no mercado de trabalho, quer seja regulamentado ou não, isto é, não há uma demarcação de uso nem da compreensão propriamente dita do termo.

De acordo com Pochmann (1998), a fim de minimizar as dificuldades provenientes desta indiferenciação, desde 1985 o DIEESE situa o desemprego brasileiro em quatro categorias distintas:

- Desemprego de inserção que advém da dificuldade de obter o primeiro emprego;
- Desemprego recorrente, o qual é caracterizado por ausência de emprego estável, presente apenas nas formas de trabalho precarizado;
- Desemprego de reestruturação empresarial, que se caracteriza em decorrência de novas gestões de produção e de pessoas;
- Desemprego de exclusão, que está relacionado aos baixos índices de escolaridade.

Oliveira (2003) contesta as formulações a respeito do que significam trabalho e desemprego ao apontar as dificuldades em estabelecer as fronteiras entre o que se considera trabalho ‘formal’ e ‘informal’, por exemplo, nos levantamentos estatísticos. O autor argumenta que a análise não deve se pautar nesta distinção, uma vez que ambos existem numa relação

²⁶ Pochmann (2001a) exemplifica o acima exposto por meio de um estudo sobre a cidade de São Paulo que concentra um terço da população de miseráveis que vive à margem de todo e qualquer avanço econômico e tecnológico no país.

complementar e, sim, na regulamentação ou não do trabalho exercido pelos trabalhadores. Ademais, ele defende a inclusão, na categoria desemprego, de todos aqueles que se encontram na indefinida informalidade, cujo índice, segundo seu entendimento, alcançaria algo em torno de 53% da população. Diante desta constatação, o sociólogo denuncia o panorama ao qual estão submetidos os cidadãos, cada vez mais sem direitos, no mundo do trabalho:

No campo dos trabalhadores, a nova correlação de forças leva ao desmanche dos direitos conquistados ao longo da quadra anterior. A extração da mais-valia encontra menos resistência e o capital perde o efeito civilizador que pudesse ter. A tendência vai para a informalização do trabalho, para a substituição do emprego pela ocupação, ou ainda, para a desconstrução da relação salarial. (p. 13)

Bourdieu (1998) afirma que a precariedade está por toda parte e é particularmente visível no caso dos desempregados, destacando o que define como *obsessão do desemprego* devido às noções nefastas de competência e concorrência apregoadas pelo neoliberalismo²⁷ que, segundo seu entendimento, “instaura o reino absoluto da flexibilidade, ou melhor, da flexploração.” (p.125)

O autor ainda adverte que este movimento leva, conseqüentemente, à individualização, ao enfraquecimento das ações coletivas, de que o sindicalismo em refluxo é um exemplo concreto. De acordo com suas palavras, este padrão cria “*um exército de reserva de mão-de-obra docilizada pela precarização e pela ameaça permanente de desemprego.*” (grifo do autor, p. 140)

Demazière (2003, p. 9) acrescenta ainda que o desemprego modifica as formas da vida social, levando muitas vezes ao “relaxamento das relações intersubjetivas e à degradação da coesão social.” Mais que isso, ele conduz à apatia.

Pochmann (2006) adverte que o desemprego e a precarização presentes no mundo do trabalho são problemas de países ricos²⁸ e pobres. Na sua opinião, estes últimos são “países caudatários do trabalho de execução.” (p. 70) O economista é, aliás, categórico diante da pergunta: “Quem estuda tem emprego?”, ao sustentar que a questão está diretamente

²⁷ Bourdieu (1998) definiu o neoliberalismo como “máquina infernal que invoca a noção de liberdade” (p. 125). Ressaltou ainda o eufemismo presente nas palavras utilizadas no discurso neoliberal tais como flexibilidade e desregulamentação, as quais apresentam uma conotação de liberdade.

²⁸ Segundo estudos realizados pela OCDE, as taxas de desemprego atingiam mais do que 20% em países europeus na década de 1990. Para maiores detalhes, cf.: Pochmann (2002); Martins (1999); Mészáros (2002).

relacionada ao tipo de projeto desenvolvimentista que o país em questão implementa. Ele argumenta:

Se for trabalho de execução, vai ter trabalho, mas não vai ter classe média. Porque trabalho de execução não tem classe média, são trabalhos de um ou dois salários mínimos. Você pode ter pessoas mais escolarizadas, mas isso não tem relação direta com o ganho. (p. 71)

Esta abordagem põe em xeque o discurso hegemônico acerca da elevação da escolaridade como fator desencadeante do desenvolvimento econômico de determinado país, bem como de elevação da renda, conforme apregoaram os defensores da Teoria do Capital Humano²⁹ há algumas décadas. Não é nosso propósito fazer um contradiscurso sobre o fenômeno em questão. Apenas chamamos a atenção para o fato de que não basta um projeto desenvolvimentista pautado na educação, se este não estiver diretamente relacionado à pesquisa e aos demais projetos políticos ligados aos órgãos públicos e privados, responsáveis pelo desenvolvimento tecnológico do país.

De acordo com pesquisa em desenvolvimento pelo MEC³⁰, baseada em dados do CNPq e da CAPES, a educação superior e a pós-graduação no Brasil são tratadas como um sistema à parte, independente do sistema produtivo, aí também incluídas as demandas por ciência, tecnologia e pessoal pós-graduado do setor público. Segundo os dados nela apresentados, o desemprego entre mestres e doutores acaba repetindo na Pós-graduação o que acontece na graduação, com a diferença de que o custo pessoal e social de se preparar um mestre ou doutor é mais elevado. A pesquisa aponta a necessidade de considerar a formação universitária (graduação e Pós-graduação) como uma interface de um projeto mais amplo, no qual deveriam ser definidos não somente o número de formados na Pós-graduação brasileira frente aos objetivos nacionais, mas também os diversos setores do conhecimento que mereceriam algum tipo de prioridade.

²⁹ Referente à teoria citada, vale destacar seu principal expoente, Theodore William Schultz (1902-1998), economista americano que ganhou em 1979 pela referida teoria, juntamente com W. Arthur Lewis, o prêmio Nobel de Economia na área de Desenvolvimento e Subdesenvolvimento. Schultz assim argumenta: “A característica distintiva de capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode (...) ser adquirido, não como um elemento (...) que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo” (SCHULTZ, 1973, p. 53).

³⁰ www.mec.gov.br/pne acessado em 05/05/2006.

Embora cientes da necessidade de adotar medidas reparadoras em prol de uma maior equidade entre os egressos do ensino superior no país, a fim de amenizar o desemprego entre os profissionais, sabemos que elas por si só não resolvem o problema. No que diz respeito à nossa pesquisa, ainda que até o presente momento não exista relação direta entre desemprego e renda econômica, conforme os dados empíricos coletados e a literatura específica, podemos inferir que a busca por cursos de Pós-graduação torna-se uma estratégia para evitar ou mascarar o desemprego (quando não de renda, pela aquisição de bolsa).

Em termos de realidade brasileira, Aued e Chaves (2003) lembram que, ainda na década de 1950, não havia uma delimitação da situação de desempregado. Uma vez nesta condição, o cidadão que buscasse requerer seus direitos junto à Justiça do Trabalho, teria que comprovar sua situação de carência em uma delegacia de polícia, a qual emitiria um “atestado de pobreza”, que, segundo os autores, previa “o reconhecimento da condição de estar desempregado, mas apenas como pobre, não propriamente como desempregado. Na prática, e apoiados num procedimento jurídico, os termos tinham equivalência” (p. 63).

Segundo estes mesmos autores, houve uma mudança legal duas décadas mais tarde (Lei nº 5.584/1970), na qual o “atestado de pobreza” deu lugar à apresentação da Carteira de Trabalho como documento comprobatório da inexistência de vínculo empregatício. Embora tenha ficado evidente a diferenciação entre ser pobre e estar desempregado, não havia um reconhecimento de amparo social de acordo com a legislação vigente na época. Somente com a Constituição de 1988, houve o reconhecimento legal e social da situação do desemprego involuntário, por intermédio da instituição do seguro-desemprego, que passa a valer a partir de 1990 (Lei nº 7.998/90), em conjunto com o FAT.

Em termos teóricos, na sociologia, os primeiros estudos sobre o tema emprego-desemprego no Brasil datam da década de 1930. Segundo Demazière (2003), alguns estudos clássicos da área esboçam o contexto de desemprego em épocas determinadas. O autor destaca o estudo de Marienthal, região que se desenvolveu em torno de uma indústria em 1930:

Um tipo de desemprego que atingiu os trabalhadores urbanos que haviam adquirido estabilidade num emprego assalariado em tempo integral e para os quais o trabalho na fábrica era a atividade exclusiva (...) e que descreve as conseqüências sociais (psíquicas, econômicas, familiares...) do desemprego, apreciando o impacto da condição moderna do desemprego sobre os modos de vida. (p. 5-6)

Em seguida, o autor analisa os estudos sociológicos da década de 1960, sobretudo aquele coordenado pelo francês Ledrut, que com base em entrevistas biográficas realizadas junto a desempregados de longa duração, concluiu que o desemprego é destruidor das identidades, na medida em que é vivido como uma verdadeira “decadência social e motivo de humilhação” (p.14).

No Brasil, segundo Pereira (1993, p. 28), os estudos sobre o desemprego passam a ocorrer desde os anos de 1990. A autora sugere tratá-lo como

construção sociológica e que permita identificar em cada contexto e em certas conjunturas as definições prévias – oficiais e populares e como se influenciam reciprocamente – em que a sociedade e os indivíduos se apóiam para conceber o que é trabalhar, como é trabalhar, o que é não-trabalhar; em suma, o que é trabalho e desemprego.

Demazière (2003) defende que aos sociólogos restou estudar a vivência do desemprego, isto é, a análise do vivido, a fim de complementar as abordagens estatísticas, altamente dominantes e reservadas aos economistas. É de qualquer maneira consensual a afirmativa de que embora existam diferentes interpretações e justificativas, o desemprego é um construto social.

Tratando especificamente do desemprego juvenil, Trottier (2000, p. 94), um estudioso da educação na França, adverte que a situação não é meramente conjuntural:

Os problemas do desemprego não desapareceram com a retomada econômica da segunda metade dos anos de 1990. Eles são estruturais e remetem às modificações do mercado de trabalho. Dessa forma, nos convencemos que eles não são essencialmente devidos a uma inadaptação do sistema de educação ao contexto econômico, mas se radicam nas transformações do mercado de trabalho ligadas à mundialização da economia, à reorganização do trabalho e ao recurso às novas tecnologias em via de se opor à concorrência ampliada decorrente dessas modificações.

Se lançarmos um olhar à história, constataremos que o significado atribuído à condição de desemprego sempre esteve próximo ao de exclusão e discriminação. No entanto, o sentido do processo de assalariamento compunha um outro imaginário social. Conforme Castel³¹ (1995), na Alta Idade Média, ser assalariado tinha uma conotação tão negativa quanto

³¹ Embora o aporte teórico deste autor seja diferente do que serve de base para esta dissertação, fizemos uso de seu estudo, sobretudo pelo resgate histórico presente na obra acerca do tema desemprego.

ser mendigo, “vagabundo” ou desempregado na atualidade. Representava uma condição indigna, ao denunciar a condição de não pertencer (ou não pertencer mais) a uma corporação, a um grupo que detinha uma rede de proteção social e de auto-sustentação.

Já na Era Moderna, com a ascensão da burguesia e o primado das profissões imperiais³² como medicina, direito e engenharia, que eram na sua maioria constituídas por profissionais liberais e, portanto, não-assalariados, há uma inversão de valores. De acordo com Hugues (1996), no século XIX, o termo profissional aplicava-se apenas à medicina, à advocacia, ao clero e ao professorado universitário, o que denotava *status* e poder.

E se regressarmos a um passado não tão distante, com a discussão acerca da proletarização dos profissionais, amplamente difundida por Braverman (1987), verificamos uma inflexão no processo de inserção e condição social de vários profissionais, entre eles os médicos, engenheiros e advogados, que deixam de ser liberais e passam a compor o quadro das empresas e do serviço público, deflagrando um movimento de assalariamento, como garantia de uma condição socioeconômica estável.

Assim, verificamos que, de uma condição miserável, o assalariamento passa, na contemporaneidade, a ser a condição almejada por milhares e milhares de pessoas que se encontram na condição de “subempregados” ou, ainda, desempregados.

2.1.1. O desemprego no Brasil

As estatísticas divulgadas sobre desemprego pelos institutos que fazem pesquisas de trabalho/ocupação no país apontam mensalmente dados de apenas seis metrópoles, sendo que em Santa Catarina, excluída desta amostragem, os dados se restringem aos boletins divulgados pelo SINE do Estado, baseados nas informações fornecidos pelo CAGED ou por meio da Rais, via MTE. No entanto, no último Censo realizado pelo IBGE (2000) a taxa de desemprego em Santa Catarina era de 10,3%.

Dados recentes do SINE³³ demonstram uma retração nas contratações das empresas no primeiro semestre de 2006 quando comparado ao ano precedente. De acordo com o

³² Para aprofundar a questão, cf.: Aued (2003), citada na referência.

³³ Informações obtidas no site www.sine.sc.gov.br acessado em 08/11/2006.

CAGED, foram criados 40 mil empregos com carteira assinada de janeiro até agosto, o que significou 16,6% menos do que o total contabilizado no mesmo período de 2005 (47.970 novos postos). Também houve recuo no total de empregos formais registrados em 12 meses: foram 55.661 vagas abertas entre setembro de 2005 e agosto de 2006, em comparação com as 73.491 vagas nos 12 meses anteriores, o que caracteriza um recuo de 24,3%.

Cabe ressaltar ainda, que muitas vezes os dados fornecidos por organismos conveniados ao governo federal podem mascarar a realidade dos níveis de emprego/desemprego, pois, embora tenha havido melhorias nos métodos adotados por tais órgãos para a mensuração dos índices de emprego/ocupação, ainda persistem problemas referentes a critérios conceituais e medições estatísticas na classificação de emprego e desemprego. É o caso, por exemplo, do ‘desemprego oculto’, ou seja, os institutos consideram as pessoas que realizaram alguma atividade na última semana, independentemente de sua natureza, como pessoas ocupadas, sem no entanto, declarar as suas especificidades, na maioria das vezes, reveladoras da precarização do mundo do trabalho .

Oliveira (2003) esclarece que o processo é ainda mais complexo: as dificuldades de apreensão do fenômeno não se limitam a meros critérios conceituais e estatísticos e sim a critérios sociais. O autor adverte que a interpretação dual de emprego-desemprego, formal-informal não se sustenta, pois ambos fazem parte de uma mesma realidade e só existem na relação com a sua contrapartida. Segundo suas palavras, “por detrás dessa aparente dualidade, existe uma integração dialética” (p. 47).

Segundo Pochmann (2002), no ano de 2000 o país ocupou o segundo lugar na hierarquia mundial do desemprego³⁴, sendo que duas décadas antes ocupava a 13ª posição, fato este que expressa o processo acelerado de produção de miséria e degradação da vida de milhares de brasileiros.

Medidas reparatórias são implementadas pelos Estados a fim de conter os altos índices de desemprego em escala mundial. Entretanto, Mézáros (2002) alerta para as mudanças aparentes, formais e não substanciais que as políticas públicas trazem no seu bojo, na medida em que apenas amenizam e buscam refrear as próprias contradições do capital,

³⁴ Segundo os dados da ONU daquele ano, a Colômbia ocupou a primeira posição; país comandado pelo poder paralelo do comércio de narcotráfico e que viveu os últimos anos sob guerrilha civil.

perceptíveis no desemprego, por exemplo. A contradição, neste caso, torna-se visível quando as condições precárias de trabalho ou a sua própria ausência impossibilitam, pela não venda de sua força de trabalho, a reprodução da vida material do trabalhador, que passa por sua vez a não consumir, condição *sine qua non* da reprodução do capital.

Nesse sentido, o desemprego não é uma falha, e sim uma característica constitutiva do modo de produção vigente. De acordo com Aued (2003, p. 81), “o desemprego é uma necessidade histórica para a reprodução social da produção capitalista que se desenvolve, sobretudo, nos séculos XIX e XX.”

Entretanto, devido aos números alarmantes, inclusive nos países do bloco dinâmico do capital³⁵, ele se torna um obstáculo, não por representar um excedente de trabalhadores, mas, sobretudo por se constituir como uma massa de trabalho qualificado supérfluo, facilmente descartável na esfera da produção, mas essencial na esfera do consumo.

Nesse fenômeno, definido por Mészáros (2002) como *obsolescência programada* (inclusive da força de trabalho), o indivíduo que busca trabalho torna-se refém do sociometabolismo do capital, o que exige medidas reparadoras do Estado a fim de “prender a tampa da panela enquanto se atiza o fogo responsável pelo aumento da pressão” (p. 320).

De acordo com este autor, fica patente que, em consonância com o papel legitimador do Estado diante do capital, toda e qualquer ação governamental voltada para minimizar as contradições inerentes ao seu sociometabolismo é implementada com o objetivo de fazer a mediação a serviço de sua lógica e não, como se julga, em nome da sociedade civil. Mészáros esclarece a relação entre capital e Estado moderno ao entender este último como uma

estrutura política compreensiva de mando do capital, um pré-requisito para a conversão do capital num sistema dotado de viabilidade para a sua reprodução, expressando um momento constitutivo da própria materialidade do capital (...) o Estado moderno é inconcebível sem o capital, que é o seu real fundamento, e o capital, por sua vez, precisa do Estado como seu complemento necessário. (2002, p. 18-9)

³⁵ O fenômeno do desemprego atinge países como França, Bélgica, Itália, Finlândia e Espanha, cujo índice era superior a 20% na década de 1990, o que demanda, desde então, intensos esforços por parte da Comunidade Européia a fim de amenizar a situação. Cf.: Pochmann (2002).

3.1.2. O desemprego juvenil

Por se tratar da parcela da população que compõe a grande maioria dos pesquisados de nossa investigação (80% têm até 30 anos), mas também por se tratar do segmento etário que forma a maior porcentagem de desocupados na atualidade, apontaremos alguns elementos do desemprego que serão retomados ao longo da dissertação.

Primeiramente, a própria delimitação da faixa etária que compõe a juventude na atualidade se torna o ponto inicial de discussão.³⁶ Devido a fatores de ordem socioeconômica e psicossocial, além daqueles relacionados a questões do desenvolvimento biológico, percebe-se um alongamento no segmento etário dessa parcela da população.³⁷ Talvez seria mais adequado falar em condição juvenil e não em juventude propriamente dita. Galland (1996, p. 39) elenca algumas características que marcam a passagem da juventude à idade adulta. São elas: “o fim dos estudos, o início da vida profissional, a saída da casa dos pais e enfim, a formação de uma nova família.”

Entretanto o autor adverte que a partir dos anos 1970 esta configuração sofre algumas alterações, uma vez que se percebe um “afrouxamento” entre estas características. Silva (2004) acrescenta que estas etapas de transição de uma fase a outra de nossas vidas tendem a ocorrer em diversos momentos, diferentemente de épocas anteriores.³⁸

Pochmann (1998) utiliza a faixa etária de 15-24 anos, conforme estipula o IBGE. Este autor afirma que em 1997 a taxa de desemprego neste segmento da população era de 13%. Ele sustenta que na década de 1990, paralelamente à escassez de postos de trabalho para os jovens, percebeu-se uma diminuição de ocupação de assalariados e um aumento nos segmentos autônomos, o que evidencia a precarização e instabilidade desse grupo de trabalhadores diante da desregulamentação dos contratos de trabalho e o processo de flexibilização das regras de contratação a que estão submetidos.

³⁶ Para aprofundar a questão, cf.: Castro, E. G. (2005)

³⁷ O jornalista Gilberto Dimenstein utiliza seguidamente em sua coluna semanal no jornal *Folha de S. Paulo* o termo “adulescência” para designar o período da vida dos 14 aos 32 anos.

³⁸ Silva (2004) sistematizou em sua tese a idade limite de 32 anos para justificar o estudo com jovens egressos de duas universidades públicas (uma federal e outra estadual) e uma privada. Para maior detalhamento, cf.: Silva, M. M.

Segundo dados do DIEESE/2004³⁹, a população jovem de 16 a 24 anos soma 6,5 milhões de pessoas. Na pesquisa de emprego e desemprego (PED) entre a população economicamente ativa (PEA) com mais de 16 anos, os jovens são minoria entre os que conseguem um posto de trabalho (20,8%) e quase metade dos desempregados (46,4%). Esse quadro resulta da alta incidência do desemprego entre a população jovem, que atinge praticamente o dobro dos níveis verificados para o total da PEA metropolitana.

Em termos de realidade mundial, de acordo com o relatório da OIT/2005, quase metade dos desempregados são jovens entre 15 e 24 anos, com uma probabilidade de ficarem sem trabalho, segundo esta organização, três vezes maior que os adultos.⁴⁰

Pochmann (1998) salienta que os jovens se tornaram um dos principais focos das políticas de trabalho compensatórias no formato de educação profissional diante da não diminuição da instabilidade e da precarização do trabalho. Ele destaca quatro formas de inserção ocupacional:

- Ofício profissional: alto nível de escolaridade e contínua formação;
- Emprego assalariado: menor escolaridade alocada em pequenas e micro-empresas;
- Função autônoma: independe de escolaridade e caracteriza-se por autogestão do trabalho;
- Trabalho protegido: caracteriza-se por contratos de formação com recursos públicos e não há pré-requisito de escolaridade.

O mesmo autor argumenta que, paralelamente às medidas reparadoras do Estado, realizadas, na maioria das vezes, em parceria com a iniciativa privada, o que acontece é um reforço à precarização do trabalho. Como não é possível resolver o problema do desemprego juvenil utilizando tal estratégia, o governo apenas atenua esta realidade, aparente por definição, uma vez que, de acordo com as políticas públicas até então apresentadas, resta ao jovem buscar

³⁹ Dados obtidos no jornal *Brasil de Fato* em 19/09/2005.

⁴⁰ <http://www.ilo.org/trends> acessado em 05/03/2006.

inserção apenas nas três últimas categorias, as quais se caracterizam, sobremaneira, por contratos desregulamentados, condições de trabalho precárias e salários mais baixos.

A constatação de tais formas de inserção não exprime um juízo de valor sobre a realidade, tampouco aponta para uma diferença substancial na inserção de jovens diplomados, mas justamente o contrário. Estudos apontam (RIFKIN, 1995; POCHMANN, 2001b, 2002; CASTRO, 2004; ALMEIDA, 2005)⁴¹ que, desde a década de 1990, as vagas criadas, em sua maioria no setor de serviços, exigem pouca qualificação dos trabalhadores. A título de ilustração, Pochmann (2001a) mostra, com base em um levantamento sobre a cidade de São Paulo, uma metrópole nacional que condensa a polarização econômica e social do país, que ao longo dos anos de 1990 o setor de serviços básicos (segmento de distribuição e área social) foi o que gerou mais postos de trabalho, sendo que o nível de escolarização dos novos contratados era, no máximo, o ensino fundamental completo.

3.1.3 O desemprego entre jovens diplomados: a luta dos *favoritos degradados*⁴²

O alongamento da escolarização parece estar na ordem do dia e também ser uma das alternativas mais recorrentes entre os jovens diante do desemprego.

Prandi (1982) revela, por meio de um estudo realizado com universitários paulistanos no início dos anos de 1980, que a disseminação da Teoria do Capital Humano continua presente no discurso diário, valendo-se da preconização da titulação universitária como agente facilitador de mobilidade social.

Na sua investigação, o autor verificou junto à realidade dos *favoritos degradados*, que o sonho de ascensão social se mantém apenas como promessa para a maioria dos titulados, expondo toda a fragilidade deste segmento diante da procura de colocação no chamado mercado de trabalho:

Já são figuras correntes do anedotário estudantil o taxista-historiador, a telefonista-psicóloga, o garçom-arquiteto, o vendedor-economista, o *barman*-médico, etc. Se casos

⁴¹ Cabe salientar que embora estes autores façam um mesmo diagnóstico sobre o fenômeno da *serviçalização* (ALMEIDA, 2005), tendo em vista suas diferentes formações e formas de compreender esta tendência, eles apresentam pontos de vista distintos, a partir de diferentes referenciais teóricos.

⁴² Título do livro de Prandi (1982) em alusão ao exército de reserva intelectual, constantemente referido por jovens profissionais que, quando não estão desempregados, encontram-se desempenhando funções para as quais sua titulação é prescindível.

com estas personagens são contados com certo humor e irreverência, não deixa de ser verdadeiro, entretanto, que o fantasma do desemprego ou da ocupação estranha à formação universitária corrói a anteriormente sólida base dos projetos de vida individuais e familiares das classes médias urbanas órfãs do *milagre brasileiro*. (grifo do autor) (p. 15)

Em tempos de altos índices de desemprego, erigido sob a égide da flexibilidade e seus apêndices, afirma que “uma das funções da universidade é a de manter por mais tempo a população jovem afastada do escasso mercado de trabalho” (p. 79). O que reitera a teoria de *escola parking* (JOBERT, 1995), a qual assume o papel de ‘estacionamento’ destinado a retardar a entrada dos estudantes na vida ativa. Parece notório o fato de que a faixa etária que compreende a juventude vem gradativamente alargando-se, abarcando a população na faixa etária dos 14 aos 30, 32 anos (JOBERT, 1995; SILVA, 2004), na medida em que a possibilidade de inserção profissional se mostra cada vez mais limitada.

Junto à população investigada, o autor verificou que duas variáveis se impunham na configuração da “nova universidade”: a expansão do ensino superior privado e a queda da qualidade do ensino. E acrescenta:

(...) duas questões sobre a universidade de hoje: o número de trabalhadores no mercado de trabalho e a qualidade exigida desses profissionais. Ambos só podem ser explicados quando se tem em mente que o exército de reserva é um regulador do custo e da qualidade do exército na ativa, de sorte que pensar hoje a universidade fora da produção capitalista é o mesmo que pensar a ilha fora da água. (1982, p. 38)

Diante da desvalorização do diploma, que guarda correlação sobretudo com a queda da qualidade do ensino, assistimos à disseminação de trabalho simples e rotineiro entre os jovens profissionais. Prandi (1982) aponta que, no início dos anos de 1980, menos de um terço da população brasileira diplomada estava exercendo funções que exigiam este nível de escolaridade, um terço estava exercendo funções que outrora exigiriam o nível médio e um quarto dos que possuíam nível médio estavam executando funções manuais.

Conforme assinala o autor, a partir da década de 1980 é visível o processo de proletarianização e precarização das condições de trabalho e a busca por assalariamento de todas as categorias profissionais, que, quando possível, trabalham em diferentes locais, extrapolando muitas vezes a carga horária prescrita pela CLT, a fim de conseguir uma renda mais condizente com suas necessidades de sobrevivência. Um exemplo utilizado por Prandi para

evidenciar o processo de proletarização a que estão submetidos se refere à dificuldade e à mudança de *status* por que passam os médicos, até então majoritariamente profissionais liberais vistos no imaginário social como classe profissional “bem-sucedida”, os quais passam a trabalhar em três ou quatro locais diferentes a fim de manterem um padrão de vida aceitável.

Queremos, com a investigação deste autor, enfatizar que, na passagem do paradigma que vigorava preponderantemente na produção taylorista-fordista para aquele que passa a ditar a produção toyotista⁴³, embora a exigência em termos profissionais sofra uma mudança brusca, demandando profissionais versáteis, polivalentes e autônomos, em termos práticos esta transição é apenas aparente. 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.

Hirata (2002) lembra que embora o trabalho permaneça apoiado nos padrões tayloristas-fordistas, a demanda por desenvolvimento de competências específicas é alicerçada mais em atitudes e habilidades comportamentais do que técnicas. E isto sobretudo sob o legado toyotista, no qual se faz imperiosa a necessidade de desenvolver aptidões tais como capacidade de resolver problemas, de se relacionar e trabalhar em grupo, de criatividade, comunicação, imprevisto e adaptabilidade. Sobre o modelo de competência, a autora diz que

(...) sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho (Ph. Zarifian, 1992) e a de um certo modelo de classificação e de relações profissionais. Nesta nova empresa, “a qualificação, correspondência entre saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário, tende a se desfazer” (P. Rolle, 1985, p.35), na medida em que a divisão social do trabalho se modifica. Às exigências do posto de trabalho se sucede “um estado instável da distribuição das tarefas” onde a colaboração, o engajamento, a mobilidade, passam a ser as qualidades dominantes. (p.133)

3.2 Degradação no mundo do trabalho

A busca por uma profissão via certificação universitária ganha evidência por ser a principal articuladora entre o saber técnico e tácito do profissional em formação. A

⁴³ Para maiores detalhes cf.: Harvey (1993), citado na referência.

disseminação desta busca pode ser exemplificada por meio dos números: existiam mais de 135 mil alunos universitários somente em Santa Catarina em 2000. Segundo o último Censo demográfico realizado pelo IBGE, nesse ano, em quase todos municípios catarinenses haviam sido criados um ou mais cursos universitários, dando assim, a sua cota de participação a um fenômeno de caráter universal, como sugere Hobsbawm (1995, p. 290):

A explosão de números foi particularmente dramática na educação universitária, até aí tão incomum que chegava a ser demograficamente negligenciável, a não ser nos EUA. Antes da Segunda Guerra Mundial, mesmo a Alemanha, França e Grã-Bretanha, três dos maiores países mais desenvolvidos e instruídos, com uma população total de 150 milhões, não tinham juntos mais do que aproximadamente 150 mil universitários (...). Contudo, no fim da década de 1980 os estudantes eram contados aos milhões na França, República Federal da Alemanha, Itália, Espanha, e URSS (para citar os países europeus), isso sem falar no Brasil, Índia, México, Filipinas e, claro, EUA que tinham sido pioneiros na educação universitária em massa.

No entanto, alguns autores observam que o maior número de postos de trabalho que vem sendo ofertado encontra-se no setor de serviços⁴⁴, caracterizado pela precarização dos contratos de trabalho e pouca exigência de conhecimento específico ou nível mais elevado de escolarização, o que expressa a fragilidade de alocação dos jovens que deixam os bancos universitários em busca do seu primeiro emprego como profissionais.

Vale sublinhar que desde a segunda metade do século XX, conforme Aued (2003), o termo *profissional* nos remete diretamente à titulação universitária “que permite acesso a um mercado de trabalho profissional que, no limite, é fechado”.⁴⁵ Contudo, nem sempre a formação profissional obedeceu a esses ditames, tampouco assumiu essas características.

O aprendizado profissional assumiu diferentes feições, estabelecidas em épocas determinadas que, grosso modo, eram realizadas por meio da relação entre mestre e aprendiz, em geral dentro de uma oficina ou atelier, forjado sob o delineamento corporativo. O ensino

⁴⁴ Cf. Offe (1989) e Almeida (2005), autores que discutem a tendência de abertura dos postos de trabalho majoritariamente no setor de serviços sob diferentes enfoques. O primeiro defende o fim da centralidade do trabalho e recebeu diversas críticas por sua tese, sendo questionado sobretudo por não ter feito a distinção entre os termos trabalho e emprego. Já o segundo evidencia, por meio de dados, o processo de *serviçalização* pelo qual vem passando a sociedade contemporânea, sobretudo a européia, nos últimos anos.

⁴⁶ Tripiier (1998) lembra que a lei americana Taft-Hartley, de 1947, separa claramente os direitos e deveres de profissões e de ocupações concedendo, notadamente aos primeiros, o direito de fechar seu mercado de trabalho graças às certificações acadêmicas (exames e concursos que conduzem ao título) e aos segundos a possibilidade de se sindicalizarem, tendo como intuito a interdição de fechar seu mercado de trabalho.

profissional dentro de uma escola, invenção moderna, representa uma ruptura com a forma corporativa, que vigorava na Idade Média. A escola, espaço *per se* de transmissão do saber, cujo atributo era o de passar um conhecimento sistematizado com vistas a formar uma pessoa nas suas múltiplas necessidades, na atualidade tem a atribuição de formar profissionais, instituindo, assim, uma outra racionalidade.

Saviani (2002) esclarece esta dinâmica na contemporaneidade:

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista. É, com efeito, aquilo que poderíamos chamar de “concepção produtivista de educação” que domina o panorama educativo da segunda metade do século XX. (p. 22) (grifo do autor)

De acordo com Piotet (2002, p. 4), ter uma profissão hoje significa “ser detentor de um patrimônio que tem um valor sobre o mercado de trabalho que transcende ao da empresa”.

Barbosa (1998) reitera tal proposição ao identificar a obtenção do diploma universitário como estratégia dos estratos socioeconômicos medianos da população brasileira, que vivem do seu trabalho, na regulação dos trabalhos e das relações sociais na contemporaneidade.

No entanto, Pochmann (2001a, p. 130) afirma que o desemprego nos últimos anos “mudou de perfil, deixando de ser um fenômeno que atingia segmentos específicos da sociedade para se generalizar por quase toda a população ativa. Por esse motivo, conclui-se que não há mais estratos sociais imunes ao desemprego no Brasil”.

Marx sublinha no capítulo XIII de *O Capital* (1986), sobretudo quando discute a divisão manufatureira do trabalho, acrescida dos dados empíricos da Grande Indústria, o processo de precarização das condições de trabalho e de manutenção da vida do trabalhador e de sua família, haja vista que o valor das mercadorias, inclusive da força de trabalho, tende a ser alterado na razão inversa do desenvolvimento das forças produtivas:

Como máquina, o meio de trabalho logo se torna um concorrente do trabalhador. A autovalorização do capital por meio da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ela destrói. Todo o sistema de produção capitalista repousa no fato de que o trabalhador vende suas força de trabalho como

mercadoria. A divisão do trabalho unilateraliza essa força de trabalho em uma habilidade inteiramente particularizada de manejar uma ferramenta parcial. Assim que o manejo da ferramenta passa à máquina, extingue-se, com o valor de uso, o valor de troca da força de trabalho. O trabalhador torna-se invendável, como papel-moeda posto fora da circulação. A parte da classe trabalhadora que a maquinaria transforma em população supérflua, isto é, não mais imediatamente necessária para a autovalorização do capital, sucumbe, por um lado, na luta desigual da velha empresa artesanal e manufatureira contra a mecanizada; inunda, por um lado, todos os ramos acessíveis da indústria, abarrota o mercado de trabalho e reduz, por isso, o preço da força de trabalho abaixo do seu valor. (1986, p. 48)

De modo deliberado, Marx inicia *O Capital* - Livro Primeiro (1985), intitulado “O processo de produção do capital”, discorrendo sobre a mercadoria. Parte da compreensão desta, de forma genérica, para posteriormente tratar das especificidades da mercadoria *força de trabalho*, a única possível de produzir capital. Ele assim o explica:

O valor da força de trabalho, como o de outra mercadoria, é determinado pelo tempo de trabalho necessário à produção, portanto também reprodução, desse artigo específico. Enquanto valor, a própria força de trabalho representa apenas determinado quantum de trabalho social médio nela objetivado. A força de trabalho só existe como disposição do indivíduo vivo. Sua produção pressupõe, portanto, a existência dele. Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua própria reprodução ou manutenção. Para sua manutenção, o indivíduo vivo precisa de certa soma de meios de subsistência. O tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência ou o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção do seu possuidor. (p. 141)

Segundo Marx, a produção do capital e o processo de valorização se dão com base em um método intermitente de extração de mais-valia de um trabalho social médio simples, não importando suas especificidades. E as condições do processo de trabalho precisam funcionar em situação regular; tanto o trabalhador quanto os meios de produção, são de “responsabilidade fiscalizatória” do capitalista. E acrescenta:

O capitalista, ao transformar dinheiro em mercadorias, que servem de matérias constituintes de um novo produto ou de fatores do processo de trabalho, ao incorporar força de trabalho viva à sua objetividade morta, transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a “trabalhar” como se tivesse amor no corpo. (p. 160-161)

Segundo Aued (2003), embora na literatura disponível as discussões sobre a centralidade do trabalho na vida das pessoas apareçam com contornos específicos e por vezes

contraditórios, não há evidências sobre a ocultação ou a negação da crise do trabalho, que conforme ela “se mescla e se aprofunda como crise de identidade profissional”. E quanto ao trabalho, acrescenta que: “o movimento ascendente de desemprego não quer dizer diminuição de trabalho, nem tampouco aumento de lazer, mas precarização das condições em que se exerce o trabalho” (p. 45). O conceito de precariedade, neste cenário, é sinônimo de desigualdade. De acordo com informações obtidas no jornal *Brasil de Fato*⁴⁶, um estudo da Organização das Nações Unidas (ONU) mostra que o Brasil é o segundo país mais desigual da América Latina, e o oitavo do mundo. Os brasileiros 10% mais ricos abocanham 68 vezes mais do que os 10% mais pobres.

Especificamente no que se refere à promessa de mobilidade social propagada já no século XIX pelo liberalismo conservador, expressa nas idéias de pensadores tais como Tocqueville (1805-1859) e Stuart Mill (1806-1873), apologistas do capital e mais recentemente na década de 1960 por meio da Teoria do Capital Humano⁴⁷, vale ressaltar que, após a implantação do atual modelo de acumulação, conhecido como modelo japonês, toyotismo ou ainda, acumulação flexível, a realidade nos leva a concluir que, sobretudo na virada do século XXI, em função da reestruturação do mercado de trabalho vigente, a expectativa de ascensão social, outrora depositada no curso de graduação pelos estratos médios da sociedade, foi na atualidade deslocada para a Pós-graduação. No entanto, frisamos que esta estratégia diz respeito a uma ínfima e elitizada parcela da população, não podendo ser estendida a outros estratos socioeconômicos, em que a expectativa de ascensão social trilha outros caminhos.

Se, nos anos 1980, 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 comparativas” que auxiliem na evitação do desemprego, da fragilidade das relações de

⁴⁶ Matéria sobre mercado de trabalho, desemprego e desigualdade de gênero e idade divulgada no dia 30 de setembro de 2005. (<http://www.brasildefato.com.br> acessado em 10/10/2005.)

⁴⁷ Teoria criticamente discutida na literatura da área de educação e trabalho. Para aprofundar a discussão, cf.: Gentili (2005). O autor sugere que “a educação parece que está aumentando (ou mantendo inalterada) a disparidade na distribuição de renda, ao invés de reduzi-la.” (p. 59)

trabalho e das baixas remunerações, seguindo os preceitos do ideário liberal, engendrados desde o século XVIII por pensadores como Voltaire (1694-1778) e Rousseau (1712-1778). Tais medidas, adotadas individualmente, apresentam duas características peculiares: ocorrem fora da jornada de trabalho e predominantemente às expensas do próprio indivíduo (auto-investimento), o que evidencia mais ainda o processo de precarização pelo qual vêm passando os profissionais, principalmente os recém-formados.

Bianchetti (2005b, p. 149) exemplifica o argumento acima ao elucidar a educação permanente, “na qual não se configura mais a existência de um espaço/tempo para estudar/qualificar-se (escola/ universidade) e outro espaço/tempo (empresa) para aplicar os conhecimentos construídos.” Para ele, “a mudança institui um denominador comum: o indivíduo é o único e exclusivo responsável – e responsabilizado! – pela sua entrada e permanência no cada vez mais restrito mundo dos trabalhadores formalmente empregados.” (p. 154)

No entanto, mesmo autores com posicionamentos teóricos distintos (RIFKIN, 1995; DUBAR, 2001; CASTRO, 2004; BAUMAN, 2004) lembram que a busca de soluções individuais em detrimento das coletivas não apresenta garantia alguma quanto ao futuro profissional e esclarecem ainda que essas soluções passam a ser estratégias equivocadas para enfrentamento da crise, as quais mascaram a própria crise do capital. A título de ilustração, um boletim recente do SINE, a partir da Rais/2005, esclarece que embora nos últimos anos venha ocorrendo sucessiva redução de emprego para trabalhadores com baixos níveis de escolaridade, ela ainda é muito expressiva: quase 54% do total dos trabalhadores não completaram o ensino médio.⁴⁸

O nível de instabilidade a que estão submetidos os mais escolarizados - assunto que originou a manchete de jornal “Emprego precário é o que mais cresce: velocidade das demissões entre os mais escolarizados é superior à das contratações; vagas para trabalhador analfabeto disparam”⁴⁹ - é a contrapartida do problema. Pochmann declara nesta matéria que, de cada 10 empregos criados no Brasil, nove pagam até dois salários-mínimos.

⁴⁸ Informativo do dia 17/10/2006 obtido no site www.sine.sc.gov.br acessado em 25/10/2006.

⁴⁹ Jornal *Folha de S. Paulo*, Caderno *Dinheiro* do dia 30/07/2006.

Não só nos chistes juvenis, a fragilidade das condições de trabalho é chamada à baila. A literatura é vasta quando o tema trata da precarização da vida social, a qual estamos submetidos a partir da década de 1980 mediante a implantação de um projeto político em escala mundial, que deflagrou a desregulamentação do mercado de trabalho ocasionando, entre outras coisas, a degradação das condições laborais e os altos índices de desemprego. Segundo Pochmann (2001a), o esgotamento do padrão desenvolvimentista iniciado nos anos 1930 e as crises de produção dos anos 1981/1983 e de 1990/1992 ocasionaram a estagnação do país. Além disso, o autor esclarece que a “implementação de um novo modelo econômico que desde 1990 procurou impor um conjunto de restrições à produção e ao emprego nacional⁵⁰ (...) terminou por levar simultaneamente o setor produtivo aos caminhos da reestruturação e da desestruturação.” (p. 106-7)

De acordo com Silva Jr. (2005, p. 289), a realidade brasileira a partir da metade dos anos 1990 apresenta, em síntese, as seguintes características:

1) a disseminação do novo paradigma de organização das corporações em nível mundial; 2) a desnacionalização da economia brasileira; 3) a desindustrialização brasileira; 4) a transformação da estrutura do mercado de trabalho; 5) a terceirização e a precarização do trabalho em função de sua reestruturação; 6) a reforma do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado; 7) a flexibilização das relações trabalhistas; 8) o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos; 9) o trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência do desaparecimento dos direitos sociais do trabalho.

O que prevalece no atual padrão de acumulação capitalista, devido entre outros fatores, à relação social estabelecida com o estágio de desenvolvimento das forças produtivas, em escala mundial é a precarização da vida social. Conforme afirma Mészáros (2002), o que assistimos atualmente diante da crise da superprodução, é a obsolescência programada das mercadorias, inclusive da força de trabalho, bem como a degradação das condições laborais.

Ao comparar dados obtidos no MTE/Rais no período de 1979-1998, Pochmann (2001a) constata que houve uma progressão na expansão de postos de trabalho precários,

⁵⁰ Segundo o referido autor, ao longo dos anos 1990, somente a cidade de São Paulo teve um decréscimo anual de 113.600 postos de trabalho, havendo uma queda vertiginosa no índice de emprego formal (-17,8%) em contraposição ao da década anterior (2,2%).

atingindo o índice de 110%, sendo que neste mesmo período cerca de 40% de trabalhadores tiveram seus contratos de trabalho rescindidos” (p. 126-7).

Oliveira (2003) corrobora o panorama esboçado acima:

A tendência à formalização das relações salariais estancou nos anos de 1980, e expandiu-se o que ainda é impropriamente chamado de trabalho informal. Entroncando com a chamada reestruturação produtiva, assiste-se ao que Castel chama de “desfiliação” isto é, a desconstrução da relação salarial, que se dá em todos os níveis e setores. Terceirização, precarização, flexibilização, desemprego (...) ocupação e não mais emprego: grupos de jovens nos cruzamentos vendendo qualquer coisa, entregando propaganda de novos apartamentos, lavando-sujando vidros de carros, ambulantes por todos os lugares; os leitos das tradicionais e bancárias e banqueiras ruas Quinze de novembro e Boa Vista em São Paulo transformaram-se em tapetes de quinquilharias; o entorno do formoso e iluminadíssimo Teatro Municipal de São Paulo – não mais formoso que o Municipal do Rio de Janeiro, anote-se – exhibe o teatro de uma sociedade derrotada, um bazar multiforme onde a cópia pobre do bem de consumo de alto nível é horripelantemente kitsch, milhares de vendedores de coca-cola, guaraná, cerveja, água mineral, nas portas dos estádios duas vezes por semana. Pasmemos teoricamente: trata-se de trabalho abstrato virtual. Políticas piedosas tentam “treinar” e “qualificar” essa mão-de-obra, num trabalho de Sísifo, jogando água em cesto, acreditando que o velho e bom trabalho com carteira voltará quando o ciclo de negócios se reativar. Será o contrário: quando se reativar, e isso ocorrerá de forma intermitente, sem sustentabilidade previsível, então em cada novo período de crescimento o trabalho abstrato virtual se instalará mais fundamente. (p. 142-3) (grifos do autor)

No modelo vigente de produzir a existência humana, o que se constata, segundo Tumolo (2003), é a real subsunção da vida (subjéctiva, objectiva e material) ao capital, uma vez que o trabalho, enquanto *protoforma* humana, neste processo de reprodução da vida, aparece como estranhamento, processo desumanizador e não-socializador. Em relação ao actual padrão de acumulação, a chamada acumulação flexível ou ainda, reestruturação produtiva, ele mesmo sugere tratar-se de uma inversão: agora, do controle da vida do trabalhador, decorre o domínio sobre os processos de trabalho, na medida em que, com a diminuição do valor das mercadorias, há a necessidade de equilibrar em vão a defasagem do valor da força de trabalho. Assim, assistimos ao “recrudescimento e à generalização da degradação do trabalho” (2003, p. 172).

No que diz respeito à precarização do trabalho e às alternativas criadas para enfrentar a contradição do sociometabolismo do capital, vale destacar a procura pela aquisição de “competências especializadas” como forma de escapar desse cenário embrutecedor. Presente

nos discursos cotidianos, imbuída de um caráter ideológico, a noção de qualificação/competência define o acesso ou a restrição ao mercado de trabalho. Isto posto, o que se constata é uma revitalização da Teoria do Capital Humano, isto é, uma *neoteoria*, na qual o refinamento do conhecimento aparece como “salvação” para todos os problemas, sobretudo aqueles relacionados ao desemprego.

No entanto, Gentili (2002) adverte que a retomada desta teoria não parece ser uma boa notícia. Pelo contrário, ela resulta na desarticulação entre escolarização e desenvolvimento econômico, uma vez que os níveis de escolarização da população tendem a aumentar concomitantemente ao aumento da miséria, evidenciando um mito: o de que “a educação tem valor porque dela depende o desenvolvimento econômico” (p. 56). Este mesmo autor ainda denuncia a “privatização da função econômica” da escola:

Passou-se de uma lógica da integração em função das necessidades e 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 uma melhor posição no mercado de trabalho. (2002, p. 51)

Sob diferentes roupagens e mitos, naturaliza-se a busca incessante por capacitação profissional, desconsiderando seu caráter histórico, onde a especialização sempre esteve atrelada à tendência de acumulação do capital, conforme esclarece Marx (1985), ao descrever o processo histórico que envolveu a criação da maquinaria e da Grande Indústria.

Aued (2004) aponta que o mundo do trabalho precarizado, no qual o emprego dá lugar à empregabilidade, ou seja, a constante busca do trabalhador por novas competências ou “requalificação” a fim de se manter no mercado de trabalho formal, mascara o caráter imanente do desemprego intrínseco ao capital. A autora sustenta ainda que o desemprego, bem como o desaparecimento de certas profissões, sempre esteve presente no modo de produção vigente, fato este que expõe a degradação da subjetividade e das condições de vida, além do empobrecimento das relações sociais da sociedade.

Diante desse quadro é visível que o modo de produção capitalista, em seu processo contraditório, se mantém vivo e ativo, apesar da deflagração e do desequilíbrio da díade emprego-desemprego, pendendo a favor deste último elemento do par.

3.2.1 Flexibilidade: eufemismo de incerteza e rigidez

Bauman (2001) afirma que a palavra de ordem na atualidade é a flexibilização e que o período histórico vigente não apresenta certezas e garantias, ao mesmo tempo em que o futuro mostra-se uma incógnita. No mundo do trabalho, a realidade é preocupante, a inconstância e a incerteza massacraram os trabalhadores pelo temor da perda do emprego⁵¹ e, no caso dos que já estão endossando as estatísticas de desemprego, apresenta-se como impossibilidade de mudanças num futuro próximo, acarretando efeitos psicossociais graves e imprevisíveis.⁵²

O mesmo autor reitera seu ponto de vista quando discute a fragilidade das relações sociais:

Uma inédita fluidez, fragilidade e transitoriedade em construção (a famosa flexibilidade) marcam todas as espécies de vínculos sociais. (...) Elas afetam particularmente, e talvez de modo seminal, o emprego e as relações profissionais. Com o desaparecimento da demanda por certas habilidades num tempo menor do que o necessário para adquiri-las e dominá-las; com credenciais educacionais perdendo valor em relação ao custo anual de sua aquisição ou mesmo transformando-se em “equidade negativa” muito antes de sua “data de vencimento” supostamente vitalícia; com empregos desaparecendo sem aviso, ou quase; e com o curso da existência fatiado numa série de projetos singulares cada vez menores, as perspectivas de vida crescentemente se parecem com as convoluções aleatórias de projéteis inteligentes em busca de alvos esquivos, efêmeros e móveis, e não com a trajetória pré-planejada, predeterminada e previsível de um míssil balístico. (BAUMAN, 2004, p. 113) (grifos do autor)

O desemprego ascendente é criado sob a égide da flexibilidade. Entretanto, essa última palavra, segundo Bourdieu (1998, p.44), constitui palavra-chave do discurso neoliberal, eufemismo que “carrega uma mensagem universalista de libertação”⁵³.

⁵¹ Forrester (1997) afirma que a categoria emprego está em processo de extinção decorrente da adoção de políticas neoliberais, sendo suplantada por ocupações e diferentes regimes de trabalho.

⁵² A título de ilustração, uma matéria do caderno de Empregos do jornal *Folha de S. Paulo* (30 de abril de 2006) sobre uma pesquisa desenvolvida pela Isma – BR (*International Stress Management Association*), aponta que um em cada dez trabalhadores sofre de depressão associada a questões relacionadas ao trabalho. Em primeiro lugar, o distúrbio encontra-se associado à iminência de demissão, perda de cargo e falta de perspectiva profissional. Em segundo lugar, estão listadas a sobrecarga de trabalho, as perdas salariais, a falta de autonomia e falta de recursos financeiros para desenvolver projetos. Os trabalhadores entrevistados citaram também a qualidade dos relacionamentos no trabalho como desencadeadores de períodos de tristeza.

⁵³ Destacamos que aquilo que entendemos por neoliberalismo representa uma adaptação das idéias liberais, preconizadas a partir do século XVI, ao capitalismo moderno a partir dos anos 1930. Em termos gerais, o

O conceito de flexibilidade, para o Dicionário Houaiss (2001, p.1356), significa “qualidade do que é flexível, maleável; propriedade do que é dócil ao manejo, maleabilidade; ou ainda, característica de quem é compreensível; brandura, docilidade (s.fig.)”. No entanto, ao invés de maleabilidade, os trabalhadores na atualidade estão submetidos à rigidez da chamada acumulação flexível, uma vez que as opções de negociação implicam desregulamentação e precariedade das condições de trabalho e da vida. A rigidez do modelo vigente de acumulação também pode ser percebida na incerteza diante do estreitamento de oportunidades de trabalho e no engessamento das possibilidades de negociação dos sindicatos, por exemplo. No limite, o padrão capitalista de acumulação, além da força física, coopta também o intelecto e a subjetividade do trabalhador.

3.2.2 Empregabilidade: sinônimo de precariedade

Basta observar as manchetes e reportagens das mais diversas revistas de negócios para encontrar inúmeras vezes a palavra empregabilidade. Mas o que ela significa?

Forrester (1997, p. 118) define-a como

uma bela palavra que soa nova e parece prometida a um belo futuro: que se revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores.

Na atualidade, não há como pensar o trabalho sem se reportar ao desemprego e à noção de empregabilidade⁵⁴, que, segundo Frigotto (2002, p. 23) é “uma construção ideológica violenta que passa a idéia de que o culpado do desemprego é o trabalhador”. Esta noção, por sua vez, evoca a busca de conhecimento constante e educação ao longo da vida, bem como atribui à educação o *status* de mercadoria.

neoliberalismo defende o livre mercado, o fim do intervencionismo do Estado, a privatização das empresas estatais e a abertura da economia e a sua integração ao mercado mundial (SANDRINI, 2004).

⁵⁴ Termo controverso, que dissemina a constante qualificação como alternativa à obtenção ou permanência no emprego. Noção esta que é submetida a diversas críticas por culpabilizar implicitamente o trabalhador pela não inclusão no mercado de trabalho, quando se sabe que o desemprego é componente estrutural do atual modo de produção e que tal fenômeno não é decorrente da falta de qualificação do trabalhador.

Além disso, a própria concepção de empregabilidade pressupõe uma individualização aparente, descolada do caráter sócio-histórico nele implicado, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade de empregar-se ou manter-se empregado. Nesse sentido, constrói-se como *anticonceito*, na medida em que não auxilia o entendimento do movimento das relações sociais na materialidade. Castro (2004) corrobora a idéia quando ressalta que

o truque da “empregabilidade” esconde algo mais profundo, que é a tentativa de autonomizar tanto a esfera do trabalho como a esfera da educação, dissociando-as do contexto histórico, o único que as torna compreensíveis. Esse conteúdo histórico concreto decorre do poder oligopólico dos grandes agrupamentos financeiros que decidem as prioridades tecnológicas, econômicas e sociais, configurando a nova ordem mundial imperialista (p.86) (grifo do autor).

Com base neste modo de compreender o processo seletivo ao qual estão submetidos os trabalhadores, resta-nos questionar quais são as competências, habilidades e atitudes esperadas pelos contratantes. Embora muito se fale, parece que os profissionais de Recursos Humanos buscam explicar e atingir o inalcançável: um trabalhador dotado de atributos físicos, psíquicos e mentais para além da possibilidade humana!

Quanto à resistência dos trabalhadores, percebemos que alternativas para a contenção do processo de esfacelamento contínuo das relações sociais construídas e transmutadas, via relações de trabalho, são criadas, recriadas e superadas constantemente, e para isto basta atentar às lutas travadas pelos trabalhadores ao longo da história. Respostas prontas não há; mas a construção de projetos socialistas que adotam estratégias para melhorar a condição de vida da população encontra espaço nos fossos contraditórios do sociometabolismo do capital, numa tentativa de transcender o modo de produção capitalista.

Aqui, vale lembrar Marx (1968, p. 136):

Nenhuma formação social desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela contém, e jamais aparecem relações novas e mais altas antes de amadurecerem no seio da própria sociedade antiga as condições materiais para a sua realização.(...) As forças produtivas, porém, que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa, criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para a solução desse antagonismo. Daí que com esta formação social se encerra a pré-história da sociedade humana.

Este processo só pode avançar, segundo Kuenzer (2005, p. 91), pelo entendimento da “categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição”.No entanto, Mészáros (2002) reforça que o processo *para além do capital*⁵⁵ requer bases sólidas que partam da sua base constituída, não em cantos isolados do mundo, mas em dimensão global:

A realização bem-sucedida da tarefa de reestruturar radicalmente o sistema do capital global é viável apenas como imenso empreendimento histórico sustentado por muitas décadas. (...) O que está em jogo é um salto monumental da dominação do capital para um modo qualitativamente diferente (...) onde o trabalho deve estar genuína e efetivamente encarregado do processo sociometabólico. (p. 598-599) (grifo do autor)

Para tanto, o trabalho, como categoria ontológica e, por assim dizer, fundante do ser, apoiado em bases que não a do modo de produção capitalista, deve propiciar a vivência plena da vida social, entre os trabalhadores associados, eliminando radicalmente a degradação da vida humana, visível naqueles que estão desempregados ou trabalham em condições precárias.

⁵⁵ Título do livro do referido autor.

3. CAPÍTULO III – ENSINO PROFISSIONAL: UNIVERSIDADE PARA TODOS?

A forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si.

Marilena Chauí

3.1 Institucionalização da escola

Conforme demonstram os estudos clássicos sobre a História da Educação, o processo de ensino/aprendizagem nem sempre aconteceu no âmbito escolar (MANACORDA, 2002). Antes do advento da indústria, o aprendizado de uma profissão não ocorria no espaço da escola. O conhecimento de um ofício (*métier*) exigia tempo e paciência para desenvolver habilidades e experiências específicas atreladas ao *savoir-faire* aprendido na relação mestre-aprendiz dentro de uma corporação. Ele caracterizava-se sobremaneira, como trabalho manual, no qual o executor da atividade dominava todo o processo de trabalho.

No momento histórico seguinte, por meio da implementação da escola estatal, buscou-se refletir nela o ideário da revolução burguesa, tornando-a laica, universal e gratuita⁵⁶, a fim de facilitar o acesso a um determinado *quantum* de conhecimento, necessário às diferentes necessidades de condicionamento da força de trabalho a um saber produtivo. Manacorda (2002) afirma que diante do trabalho produtor de mercadorias, marca distintiva do modo de produção que perdura até os dias atuais, “a moralidade do trabalho reside na relação educação-trabalho, numa cultura de produção, baseada em ideologias e iniciativas relacionáveis com uma ascensão liberal democrática” (p. 309).

⁵⁶ à Revolução Francesa, um pensador tcheco chamado Comenius (1592–1670), criador da Didática Moderna, concebeu uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem que resultou em propostas pedagógicas hoje consagradas ou tidas como muito avançadas. Elas defendiam a escola como o *locus* fundamental. Anteriormente da educação do homem, sintetizando seus ideais educativos na máxima: "Ensinar tudo a todos". O objetivo central da educação comeniana era formar o bom cristão, que deveria ser sábio nos pensamentos, dotado de verdadeira fé em Deus e capaz de praticar ações virtuosas, estendendo-se a todos: os pobres, os portadores de deficiências, os ricos, às mulheres. <http://www.centrorefeducacional.com.br/comenius.htm> acessado em 30/04/2007.

Laval (2004) argumenta que é possível distinguir três períodos históricos no que tange ao desenvolvimento da escola:

Um período no qual a principal função da escola era a integração moral, lingüística e política à Nação; depois, um período no qual o imperativo industrial nacional é que ditou sua finalidade à instituição; por fim, a fase atual, na qual a sociedade de mercado determina mais diretamente as mudanças da escola. Não se deve, no entanto, conceber a evolução da escola segundo um caminho linear. Desde o século 16, se firmou uma concepção utilitarista da educação a qual não cessou de alimentar a crítica dos sistemas escolares estabelecidos. Com o advento de uma sociedade menos religiosa e mais técnica e científica, menos tradicional e mais produtiva, as formas e os conteúdos escolares herdados foram, pouco a pouco, contestados. (p. 7)

A universidade, considerada instância máxima da educação sistematizada, inicialmente fundada na Idade Média como *locus* de fomento e difusão do conhecimento universal, destinada primeiramente a atender a necessidade da Igreja de instruir seu *corpus*, passa num segundo momento a propiciar acesso deste saber a alguns nobres, para somente depois assumir gradativamente o atributo de formar para o trabalho, isto é, possibilitar a formação superior de um grupo seletivo com vistas a constituir o quadro de profissionais necessários num dado momento histórico.

Nesta junção de público e conseqüentemente de atributos, é possível entender o processo de laicização da universidade, que, ao se afastar do domínio exclusivo da Igreja, possibilita a universalização do conhecimento. E a institucionalização da universidade, no século XII, também significou separar o fazer do pensar que pôde ser expresso no direito de ganhar a vida de outra maneira, que não pelas “mãos hábeis”. Prova disso foi o direito conquistado pelos professores de exercer sua liberdade valendo-se do trabalho intelectual, cujo trabalho manual tornava-se prescindível (DUBAR e TRIPIER, 1998).

3.2 Universidade: conhecimento universal e profissional

A universidade é filha do cristianismo. As primeiras instituições com essa característica foram organizadas em torno da Igreja, a partir do século XII. Os professores eram do clero. Segundo Charle e Verger (1996) os primórdios do que hoje denominamos universidade datam do fim do século XI, com a necessidade da formação de clérigos numa cultura erudita. Mas,

em seguida, houve um movimento de abertura do saber, em determinados lugares, para aqueles que tivessem interesse em desenvolver seu conhecimento acerca das Artes Liberais, Gramática, Lógica, Retórica, desde que pagassem suas matrículas, o que caracterizou o surgimento das chamadas escolas particulares. Mais autônomas e laicas, obviamente a contragosto da Igreja, foram as primeiras escolas de Direito e de Medicina criadas na mesma época, inicialmente na Itália (Bolonha e Salerno) e, em seguida, na França (Paris) e Inglaterra (Oxford). Segundo os autores, por volta de 1190, houve uma mudança na organização dessas escolas independentes, as quais apresentavam especificidades regionais:

Essas primeiras universidades não obedecem a um modelo único. Desde o início, estamos diante de dois sistemas pedagógicos e institucionais bastante distintos. Na região norte da Europa (Paris, Oxford), as universidades eram antes de tudo associações de mestres ou, se quisermos federações e escolas. As disciplinas dominantes eram as Artes Liberais e a Teologia, e a marca eclesiástica continuava forte. Em grande número, os estudantes eram, igualmente, pelo menos os das escolas de Artes, bastante jovens. Nas regiões mediterrâneas, as universidades foram antes de tudo associações de estudantes, das quais os mestres eram mais ou menos excluídos. A disciplina mestra era o Direito, secundariamente a Medicina, o que implicava haver alunos com uma média de idade mais avançada e com um nível social mais elevado. E se também aqui um controle eclesiástico conseguiu se impor, este permanecia, apesar de tudo, exterior à própria instituição. (CHARLE E VERGER, 1996, p. 19)

Na sua concepção, o atributo da universidade estava associado à construção do saber e da ciência, bem como, à sua veiculação, ou melhor, à sua universalização, por meio do estudo, da pesquisa e do ensino - condição esta que adentrou a Idade Moderna.

Conforme assinala Chauí (2003, p. 6):

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Em outras palavras, sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica.

Com a laicização, dogma republicano, a influência de valores e conceitos cristãos na universidade vai perdendo força. Como se sabe, este processo data do século XVIII sob o signo do Iluminismo e do Racionalismo, ocasionando a disseminação de um humanismo antropocêntrico que passa a dominar o saber nas universidades.

Esta mudança provavelmente interferiu na formação profissional agregada aos estatutos universitários na mesma época e perdura até os dias atuais. Para compreender este processo é necessário perceber, para além das aparências, os nexos imbricados nessa nova maneira de estabelecer uma profissão. Se antes a formação se dava nas corporações, num outro espaço e tempo, a partir do século XVIII, a formação encontra ambiência nos *campi* universitários.

O modelo precursor desta nova proposta de formação universitária orientada para a profissão, criado no fim do século XVIII, atende pela denominação de modelo francês ou napoleônico. Conforme esclarece Goergen (2006), após a abolição das universidades, pela Convenção de 1793, permaneceram, na França, apenas alguns grandes estabelecimentos de ensino superior, os quais, baseados no pensamento de Descartes (1596-1650), 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 impor a instrumentalização e o domínio da natureza. Desta racionalidade emerge o caráter pragmático da universidade, enquanto fonte provedora de um corpo profissional necessário, diante do *boom* industrial da época.

De acordo com Saviani (2006), a guinada na maneira de compreender e atuar da universidade, no seu então, 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 deste 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.

Posteriormente, na Alemanha, foi criado por volta de 1810, em Berlim, um novo modelo de universidade, denominado humboldtiano, alemão ou ainda, prussiano, cujo criador, Wilhelm von Humboldt (1767–1835), preconizava a autonomia da comunidade acadêmica, livre da ordem do Estado, no que diz respeito à definição dos conhecimentos a serem produzidos. Pela primeira vez, deu-se ênfase à relação ensino-pesquisa, fazendo com que as universidades alemãs se tornassem um modelo para o mundo inteiro, que incorpora o conhecimento científico ao saber universitário e perdura até os dias atuais. A sua concepção de

universidade “era a de um lugar onde a busca do conhecimento era realizada de forma independente. Seu modelo implicava na unidade entre pesquisa e ensino, ou seja, só podiam lecionar aqueles professores que também faziam pesquisas na sua área. Além disso, professores e estudantes dedicavam-se à ciência, livres de qualquer tipo de censura por parte do Estado⁵⁷”.

No século XIX, após uma fase de estagnação do ensino superior inglês, é criada uma versão britânica para a universidade, a partir de Oxford e Cambridge, cuja principal característica é a de propiciar o ensino superior em massa, com vistas a uma formação sem preocupação social. Segundo Charle e Verger (1996), por meio do formato dos atuais *colleges*, houve uma expansão da universidade britânica para além de suas divisas, atingindo suas colônias até a Segunda Guerra Mundial, cujo foco era o de obter lucratividade e eficiência, por meio de laboratórios bem equipados e conhecimento técnico-científico altamente especializados.

Em termos históricos, percebemos que, se num primeiro momento a universidade primava por uma formação ampla, permitindo pensar, sobretudo, acerca da realidade que se constituía numa determinada época, passa no momento seguinte a assumir um caráter pragmático, com vistas a formar profissionais mediante certificação. Cabe enfatizar que o entendimento da educação como produto a ser vendido e consumido por quem possa adquiri-lo, bem como da supremacia do chamado mercado em detrimento do Estado e da razão universal, baseia-se neste último modelo, que passa a ter como modelo, a versão norte-americana dos *colleges*. O caráter mercadológico é visível na poupança compulsória que muitos pais fazem desde o nascimento dos filhos a fim de poder matriculá-los em faculdades privadas, cuja grande maioria exige altas somas de dinheiro para obter a titulação almejada.

Não resta dúvida que, nesta discussão, é ponto fundamental o questionamento das velhas e novas atribuições impostas à universidade. Baseados no material a que tivemos acesso durante o período de elaboração desta dissertação, é possível reafirmar que a universidade, enquanto *locus* de formação *para* a vida e simultaneamente de formação para o trabalho e,

⁵⁷ http://www.magazine-deutschland.de/issue/Umbruch_1-05_POR_P.php acessado em 22/11/2006.

mais recentemente, de certificação profissional, é, em sua triplicidade de atributos, objeto de inúmeros questionamentos, que têm ocasionado embates acirrados entre acadêmicos e empresários.

3.3 Educação Profissional: mudanças e desafios que perpassam a história

Saviani (1998) aponta que, em termos gerais, a educação guarda em essência, características que a aproximam do trabalho artesanal. No entanto, como construção histórica, a educação passou por mudanças profundas na sua maneira de existir, acompanhando as diferentes formas de ensinar e aprender que vigoraram em tempos históricos distintos.

O processo de ensino-aprendizagem de um ofício, que até a Idade Média acontecia preponderantemente no meio domiciliar, com base em relações sociais de cunho familiar, passa no século XII a acontecer nas corporações localizadas nos centros urbanos, e na relação mestre-aprendiz, em que se aprendia fazendo o ofício que exigia mãos hábeis. No século XVIII, com o advento do sistema fabril, esta relação educativo-profissional de base prática, moral e afetiva cede lugar a uma outra forma de ensinar, calcada no pragmatismo e no controle imposto pelo relógio do empregador.

Portanto, podemos afirmar que, em tempos remotos, a noção de profissão remetia à outra relação social, que prescindia da universidade, enquanto *locus* de formação profissional. O aprendizado profissional ocorria de outra maneira: exigia tempo e paciência na aquisição de habilidades preponderantemente manuais, que eram transmitidas na relação mestre-aprendiz, relações estas quase sempre desenvolvidas dentro de uma oficina. O artesão aprende trabalhando. Essa forma de ensino perdurou enquanto existiram as Guildas ou instituições similares da plena vigência do artesanato na Idade Média:

Guildas na Inglaterra, e Alemanha, Grêmios na Espanha e Portugal, Métiers na França. Na Itália predominou Artes, expressão de uso generalizado na Toscana, convivendo com outras nas demais regiões: Colégio em Roma, Consulados na Lombardia, Universidade no Piemonte, Companhia na Emília, Grêmio na Sardenha, Confrarias ou Irmandades no Vêneto, Mestranças na Sicília, etc. O termo “Corporações”, embora tenha surgido apenas no século passado, é a denominação mais freqüente

utilizada no Brasil para designar as associações dos artesãos, em especial aquelas referidas ao contexto medieval. (RUGIU, 1998, p. 8)

Nos textos sobre Educação em geral e, em especial, sobre profissionalização, as explicações são tecidas a partir da memória daquela velha formação artesanal:

A nostalgia do tipo de educação simbolizada pelo mestre de artes e ofícios é, portanto, para ser claro, fio invisível, mas bem presente nos grandes inovadores pedagógicos a partir de Locke e Rousseau. Reencontramo-lo depois em muitos outros, por exemplo, em Pestalozzi, em Fröbel, menos em Lambruschini e, indo em frente, atravessando o oceano, até Dewey (bem de relevo) e em quase todos os movimentos da “New Education” e da Escola Ativa, incluindo as variantes dos educadores artísticos de Hamburgo, no suíço Seidler (nome injustamente esquecido), em Kerschensteiner (também nele muito claro), até na “Bauhaus”, diluiu-se mas não desaparece de todo na pedagogia do fascismo (que tinha notoriamente aplicado uma versão sua da organização corporativa), reaparece finalmente em figuras ligadas aos movimentos de 68 e similares, sobretudo entre as fileiras dos desescolarizadores. (RUGIU, 1998, p. 11)

Foge ao escopo desta dissertação o detalhamento da perspectiva histórica segundo diversos autores. Por ora é suficiente assinalar que o Brasil entrou na ordem mundial quando as Corporações já estavam em declínio. Deste modo, quando mudanças sociais muito significativas entraram em cena, entraram em curso também, novas formas de profissionalização. De acordo com Rugiu (1998, p. 19), “a preservação do termo profissão não diz mais respeito à época em que os aprendizes aprendiam fazendo”.

Queremos, entretanto, sublinhar o tempo histórico do termo profissão. Na contemporaneidade este assume outros significados: ora está associado ao processo de trabalho, ora relacionado a questões subjetivas, de cunho identitário. Na tentativa de obter maior congruência sobre a definição do termo *profissão*, Dubar e Tripiet (1998, p. 12) destacam quatro sentidos diferentes: 1) identidade profissional (o que sou), 2) posição profissional (que cargo ocupo), 3) especialização profissional (o que sei fazer) e, por fim, 4) classificação profissional (a qual categoria pertencço).

Os mesmos autores lembram que a palavra profissão vem do latim *professio*, termo que traz em si a atitude pública de professar uma atividade laboral. Eles salientam ainda que, a ação de professar estava ligada às crenças político-religiosas. Cabe lembrar que o tempo e

espaço de tal concepção eram outro, sendo um importante expoente, o sistema de relações nas corporações.

As corporações deixaram de existir, mas a profissão continuou sendo valorizada, apenas em outro contexto e em condições absolutamente distintas. Dubar e Tripiier (1998) afirmam que a palavra profissão em francês assume diferentes significados. São eles: a) definição relacionada à vocação dotada de cunho político-religioso, b) noção atrelada à forma como as pessoas ganham sua vida e se mantêm financeiramente e c) termo que diz respeito à categoria profissional. Faz-se necessário destacar que, embora haja tentativas de categorizar as diferenças, estas se apresentam de forma imbricada, ora complementares, ora excludentes.

Conforme apontam estudos na área de Trabalho e Educação (MANACORDA, 2002; FRIGOTTO, 1999), ao longo da história da humanidade, o aprendizado profissional assumiu diferentes feições estabelecidas em épocas determinadas que, grosso modo, era realizado com base na relação mestre e aprendiz, em geral dentro de uma oficina ou atelier, forjado sob o delineamento corporativo.

No século XVIII, com o desencadeamento da Revolução Industrial, a manufatura imprimiu grande mudança nos processos de trabalho, sobretudo porque este se apresentava parcializado. A própria organização do trabalho passou desde então a ser dividida em tarefas interdependentes, porém isoladas, o que evidencia a ruptura com os modos de aprendizagem de um ofício praticados até aquele momento. Não há mais domínio de todo o processo de produção, embora as condições de trabalho ainda sejam subjetivas.

Já no século XIX, com a indústria consolidada, as condições do processo de produção passam a ser objetivas e impostas pela máquina, o que exige uma adequação do trabalhador, ou melhor, um adestramento da força de trabalho, direcionado ao incremento da produção de mercadorias. Em razão disso, o trabalhador deixa de ser visto como ser integral, importando apenas condicionar sua força e seu intelecto às novas exigências de produção.

Nesse contexto é que a escola é criada pelo Estado. Passa a existir como uma necessidade histórica de adequar o homem à fábrica. Apresenta-se como *locus* da disseminação do conhecimento sistematizado, uma “invenção” moderna, que pressupõe um princípio educativo baseado no trabalho (mais precisamente, no sobre-trabalho) e na disciplina.

Mészáros (2005, p. 68) lembra que “a idéia de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissociabilidade, é muito antiga em nossa história”:

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 (...). (p. 35) (grifo do autor)

Poderíamos então perguntar: o que a universidade tem a ver com tudo isso? Para fazer algumas considerações a respeito deste tema, foi necessário retornar ao leque de características que compunham o processo formativo de uma profissão 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.

Neste processo cambiante se torna imperioso rediscutir a universidade a fim de compreender as mudanças nas suas atribuições, ou, especificamente, a certificação profissional que outrora não era de sua responsabilidade. Mas, como explicar a procura por uma profissão e o alongamento da escolarização sem cair nas armadilhas do chamado mundo das aparências?⁵⁸

Inicialmente, pode parecer 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”. Logo, para “não fazer de qualquer erva um maço”, convém procurar desmistificar a noção de mercado.

⁵⁸ Karel Kosik (1926 - 2003) na obra *A dialética do concreto* (1976) discute o mundo das aparências, quer dizer, 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, desvendar o autêntico objeto histórico sob as estratificações das convenções fixadas.”(p. 20) (grifo do autor)

A teoria de Adam Smith⁵⁹ situa o trabalho social como fonte de riqueza e postula que o mercado regula o trabalho. Como notam Aued e Chaves (2003), no entendimento desse teórico, o mercado é regulado por uma “mão invisível” que manipula os interesses individuais, logo controla o processo de oferta e procura de trabalho:

(...) do funcionamento do mercado surge também o contrário de trabalho, o desemprego. Assim, quando há desemprego, a ‘culpa’ é do mercado que está se tornando desaquecido, ou ainda quando se apresenta mais exigente e requisita apenas profissionais competentes. De acordo com esta lógica, se há desemprego, é porque sobram empregados desqualificados e faltam empregados qualificados. Todas essas explicações convergem para o mercado que, por sua vez, estabelece que alguns vivam sob o seu manto, enquanto que outros, não tendo a mesma sorte, ficam desempregados. Dessa forma, o enigma permanece indecifrável. O desemprego é involuntário porque existe a ‘mão invisível’ guiando as pessoas e suas situações de emprego e de desemprego. (p. 60) (grifo do autor)

No entanto, embora evidenciem a relevância deste economista político pelo fato de ter admitido pela primeira vez na história, que a sociedade é organizada em torno do trabalho, Aued e Chaves (2003) fazem uma outra leitura do que seja o chamado mercado. Para eles, trata-se de

Uma determinada relação, historicamente configurada. (...) A lei [de mercado], que por certo é produção humana e histórica, diz respeito à maneira como os homens organizam concretamente a vida social. Eis o enigma: não é mais abstrata a “mão invisível” do mercado (...). Contrariamente ao mito do mercado, o desemprego é engendrado na relação social capitalista: a lei que emprega é a mesma que desemprega, portanto, o desemprego é algo historicamente configurado. Nesse sentido, não é episódico, um mal inevitável ou ainda uma decorrência conjuntural passageira. (p.60) (grifo dos autores)

Ironia à parte, conforme os autores esclarecem, a situação de estar desempregado não se refere a uma escolha, uma opção ou, ainda, a uma decisão pessoal, mas se configura como parte constitutiva da relação social capitalista. E 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 chamado mercado.

Poderíamos questionar este último atributo, utilitarista e pragmático, argumentando que se o objetivo da universidade fosse apenas formar para o mercado, bastariam cursos técnicos e

⁵⁹ Vale lembrar que o economista inglês (1723-1790), autor do clássico *A riqueza das nações* (1776), rompeu com as explicações antecedentes sobre o mercado ao conceber o trabalho social como fonte de riqueza.

não uma formação mais abrangente, como a universidade pretende, ao formar “cabeças pensantes” e “mentes brilhantes” desenvolvidas nos seus centros de pesquisa. Ao atentarmos para as atribuições assumidas pela universidade, sublinhamos que o seu caráter formativo perpassa o tempo histórico. Contudo, é preciso enfatizar que, como instituição educacional, a universidade não tem a responsabilidade de alocar os profissionais no chamado mercado. 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.

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 XIX 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.

Observando atentamente o processo de consolidação da universidade, constatamos que ela foi instituída a fim de atender necessidades históricas. Inicialmente, de formar clérigos e posteriormente pessoas que tinham condições financeiras e interesse em ampliar seus conhecimentos. No século XVIII passa a assumir a formação profissional com o intuito de suprir a demanda do Estado, para mais recentemente, no século XIX ser a instituição responsável por emitir certificações profissionais. Estes 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. Foge ao nosso objetivo, usar de julgamento valorativo sobre estas transformações. Salientamos apenas que elas são mudanças históricas, socialmente construídas. Como lembra Fiod (1999, p. 100) “(...) a qualificação educacional para o trabalho coletivo, forma de existência da vida humana, não pode ser boa ou ruim: ela é apenas diferente”.

Em relação ao processo de constituição e desenvolvimento da universidade no Brasil, ele se deu tardiamente por razões óbvias, uma vez que o país passa a ser colonizado quando muitas universidades já estavam consolidadas no Velho Continente. O atributo de certificar, por exemplo, data do segundo terço do século XX, quando as primeiras universidades brasileiras passaram a seguir os moldes determinados pelas políticas nacionais de educação. O ensino superior brasileiro seguiu a mesma disposição registrada nos Estados Unidos, e em grande parte dos países europeus, formando um híbrido destas duas tendências.

3.3.1 Ensino superior brasileiro

Segundo Ribeiro (1969), durante toda a era colonial brasileira, apenas 2500 pessoas fizeram cursos superiores na Europa, uma vez que só havia o ensino médio, dirigido pelos jesuítas. As tentativas de implantar uma universidade, pela Igreja nos séculos XVI e XVII, e pelos Inconfidentes mineiros no final do século XVIII, foram frustradas pela Coroa Portuguesa. Já em 1808, com a chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro, foram criadas algumas escolas superiores isoladas, que na verdade eram escolas profissionais, uma vez que tinham o atributo de formar um contingente profissional para atender as necessidades da Coroa. Mas o modelo inspirador da moderna universidade latino-americana foi o francês (napoleônico), que, nas palavras de Ribeiro (1969, p.105) eram “conglomerados de faculdades e escolas. (...) A universidade, em si, era uma abstração institucional”. Em 1889 havia seis instituições de ensino superior (Direito em São Paulo e Recife; Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia; a Politécnica, de Engenharia no Rio de Janeiro; e a Escola de Minas do Ouro Preto). No entanto, de acordo com o autor, nenhuma delas constituía propriamente uma universidade.

Fernandes (1991)⁶⁰, em seu clássico estudo sobre a história da universidade brasileira, assinala que a criação das *escolas superiores* no decorrer do século XIX apresentava um paradoxo, porque estas se caracterizavam como escolas profissionalizantes - sem atuação prática - orientadas à formação de profissionais liberais e burocratas direcionados aos interesses das castas superiores.

⁶⁰ Cf. Ianni, O. (1991).

Ainda segundo Ribeiro (1969), no início do século XX aconteceu a criação “fictícia” da universidade brasileira. Inicialmente em Manaus (1909) e depois, em 1920, no Rio de Janeiro, que reuniu as escolas superiores já existentes apenas para poder dar um título de doutor *honoris causa* ao rei belga que viria visitar o país. Mais tarde, em 1934, houve de fato a fundação de uma instituição universitária em São Paulo, a USP, que reuniu intelectuais europeus dispostos a propagar o ensino superior no país.

Portanto, somente a partir da década de 1930 foi instituído no país o ensino superior, segundo os moldes modernos. O acesso era restrito à elite, que almejava os títulos de doutor e bacharel. Para a grande massa dos trabalhadores, a educação permaneceu restrita a decisões de caráter assistencialista, uma vez que não havia política educacional definida que assegurasse o ingresso do jovem no trabalho⁶¹.

Ianni (1991) observa que, após a revolução de 1930, a universidade começou a dar sinais de ruptura com as funções societárias-oligárquicas-rurais, às quais mantinha-se até então subordinada. Entretanto, já a partir da década de 1950, este novo modelo começa a dar mostras de desgaste por não responder mais às necessidades intelectuais, sociais e culturais da sociedade urbano-industrial.

Antunes (2002) observa que o período posterior à Segunda Guerra Mundial estava determinado por uma nova modalidade de tecnologia, em que o processo de invenção necessitava de especialização, estreitando, assim, os laços entre ciência, tecnologia e indústria.⁶² Romanelli (2002) reitera o exposto ao apontar que após 1968, quando a expansão econômica foi retomada de forma mais veemente, ficou notória a necessidade da reforma do sistema educacional brasileiro, a fim de adequá-lo à economia da época⁶³.

⁶¹ Em relação ao cenário nacional, num breve retrospecto da história, percebe-se que o processo de disciplinamento para o trabalho, como já apontava Marx (1986) no capítulo sobre a maquinaria e a grande indústria, torna-se uma realidade para a população a partir da revolução de 30 (governo Getúlio Vargas, 1930-45), quando “ganha força o ideário liberal que introduz o trabalho como princípio educativo, com suas práticas disciplinares, os valores éticos do trabalho produtivo e os sistemas de ensino voltados para o trabalho na indústria” (Franco, 1999, p. 123).

⁶² Hobsbawm (1995) faz referência a estudos latino-americanos em meados da década de 1960, os quais evidenciam que, embora fossem poucos no montante, o número de universitários já apresentava um crescimento anual de 8% (p. 290).

⁶³ Em relação à reforma universitária (Lei 5.540, de 28/11/1968 e Decreto-Lei nº 464, de 11/02/1969), a autora questiona o objetivo das mudanças propostas ao dizer que “a tecnologia, a ciência e as decisões de origem técnica

Pochmann (1998) acrescenta que, desde os anos 1980, há uma tendência mundial de remodelação dos sistemas educacionais de acordo com os moldes neoliberais de produção, em decorrência da desregulamentação do mercado de trabalho.

No tocante à realidade brasileira, na década de 1990, torna-se evidente essa reprodução no âmbito da educação. No que tange à instrumentalização educacional, implantada já nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), é notória a tentativa de desviar o foco da crise do desemprego para a educação, disseminando as noções ideológicas da Teoria do Capital Humano e, responsabilizando o trabalhador pela obtenção de trabalho por meio do ideário da polivalência, integração, flexibilidade e empregabilidade, tendência esta que prevalece no atual governo, como é possível verificar no Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado no último mês de maio, pelo Ministério da Educação.

3.3.2 O acesso ao ensino superior no Brasil

De acordo com o Censo de Educação realizado em 2003, no que diz respeito ao ensino superior, convém destacar os seguintes dados: apenas 7,4% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos estão cursando o ensino superior e somente 3,43% da população do país têm curso universitário completo (na faixa de pessoas acima de 25 anos, a porcentagem atinge o percentual de 6,8%), enquanto que em países como a Argentina, os números atingem 22,3% (indicador médio) e nos Estados Unidos, 33,9% (indicador avançado).⁶⁴

Outro dado importante nos é apresentado pelo MEC⁶⁵, a partir de um levantamento do Censo do IBGE em 2003, no qual consta que apenas 1,6% dos jovens universitários com idade entre 18 e 24 anos pertencem aos 57,3% da população com renda *per capita* familiar abaixo do salário mínimo da época (R\$ 300,00), fato este que expressa a total inversão no acesso às universidades: aqueles que possuem uma renda mais alta ingressam em universidades públicas,

sempre acontecem numa situação concreta, não numa situação abstrata. E são também decorrência delas e, portanto, utilizadas em função de estruturas políticas, sociais e econômicas” (2002, p.231).

⁶⁴ <http://www.agenciabrasil.com.br> acessado em 22/01/2005. Esses indicadores obedecem a um padrão internacional de excelência no ensino em países centrais e periféricos do sistema capitalista.

⁶⁵ Dados extraídos do jornal *Folha de S. Paulo* de 15/05/2005.

geralmente provenientes de uma escola de ensino médio privada, e aqueles que tiveram uma trajetória escolar no ensino público, ao tentarem ingressar no ensino superior, quando possível, o fazem em universidades privadas.⁶⁶

Portanto, analisar o processo de profissionalização de jovens no ensino superior e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, não constitui tarefa fácil, sobretudo no Brasil, por se tratar de um país de grande extensão territorial, repleto de diversidades culturais, de desigualdades sociais e de pesquisas insuficientes para apreender a complexidade do problema que envolve a profissionalização.

Em relação ao pano de fundo desta pesquisa, a educação profissional de nível tecnológico, há especificidades nos âmbitos público e privado. A União organiza e financia integralmente apenas o sistema de ensino federal, composto por escolas públicas de ensino superior e pós-graduação, além das escolas profissionalizantes (nível médio).

Nos estados brasileiros, a responsabilidade é repassada às Secretarias de Estado da Educação, que financiam algumas instituições, sem, no entanto, atender à demanda dos municípios que os compõem. Diante de tal cenário, assiste-se à invasão da indústria das instituições de ensino privado, ocupando o espaço do Estado, seja no âmbito federal, estadual ou municipal.⁶⁷

Até o presente momento, o ingresso no ensino superior no Brasil realiza-se predominantemente pelo exame vestibular⁶⁸, em que somente 10,75% dos inscritos são aprovados para as faculdades públicas e gratuitas, ao passo que, no âmbito privado, embora o número de inscritos seja também elevado e a oferta de vagas três vezes superior ao das universidades públicas, a ocupação das vagas atinge somente o índice aproximado de 60%, o

⁶⁶ Muniz (2006) acrescenta os seguintes números: em Santa Catarina, em 2000, havia 16 mil estudantes matriculados em cursos de graduação na Universidade Federal e aproximadamente 200 mil nas universidades privadas do estado.

⁶⁷ Segundo o jornal *Folha de S. Paulo* do dia 12/06/2004, são abertos 3,4 cursos universitários a cada dia no Brasil, não incluindo neste levantamento as universidades que têm autonomia e não necessitam de autorização do MEC.

⁶⁸ As universidades privadas já apresentam outros modelos de ingresso nas suas instituições, tais como: análise de *curriculum vitae* e desempenho no ensino médio, critérios estes, que muitas vezes, escancaram a banalização do ensino superior privado e a produção mercadológica de diplomas no país. No entanto, o critério do SAEM (Serviço de Avaliação do Ensino Médio) é também adotado por universidades estaduais e federais. Um exemplo é a UFSM (RS) que desde 1995 destina 20% das vagas dos cursos de graduação para alunos-candidatos oriundos das escolas públicas, mediante análise do desempenho obtido nas Provas de Acompanhamento realizadas nas três séries do Ensino Médio. Para maiores detalhes, cf. Schlichting, A. M. S. (2004).

que leva a inferir que a condição socioeconômica dos candidatos é fator preponderante na possibilidade de acesso, sobretudo às universidades privadas.

3.3.3 Projeto de expansão do ensino superior brasileiro

Como alternativa ao exame vestibular, o governo instituiu políticas públicas ligadas ao Ministério da Educação, a fim de aumentar as possibilidades de inserção e/ou permanência de jovens no ensino superior. Uma delas é o Exame Nacional de Ensino médio (ENEM), no qual a nota obtida na prova torna-se um dos critérios de avaliação. Está em discussão, em meio a bastante polêmica, o Sistema de Cotas para alunos provenientes do ensino médio público, afro-descendentes e índios. Atualmente, cada universidade possui legislação própria e autonomia para aderir ou não a este sistema, embora a proposta da Reforma Universitária busque normatizá-lo em âmbito nacional.

Para aqueles estudantes que já ingressaram em universidades, há o Programa Universidade para Todos (PROUNI),⁶⁹ destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para cursos de graduação e sequenciais, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Ele é destinado a estudantes de baixa renda que tenham participado do ENEM, com renda familiar de até três salários mínimos. Há cotas para negros e indígenas. O percentual tem que ser, no mínimo, igual ao de cidadãos autodeclarados negros, pardos e índios no último Censo do IBGE de cada estado⁷⁰.

Existe ainda o Programa de Financiamento Estudantil⁷¹ que subsidia cursos de graduação a estudantes carentes. Em cinco anos de existência, este programa beneficiou cerca de 280 mil estudantes⁷², com a aplicação de recursos na ordem de R\$ 2,45 bilhão.

Aparentemente, é louvável a preocupação do governo em relação às políticas públicas voltadas para a expansão do ensino superior no país. No entanto, faz-se necessário destacar que o governo injeta dinheiro público na iniciativa privada, enquanto que as universidades

⁶⁹ <http://www.mec.gov.br/PROUNI>

⁷⁰ http://www.mec.gov.br/PROUNI/inf_est.shtm

⁷¹ <http://portal.mec.gov.br/sesu>

⁷² Vale ressaltar que, embora seja um número imponente, ele corresponde a 0,14% da população brasileira, estimada em 187.982.960 habitantes, segundo dados do IBGE (www.ibge.gov.br), acessado em 15/01/07.

públicas vivem um processo de deterioração dos recursos materiais e humanos. Tais cifras poderiam ser reinvestidas nas universidades gratuitas, com vistas a ampliar suas instalações e o quadro funcional, por exemplo. Em face disso, grande número de alunos encaminhados para as universidades privadas poderiam ser absorvidos pelas instituições públicas e gratuitas.

Segundo o Plano Nacional de Educação⁷³, estima-se que o país terá 30% dos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior até 2010. Segundo os levantamentos do Atlas de Exclusão Social⁷⁴, apresentados na última edição do Fórum Social Mundial no Brasil, para o país alcançar um nível intermediário até o ano 2020, tal como a Argentina, o governo precisaria ampliar a verba aplicada em 6,8% (mais de 1,7 trilhão), incorporar 3,2 milhões de novos alunos, 306 mil professores e 30,2 mil novas salas de aula, somente para o ensino superior.

Para tanto, a tendência é que o número de universidades e cursos superiores aumente. Mas vale notar que, em tal projeção, não há referência ao público e ao privado, permanecendo esta lacuna nas proposições do governo, embora, possa-se antecipar como ela será preenchida: predominantemente no âmbito privado ou então, no público de maneira precária, como no caso do ensino a distância. Se atentarmos à evolução do número de universidades a partir da década de 1980, e principalmente à sua natureza, podemos considerar que as públicas crescem em progressão aritmética, enquanto as privadas se multiplicam em progressão geométrica.

Ao analisar o projeto da educação superior brasileira, Muniz (2006) afirma que se trata de um projeto de expansão territorial do ensino e não de democratização propriamente dita, na medida em que há uma infinidade de universidades privadas espalhadas por todo o país, em contraposição ao acesso restrito às instituições públicas, bem como às políticas de incentivo e de financiamento do governo, que, vale sublinhar, são direcionadas ao ensino privado.

Hobsbawm (1995) observa que, até a década de 1970, com exceção dos EUA, do Japão e de outros poucos países, as universidades eram em sua maioria públicas, e que o fenômeno da explosão mundial do ensino superior, nas duas décadas seguintes, está relacionado à

⁷³ <http://www.mec.gov.br>

⁷⁴ <http://www.agenciabrasil.com.br> (acessado em 22/01/2005). No Fórum Social Mundial de 2005, foram apresentados dados mundiais, cujos parâmetros internacionais baseiam-se no estudo comparativo da porcentagem do PIB investido na educação pelos países em diferentes estágios de desenvolvimento.

institucionalização privada do ensino superior. No Brasil, o processo não foi diferente, obedecendo à tendência de expansão do ensino privado, como é possível visualizar no quadro demonstrativo da evolução do número de instituições daquela época (Anexo 3).

O governo pretende expandir o ensino profissional por intermédio de programas para democratizar o acesso ao ensino superior, tendo como seu maior expoente o PROUNI, processo que caracteriza uma contradição, dado que o Estado no atual modo de produção assume a função de balizar os ditames do capital, pois atua pelo e para a valorização do capital. Segundo Mézáros (2002, p. 29),

o capital (...) como regulador sociometabólico do processo de reprodução material que, em última análise, determina não somente a dimensão política, mas muito além dela (...) tem condições de definir a esfera da legitimação política separadamente constituída como um assunto estritamente formal, excluindo assim, *a priori*, a possibilidade de ser legitimamente contestado em sua esfera substantiva de operação reprodutiva socioeconômica. (grifos do autor)

Conduzidas por esta lógica, as políticas públicas exprimem a contradição inerente ao capital, ignorando os parâmetros estruturais e as limitações do próprio sistema de produção da vida humana neste contexto. Legitimadas pelo Estado, tais políticas são desenvolvidas no intuito de amenizar mas não de resolver o problema da escassez de trabalho, por exemplo, dada a incontornabilidade do seu sociometabolismo.⁷⁵

Podemos afirmar que o problema não está localizado na ausência ou no número irrisório de políticas criadas para minimizar o fosso social: elas existem em grande número. Entretanto, a limitação de sua eficácia, uma vez que são desenvolvidas pelo Estado, entidade historicamente normatizadora do capital, é que precisa ser discutida.

Exemplos de investimento na educação, como medida reparatória, por parte de alguns países que vêm se destacando no cenário econômico, retratam a tendência do capital. A China, país que concentra 20% da população mundial, adota uma estratégia que procura romper com as dificuldades, oportunizando aos jovens o ingresso e a obtenção de um diploma universitário. Nos últimos 10 anos, a China aumentou em cinco vezes o número de titulados bem como de

⁷⁵ As políticas ligadas ao Ministério do Trabalho e Emprego apenas amenizam a situação, na medida em que trazem no seu ideário a esperança de obtenção de trabalho. No entanto, configuram-se como um engodo, uma vez que mascaram os fatos. A qualificação profissionalizante aparece aqui como medida compensatória, quando não como forma de velar o desemprego, sobretudo o juvenil, como comprova um olhar mais atento aos métodos e à (neo)conceituação do emprego e do desemprego adotados pelos institutos que divulgam estatísticas brasileiras.

doutores.⁷⁶ Em 1978, a população chinesa em idade universitária era de 1,4% e, atualmente, atinge o índice de 20%. Para atender a esta demanda o país conta com mais de mil universidades e já conseguiu matricular, em duas décadas, mais de 20 milhões de universitários. Além disso, o investimento em recursos humanos para compor o quadro profissional das instituições tem causado espanto: contratação de especialistas chineses e sino-americanos formados no exterior, com benefícios que envolvem habitação, condições de trabalho (equipamentos, salários equiparados aos dos EUA, equipe de estudantes gabaritados e autonomia na gestão do trabalho). Vale frisar que o foco do país está direcionado para as áreas de ciência e tecnologia, deixando em segundo plano as demais áreas do conhecimento, prescindíveis, segundo sua análise, às necessidades do país em termos de desenvolvimento econômico.

No Brasil, uma estratégia similar de profissionalização, embora mais lenta, também vem sendo adotada. Comparando os Censos do IBGE de 1978 e de 2000, percebemos que o número de matrículas no ensino superior registrado no último Censo era 57 vezes superior ao registrado em 1978. No entanto, estes dados evidenciam a massificação da obtenção de titulação universitária, que é um fenômeno mundial, e a associação direta entre poder aquisitivo e posse de titulação universitária. O resultado é a elitização que se agrava na medida em que se correlacionam especificidades como cor/raça e gênero (conforme análise a ser discutida nos itens 3.5 e 3.7 deste capítulo).

Em relação à realidade nacional, outro dado relevante do último Censo se refere aos índices de evasão dos cursos universitários: apenas pouco mais de um terço dos estudantes que ingressam no ensino superior, concluem um curso universitário. Em termos comparativos, no cenário europeu, dados de 1988 da OCDE, divulgados em 1994, demonstram que os níveis de escolarização superior referente à população ativa variam de país para país. Os menores índices foram apresentados pela Itália (3,8%), seguido por Portugal (4%) e Espanha (6,7%), e os maiores indicadores foram apresentados por: Dinamarca (13,5%), Grécia (13,2%), Reino Unido e Bélgica (13%), Alemanha (12%) e França (11,2%) (MARTINS, 1999).

⁷⁶ Dados obtidos no jornal *Folha de S.Paulo*, na matéria intitulada “China que ser país de muitas Harvards”. Caderno Mundo, 19 de novembro de 2005.

O Brasil, nesta análise geral, não fica muito distante dos dados de alguns países europeus, porém é preciso ponderar que há mais de uma década distanciando essas realidades. Além disso, pode-se indagar o que significa, num país de 14,7 milhões de analfabetos (8,7% da população), que pouco mais de 3% da população possua um diploma universitário?

Diante disso, duas questões se impõem: a primeira refere-se à elitização do ensino superior no país, e a segunda, à democratização do ensino como possibilidade de melhoria das condições de existência, tendo como expoente a expansão territorial desmesurada de cursos universitários, que não encontra eco nem no resultado esperado pelas instituições privadas (basta atentar para as vagas ociosas que aguardam pelo preenchimento via PROUNI), nem na expectativa daqueles que investem tempo e dinheiro para obter um diploma profissional, sem garantias quanto ao futuro profissional.

3.4 Formação profissional: democratizar em favor de quem?

No Brasil, os detentores de titulação universitária compõem uma ínfima parcela da população (menos de 5%), tratando-se, portanto, de uma elite. A realidade não aponta otimismo em relação à abertura de postos de trabalho para os profissionais. No entanto, a idéia presente no imaginário coletivo é a de que, se há dificuldades de inserção/manutenção no mundo do trabalho para os detentores de diplomas, pior para aqueles que não o possuem, gerando uma busca acentuada por cursos de profissionalização em diferentes níveis.

A noção de mobilidade social, associada ao nível elevado de escolaridade alcançada individualmente, está alicerçada no ideário liberal conservador que data do século XIX, onde pensadores como Tocqueville (1805-1859) e Stuart Mill (1806-1873) buscaram assegurar a ordem do capital, mediante a disseminação pragmática de suas idéias, as quais fazem apologia à educação, como medida de ascender socialmente por meio do trabalho. Depreende-se daí, 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.⁷⁷

⁷⁷ O discurso cotidiano reproduz o argumento originário desta teoria, no qual está implícita a idéia de que quanto mais alto é o nível de escolaridade de uma nação, maiores as chances de diminuir a pobreza e a desigualdade social. No entanto, percebemos que o movimento ascendente pela busca de uma titulação universitária acontece de

Embora, como já comentamos, apenas 3,43% da população do país possuem curso universitário completo, o número de formados nos últimos anos não é inexpressivo; de acordo com o MEC, cerca de 550 mil novos profissionais são lançados anualmente no chamado mercado de trabalho.⁷⁸

Após a implantação do atual modelo de acumulação, conhecido como modelo japonês, toyotista, ou ainda, de acumulação flexível, a realidade nos leva a insistir que, sobretudo na virada do século XXI, em função das questões suscitadas por Prandi (1982) no capítulo anterior, bem como de toda a reestruturação do mundo do trabalho, a expectativa de mobilidade social da pequena parcela de detentores de titulação profissional, outrora depositada na graduação, foi deslocada para a pós-graduação.

Mauger (1985) retrata a fragilidade da associação entre estudos alongados e melhores oportunidades de trabalho, ao se debruçar sobre a realidade dos jovens franceses que possuíam títulos de ensino médio na década de 1980, momento no qual já estavam submetidos à vigência do paradigma de produção atual e sujeitos às suas imposições, dentre elas a necessidade de educação alongada, mediante a desvalorização do diploma universitário, que os forçava a dar continuidade nos estudos a fim de potencializar suas credenciais acadêmicas, sem, no entanto, fornecer garantia alguma sobre o futuro profissional. Segundo o autor:

A desvalorização dos títulos médios provoca a desilusão entre aqueles (...) que guardam o sentimento de terem sido iludidos, de serem desvalorizados em relação ao valor de seus títulos, em relação a um momento anterior, quando havia correspondência entre os títulos e os cargos. Desta forma, podemos entender sua inquietude diante do futuro, nas diferentes formas de resistência à desvalorização a que estão submetidos, das condutas de protelação necessárias à tarefa de redefinir suas aspirações, suas estratégias de reconversão, de escolarização etc. (p. 30)

Os dados da CAPES⁷⁹ ilustram o panorama nacional: anualmente mais de 40 mil mestres e cerca de dez mil doutores se formam no país, sem citar o número exorbitante de

maneira individualizada e que a promessa de mobilidade social mediante o alongamento da escolarização caracteriza uma falácia. Sobretudo quando analisamos algumas investigações nas áreas de Educação e Economia aqui discutidas, que apontam a 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.

⁷⁸ www.inep.gov.br acessado em 23/11/2005.

⁷⁹ www.capes.gov.br acessado em 05/02/2007.

profissionais com titulação de especialista, cujo número e controle pelo MEC não possui critérios muito claros.

Uma das justificativas para esta situação diz respeito à desvalorização da certificação universitária proveniente da inflação de diplomas em IES de qualidade duvidosa. Cunha (2004) afirma que a expansão do ensino superior tem se dado às custas de um desenvolvimento desigual e combinado na esfera pública e privada e da improvisação docente. O autor salienta que a desvalorização dos diplomas universitários, ao invés de diminuir a sua procura, tende contraditoriamente a aumentar não apenas a sua demanda mas também a de cursos subsequentes que têm como pré-requisito a conclusão da graduação, sejam eles *lato* ou *stricto sensu*.

Um dos teóricos que preconizam a referida desvalorização, Passeron (1982) afirma que esta situação é visível a partir do final dos anos 1960 na França, sob a política de democratização do ensino⁸⁰, a chamada escolarização em massa, do qual resulta um decréscimo nos rendimentos profissional, financeiro e simbólico do diploma. No entanto, evidencia a intencionalidade e o impacto de tal política socioeducativa:

Para além das decepções que ela [inflação de diplomas] engendra nos beneficiados e mesmo as reviravoltas políticas que seguem a essas decepções, a escolarização em massa poderia representar a resposta menos custosa – uma vez que seus custos sociais são reduzidos pela desvalorização dos títulos – feita pelas classes dominantes de acordo com as demandas social e política de igualdade e de mobilidade por parte das classes dominadas. (p. 558) (grifo do autor)

Essa resposta menos custosa parece ser um ponto fundamental para refletir sobre as desigualdades de oportunidades que, em última instância, produzem e reproduzem a desigualdade social e de classes. Na maioria das vezes, o negro pobre não entra na universidade e o seu filho, por não ter condições socioeconômicas, também não terá chances de frequentar o ensino superior e assim se conserva a ordem social vigente, como passaremos a discutir a seguir.

⁸⁰ Questionamos a terminologia adotada, uma vez que destacamos a elitização do ensino superior, que se traduz não em sua democratização e sim em expansão territorial de cursos universitários privados em quase todas as cidades brasileiras (MUNIZ, 2006). Deste modo, reforçamos a condição elitista da universidade, desde a sua concepção, uma vez que o acesso está negado à grande maioria da população.

3.5 Discriminação quanto à cor/raça segundo o nível de escolarização dos brasileiros

De acordo com os dados do IBGE/2004⁸¹, a população de 182,1 milhões de pessoas era composta à época por 51,4% autodeclarada branca, 42,1% parda, 5,9% negra e 0,6% outras. Em relação à população economicamente ativa, a distribuição segundo cor/raça tendia a se manter: dos 20,48% ativos, 11,56% se autodeclaravam brancos e 8,69% pardos ou negros.

Em relação ao nível de escolarização, conforme os dados do Censo de Educação de 2004, a média de anos de estudo dos brasileiros sequer alcança o ensino fundamental, perfazendo 6,4 anos de ensino formal e se configura diferentemente de acordo com a cor/raça, conforme evidencia o quadro 3 (Anexo 4).

Baseado nas informações deste quadro, pode-se inferir que os brancos estudam mais, o que (re)produz a discriminação social entre negros e pardos, que por não estudarem vão ocupar empregos com salários mais baixos. Os seus filhos, por sua vez, não vão estudar, ou estudarão menos, em função de seu poder aquisitivo. E assim, o círculo vicioso de miséria se repete, o que pode ser verificado no quadro 4 (Anexo 5).

De acordo com os dados do IPEA/2005, no Brasil, a escolaridade média da população entre 15 e 24 anos era inferior a oito anos de estudo. Além disso, mais de 70% dos jovens que terminam o ensino médio não ingressam no ensino superior. E este quadro piorou nas duas últimas décadas. De acordo com o IBGE, apenas 9% dos jovens em idade entre 18 e 24 anos estão frequentando cursos universitários.⁸²

Portanto, o acesso à educação superior não acompanhou os avanços do acesso à educação básica. Assim, se em 1982 mais de 40% dos que terminavam o ensino médio tinham acesso à educação superior, em 2002 esse número era inferior a 30%, o que reforça a noção de estreitamento de oportunidades, que será discutida no próximo capítulo.⁸³

⁸¹ <http://www.ibge.gov.br> acessado em 15/07/2006.

⁸² A título de comparação, no Chile, o índice é de 27%, na Argentina, 39%, no Canadá, 62%, e nos Estados Unidos, 80% (MARTINS, 1999).

⁸³ www.ipea.gov.br acessado em 26/10/05.

A discriminação é mais acentuada entre os negros. No ensino superior fica evidente a segregação, onde, a partir da conclusão do ensino médio, a população autodeclarada branca é quase duas vezes superior (58,04%) àquela que se autodeclara negra ou parda.⁸⁴

Conforme os números levantados recentemente pelo IBGE, apenas 15,8% dos negros e pardos puderam concluir um curso de graduação, sendo que, entre os brancos, o índice é três vezes e meio maior: 53,6%.⁸⁵ Na síntese dos indicadores sociais de 2004/IBGE, 48,6% se autodeclaravam negros ou pardos e, no entanto, sua participação nos *campi* universitários era de apenas 20,3%.⁸⁶

Um outro levantamento realizado pelo INEP mostra dados um pouco distintos, embora evidencie a discrepância entre brancos e afro-descendentes: o percentual de brancos no ensino superior supera em quase 21% a sua representatividade na população brasileira: 72,9% em contraposição a 52%. O estudo também mostra que os negros seriam apenas 3,6% dos estudantes matriculados nas universidades, índice inferior ao registrado pelo IBGE (5,9%). O mesmo acontece entre os pardos: eles são 41% da população, mas correspondem apenas a 20,5% dos alunos. Os números divulgados pelo referido instituto, entretanto, incluem instituições públicas e particulares, o que aumentaria as diferenças entre a representação de brancos, pardos e negros no ensino superior.⁸⁷

3.5.1 Elitização *versus* democratização no ensino superior

Conforme apregoa Muniz (2006), o projeto expansionista da educação superior no país defendido pelo Estado trata de fato da expansão territorial da educação, na medida em que ele é concretizado por meio de universidades privadas instaladas em todo o país, em contraposição

⁸⁴ O diretor de Avaliação da Educação Básica do INEP, Carlos Henrique Araújo, ilustra a situação: “De cada 10 alunos que entram no ensino fundamental, seis terminam. Três terminam o ensino médio, e somente 11% desses 10 alunos entram na universidade. Agora, este fenômeno de exclusão educacional atinge de maneira muito mais forte o aluno negro. A peneira é fechada para todos e muito mais fechada e seletiva para os alunos negros”. (www.folhaonline.com.br acessada em 02/03/2005).

⁸⁵ www.ae.com.br/ultimasnoticias acessado em 02/03/2005.

⁸⁶ www.ibge.gov.br acessado em 24/02/2006.

⁸⁷ www.folhaonline.com.br/folhadirigida acessado em 16/03/04.

ao incremento do ensino público e gratuito. Vale enfatizar que a difusão do ensino privado muitas vezes se faz com políticas de incentivo e de financiamento públicos.⁸⁸

Romanelli (2003) afirma que, atualmente, a universidade abriga uma clientela socialmente diversificada, mas essa mudança ocorre às custas da massificação do ensino, com uma maioria de estudantes que precisa trabalhar e que são “trabalhadores assalariados que eventualmente estudam”. (p.103)

Souza (1991) acrescenta:

Na realidade, esses estudantes [trabalhadores-estudantes] são vítimas da estrutura dicotômica de funcionamento do sistema educacional, fundada em dois circuitos. Num deles, o *circuito virtuoso*, o estudante frequenta o ensino fundamental e médio em escolas particulares e universidade pública; no *circuito vicioso*, o aluno percorre trajetória inversa. (p.103-4)⁸⁹

No entanto, contrariamente à tendência de massificação do ensino superior e à inflação de diplomas universitários, mantemos o foco na elitização da parcela da população que conquista uma profissão. No Brasil, segundo dados do IBGE/2004, 74% dos estudantes universitários provêm de famílias de estratos médio a alto, em termos de poder aquisitivo. Somente 4% são originários das camadas mais carentes.

Em matéria recente no jornal *Folha de S. Paulo*⁹⁰, numa comparação entre Brasil e França, um estudo mostrou que os executivos ou profissionais liberais representam apenas 14% dos franceses que têm filhos entre 18 e 25 anos. Contudo, os filhos dessas categorias sociais representam 62% dos alunos das escolas politécnicas e 35% dos estudantes das universidades. Cabe salientar que os gastos com a educação naquele país representam 7% do PNB, proporção que situa esses investimentos acima da média dos países desenvolvidos (entre 2% e 3%), enquanto no Brasil, segundo Sguissardi (2006)⁹¹, em 1987 era investido 1% do PIB

⁸⁸ No caso da Pós-graduação, os programas são avaliados continuamente e, embora a propagação de cursos *lato sensu* aconteça tal como nos cursos de graduação, em relação aos cursos *stricto sensu*, o incentivo acontece de outra maneira: o governo financia parte das bolsas disponíveis aos candidatos das universidades públicas e privadas, desde que atendam às regras estipuladas pelos órgãos responsáveis e algumas universidades privadas fornecem bolsas parciais ou integrais, próprias da instituição, aos seus estudantes.

⁸⁹ Citado por Romanelli (2003).

⁹⁰ Matéria intitulada “Massa e elite racham sistema universitário francês”, Caderno Mais!, 22 de janeiro de 2006.

⁹¹ Conferência intitulada “Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações” proferida na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 18/04/2006.

nas universidades federais e em 2004 este número caiu pela metade, ou seja, atingia apenas o índice de 0,5%.

3.5.2 Cotas: Política de democratização do ensino?

Segundo o MEC, o PROUNI (Programa Universidade para Todos) aumentou em quase 50 mil o número de alunos negros nas universidades brasileiras em 2005.⁹² Antes do programa, as instituições públicas e particulares tinham em seus cursos 25% de alunos afro-descendentes, o que correspondia a um total de 875 mil estudantes negros num universo de 3,5 milhões de alunos. Segundo o Ministério, houve um acréscimo de 5% no número de estudantes negros.

Petrucci (2004) ao traçar o *Mapa da Cor no Ensino superior Brasileiro*, afirma que para o negro ter o mesmo grau de formação do branco, é preciso que ocupe todas as vagas de todas as universidades públicas do país durante 25 anos.⁹³ Isso apenas para ter o mesmo número de brancos e negros formados.

Em face disso, o governo comemora a elevação do índice de acesso das camadas populares, sobretudo de negros e pardos ao ensino superior, conforme a segunda versão do anteprojeto da Reforma Universitária, a qual propõe o aumento de 40% (hoje estipulado em 30%) de vagas para o ensino público até 2011 e o acesso de 50% de alunos provenientes do ensino médio público nas universidades federais até o ano de 2015. Além disso, conforme dados obtidos no jornal *Folha de S. Paulo*⁹⁴, a última proposta da reforma da educação superior contemplará o oferecimento de um terço dos cursos no período noturno (exceto os cursos de tempo integral) para favorecer os estudantes que trabalham. Outras medidas se referem à manutenção das instituições federais, que contarão com 75% da receita destinada ao ensino superior e, deste montante, 9% serão destinados à assistência estudantil nos *campi* federais.

⁹² www.mec.gov.br acessado em 11/12/2005.

⁹³ <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=211> acessado em 01/04/2007.

⁹⁴ Matéria intitulada “Reforma dá ao aluno da rede pública cota em universidade federal nova”, Caderno Cotidiano, 30 de julho de 2005.

No entanto, conforme mostra outra matéria do mesmo periódico⁹⁵, entidades envolvidas na luta pela democratização do ensino superior não celebram esses dados, uma vez que, na versão original da reforma, o programa de cotas teria implantação imediata. E o tema se mantém controverso: não há ainda unificação quanto à adesão e porcentagem de distribuição de vagas para afro-descendentes e indígenas nas universidades federais, que, segundo a última proposta, deverá corresponder à proporção desta parcela da população de acordo com a sua representação em cada região do país.

Não cabe aqui atribuímos valoração às medidas propostas pelo governo. Entretanto, detemo-nos no ideário do liberalismo, que tem um de seus pilares na idéia de igualdade, para questionar, no que tange à educação superior, o significado do direito universalizado de igualdade numa sociedade de classes. Atentamos ao fato de que o PROUNI financia o ensino superior em instituições privadas em prol daqueles que pertencem aos estratos menos privilegiados da sociedade, a fim de garantir o direito à educação, mediante mecanismos legais e estratégias sociais. No entanto, questionamos a forma de acesso pelo qual o Estado garante o direito ao ensino profissional, uma vez que propicia meios de os empresários se beneficiarem privadamente de recursos públicos, caracterizando uma política de compra de vagas, ao invés de destiná-los à melhoria das condições de ensino em níveis federal, estadual e municipal.

Desde sua fase de implantação em 2003, as chamadas ações afirmativas para negros e índios no ensino superior apresentam um conjunto de reivindicações com vistas a garantir minimamente direitos às minorias. Santos e Lobato (2003) esclarecem o intuito da proposta:

Romper não apenas a exclusão que os afro-descendentes enfrentam no acesso à universidade, mas também superar os distintos momentos de reforço de hierarquias dentro da própria comunidade acadêmica - acesso a financiamentos, bolsas, possibilidades de produção e difusão de conhecimentos etc., que, racialmente concentrados, concorrem para o fortalecimento de um pensamento científico branco no Brasil, que produz idéias e significados que, ao não considerar as percepções oriundas da experiência de vida dos negros, colabora na perpetuação das hierarquias e assimetrias raciais do nosso país. (p. 6-7)⁹⁶

⁹⁵ Matéria intitulada “É melhor errar com cotas do que sem elas”, Caderno Cotidiano, 05 de junho de 2005.

⁹⁶ http://www.politicasdacor.net/colecao_ppcor.asp acessado em 02/04/2007.

Muitas são as discussões suscitadas na academia, concernentes à distribuição dos recursos governamentais e à falta de divulgação dos dados em relação ao preenchimento das vagas, sendo que há informações segundo as quais, as universidades que adotaram a política de cotas não preencheram todas as vagas disponibilizadas, além da adoção de distintos critérios para a seleção dos cotistas, e da crítica à “importação” adaptada das ações afirmativas desenvolvidas nos Estados Unidos há 40 anos, cuja realidade de segregação e discriminação, bem como de miscigenação étnica e social é completamente distinta.⁹⁷

Se, até o presente momento, constatamos tamanha polêmica em relação ao processo de ações afirmativas no país, isto se dá, em certa medida, devido ao pouco tempo de implementação e à necessidade de uma série de ajustes. O que se constata na política de cotas é que seu entendimento não acontece de forma homogênea nas universidades brasileiras, e, portanto, desaconselha conclusões precipitadas. No entanto, entendemos que, se tal medida não resolve problemas sociais seculares como a discriminação social de etnias, ainda assim ela pode contribuir para quebrar o círculo vicioso socialmente instituído ao propor medidas reparadoras com vistas a minimizar o processo de segregação a que estão submetidos os negros, índios e pardos no país.

3.6 Acesso ao mundo do trabalho e oportunidades segundo cor/raça

O descompasso entre os indicadores socioeconômicos de brancos e negros permanece: em 1992, a população afro-descendente ocupada ganhava apenas 48,6% dos rendimentos da população branca. Quase dez anos depois, o percentual, já baixo, caiu um pouco mais, para 48%. Segundo um estudo do IPEA realizado no ano de 2005, é possível verificar uma leve diminuição na diferença salarial com o avanço das gerações. No entanto, são mudanças lentas

⁹⁷ Matéria intitulada “Intelectuais também avaliam se o sistema de cotas deu certo no país”, do jornal *Folha de S. Paulo*, Caderno *Mais!*, 1º de abril de 2007.

que retratam a dificuldade em transcender o processo histórico de discriminação social e segregação que vigora no país desde sua origem.⁹⁸

O último Censo do IBGE (2000) apresenta alguns dados elucidativos no que tange à ocupação dos brasileiros de acordo com a cor/raça: entre outras particularidades, mostrou que em 92% das 509 profissões catalogadas, os negros autodeclarados ganhavam menos do que os brancos. Mais especificamente, apenas 8,9% dos dentistas, 9,7% dos arquitetos, 10,2% dos médicos e 12,9% dos juizes se diziam negros. Por outro lado, eles prevaleciam nas seguintes profissões: pescadores e caçadores (72,3%), garimpeiros (70,6%) e ajudantes de obras (60,4%) - dados que reforçam a segregação racial e alertam para a necessidade de reparação de tamanha discrepância entre brancos e afro-descendentes/indígenas.⁹⁹

A partir dos dados até aqui levantados e das análises correspondentes, é possível fazer duas constatações. A primeira mostra que o *apartheid* no país se mantém: os brancos terminam os seus estudos numa proporção maior quando comparados aos negros. A segunda se refere à elitização do ensino superior no país, diante dos baixos índices de escolarização da população nacional, por se tratar de uma parcela pequena da população, branca, com poder aquisitivo acima da média brasileira.

No entanto, há um detalhe que caracteriza uma segunda constatação: a população universitária é majoritariamente feminina. Embora o número de mulheres seja superior ao de homens na universidade, verificamos que a mesma proporção não se dá no âmbito da atuação profissional. Conforme explicita Hirata (2002, p. 128), “os novos paradigmas de produção têm como referencial explícito ou implícito o trabalhador homem como encarnando o universal”, reservando às mulheres, grosso modo, os setores *taylorizados*, enquanto que aos homens seriam destinados os setores *flexibilizados*, reforçando, dessa forma, o processo de marginalização ao qual a força de trabalho feminina está submetida.

3.7 Democratização da vida social para o gênero feminino: uma possibilidade real?

⁹⁸ www.ipea.gov.br acessado em 12/01/2006.

⁹⁹ Matéria intitulada “Diferença é menor entre raças”, do jornal *Folha de S. Paulo*, Caderno Cotidiano, 08 de janeiro de 2006.

De acordo com os dados obtidos no jornal *Brasil de Fato*¹⁰⁰ em relação ao gênero feminino, o país ocupa a sétima posição, ficando atrás de países como Zimbábue e Bangladesh, nas diferenças quanto a salário, oportunidades de emprego, ocupação de cargos de decisão, acesso à educação e à saúde.

Em relação ao nível de escolarização, 26,4% das mulheres têm 11 anos de estudo (o que corresponde ao término do ensino médio) ou mais, enquanto que, entre os homens, 23,1% atingem este nível de escolarização. Conforme dados levantados junto aos Censos demográficos do IBGE, respectivamente de 1970, 1980, 1991 e 2000, a presença das mulheres no ensino superior passa a ser significativa a partir da década de 1980. Se na década anterior as mulheres compunham apenas 25,58% das vagas, nos anos de 1980, elas ocupavam 44,58%. No Censo de 1991, elas passaram a ser maioria (51,03%), tendência mantida no último levantamento, alcançando 55,60% das vagas oferecidas. Os dados do INEP corroboram esta tendência: entre 1996 e 2003, o número de matrículas nesse nível de ensino cresceu 108% entre as mulheres, enquanto que, entre os homens, o crescimento foi de 98%.¹⁰¹

Dados do relatório da OIT de 2005 apontam que as mulheres constituíam cerca de 40% da força de trabalho mundial.¹⁰² No entanto, a porcentagem de mulheres economicamente ativas varia de acordo com cada região, sendo que o número de mulheres trabalhadoras na América Latina e no Caribe diminuiu.

Segundo os dados do IBGE/2004, embora as mulheres compunham a maioria da população brasileira (51,3%), a sua taxa de ocupação naquele ano perfazia 44,6%, quando comparada ao percentual de 67,2% atingido pelos homens. Pochmann (2002) afirma que, em 1999, 63% dos postos de trabalho abertos no país eram ocupados por mulheres, o que demonstra uma substancial queda (18,4%) na sua inserção e manutenção no mercado de trabalho em apenas cinco anos.

¹⁰⁰ Matéria sobre mercado de trabalho, desemprego e desigualdade de gênero e idade divulgada no dia 30/09/2005. (<http://www.brasildefato.com.br> acessado em 10/10/2005).

¹⁰¹ <http://www.inep.gov.br/informativo> acessado em 09/03/2005.

¹⁰² <http://www.ilo.org/trends> acessado em 05/03/2006

Com o intuito de ilustrar o processo discriminatório em países de capitalismo avançado, Baudelot e Establet (1992) demonstram, através de um estudo comparativo na França, que o progresso escolar feminino não garante automaticamente o progresso profissional. A busca de parte das mulheres por um nível mais elevado de escolarização é uma tentativa de diminuir as diferenças de oportunidades. Os autores assinalam ainda que, embora a curva seja ascendente na escolarização, ela descende na alocação de postos de trabalho. Quanto ao salário, a diferença torna-se maior nos cargos hierarquicamente mais elevados, chegando a representar 48% do salário masculino. Cabe evidenciar aqui que no setor de serviços esta diferença cai para 35%, devido ao fato deste abarcar a maior parte da população feminina. Os referidos autores afirmam que, embora exista a tentativa de mudar o panorama atual de desigualdade de gênero, o que prevalece ainda são os modelos antigos: estereótipos culturais, modelos hierárquicos, organizações industriais e papéis familiares.

No cenário nacional, os dados divulgados no jornal *Folha de S. Paulo*¹⁰³ confirmam esta tendência: de acordo com um levantamento do IPEA em 2006, as mulheres tendem a esperar 35% a mais que os homens por promoções nos locais de trabalho. Além disso, dados do PNAD/IBGE evidenciam uma ascensão profissional mais lenta: embora tenha havido progresso, elas ocupam apenas 14% dos cargos de comando nas empresas de transformação. Apesar de a escolarização feminina ser superior, as diferenças quanto às oportunidades e qualidade do trabalho também se expressam no rendimento: os seus salários correspondem, em média, a 69,6% dos salários dos homens, e há uma década correspondiam apenas a 59% dos salários masculinos.¹⁰⁴ O quadro 5 (Anexo 6) expressa a diferença salarial nas seis regiões metropolitanas segundo cor/raça e gênero, o que exemplifica o argumento discriminatório.

Mészáros (2002) analisa a condição desigual atribuída às mulheres mundialmente por um outro prisma: embora tenha havido avanços, uma vez que a categoria já se apresenta como força de trabalho constituída, não houve um movimento emancipatório. Isto acontece porque o capital exige uma hierarquia para a manutenção do seu sociometabolismo, no qual a mulher assume posição subalterna em relação ao homem dado que a ela é atribuída a responsabilidade

¹⁰³ Caderno *Emprego* do dia 26/03/2006.

¹⁰⁴ Dados do IBGE, Censo de 2003, divulgados em setembro de 2004 (<http://www.ibge.gov.br> acessado em 24/10/2004).

de reproduzir a força de trabalho e, conseqüentemente, os valores necessários à produção e reprodução da vida material, de acordo com os ditames do modo de produção capitalista.

Com base nas informações discutidas nesse capítulo, é possível depreender que as mudanças desencadeadas na materialidade do mundo do trabalho engendram novas formas de profissionalização. Sem dúvida, estamos diante de muitas transformações, sobretudo quando observamos a situação do trabalho. Talvez a atualização da questão profissional deva contemplar a questão das transformações. No entanto, vale assinalar que transformação não é reforma, ou ajuste de peças, nem tampouco é algo instituído por decreto. Uma idéia desse teor de transformação social suprime aquela que é a sua chave, ou seja, a luta pela emancipação humana, independentemente de cor/raça e gênero.

4. CAPÍTULO IV – EDUCAÇÃO A LONGA EM TEMPOS ATUAIS

O indivíduo só quer saber para melhorar sua sorte e, isso, desde as primeiras experiências de criança.

Christian Laval

4.1 Pedagogia das competências: a nova onda da acumulação flexível

Saviani (2002) afirma que, se quisermos entender a história da educação contemporânea, precisamos compreender o sistema no qual ela se dá, ou seja, é preciso perceber o movimento do capital, uma vez que a educação está intimamente ligada ao mundo do trabalho, sobretudo por inculcar determinados tipos de relações sociais na organização do processo produtivo.

Na contemporaneidade, diante da necessidade de um trabalhador polivalente, tanto do ponto de vista técnico quanto comportamental, sob o paradigma produtivista da acumulação flexível, baseado na revolução microeletrônica, o que se tem é um refinamento do processo seletivo e ao mesmo tempo excludente da força de trabalho, muitas vezes pautado no nível de escolarização dos trabalhadores e nos aspectos subjetivos dos indivíduos. Kuenzer (2005) define essa mudança de paradigma:

(...) sob a hegemonia do taylorismo/fordismo (...) era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação. (...) A mudança da base eletromecânica para a microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (p. 84-6)

Percebemos com esta mudança que passamos do *homem-massa*, expressão por excelência do trabalhador almejado no paradigma anterior, para o *super-homem* na acumulação flexível, uma vez que, de acordo com os atributos acima referidos, alguém que se considere

“apenas” humano (e não super-herói!) não consegue agregar tantos predicados, ou melhor, “competências” ao longo de sua vida profissional.¹⁰⁵ Logo há necessidade de se criar uma educação capaz de desenvolver tamanha flexibilidade, inclusive nos processos pedagógicos, a fim de servir ao cliente: o capital na sua forma corporificada, isto é, os detentores dos meios de produção.

A chamada pedagogia das competências, apoiada nos preceitos do toyotismo, surge como uma prática educacional que segue o padrão de acumulação flexível (KUENZER, 2000; GENTILI, 2005). Kuenzer (2005) evidencia que a referida prática pedagógica caracteriza-se como uma adaptação refinada do que antes era conhecido como capacitação e/ou treinamento, de natureza técnica ou comportamental, tão difundidos nas grandes empresas até a virada deste século. Segundo a autora:

No âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de “competências”.

Ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital. (p. 80) (grifo da autora)

Importa frisar que a sua base teórica-prática está pautada no ideário da Teoria do Capital Humano, amplamente criticada por autores da área de educação, citados ao longo desta dissertação, pelo seu enfoque individualista.¹⁰⁶ Gentili (2005) lembra que esta mesma teoria fracassou na tentativa de fazer da escola a responsável pela integração social, política, ética e sobretudo econômica, ao evidenciar que a educação é um investimento em capital humano individual. E acrescenta que “o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje,

¹⁰⁵ Franco (1999) evidencia as transformações recentes nos processos produtivos e nas relações sociais sob o atual paradigma de produção: “Com as novas profissões e a transformação interna das profissões, modificam-se os conteúdos da profissionalização dos trabalhadores. Quando a fábrica se terceiriza, aumenta o número de pessoas envolvidas em processos de informação e decisão, inclusive necessitando formação mais elevada. A profissionalização “de ofício” cede lugar à profissionalização “de processo”, em todos os setores da atividade econômica” (p.113) (grifos do autor).

¹⁰⁶ Silva (2004) acrescenta que muitas das oportunidades profissionais são estrategicamente desenvolvidas por meio do também chamado “capital social”, isto é, a rede de relações interpessoais que, em alguns casos, se sobressai mais do que os atributos e certificações profissionais que a pessoa adquiriu ao longo de sua trajetória educacional-profissional.

de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social)” (p. 54).

Gentili (2005) vai mais longe ao expor a realidade latino-americana que, em síntese, retrata a situação da educação e da precariedade da vida social no capitalismo contemporâneo, uma vez que a proposta da educação igualitária, integradora e libertária, conforme apregoava a proposta republicana, permanece no plano utópico:

(...) a educação parece que está aumentando (ou mantendo inalterada) a disparidade na distribuição de renda, ao invés de reduzi-la. Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais “educados”. “Educados” num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas; oportunidades e qualidades que mudam conforme a condição social dos sujeitos e recursos econômicos que eles têm para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania. (p. 59) (grifos do autor)

Kuenzer (2005, p. 93) explicita que este processo de exclusão se efetiva na relação educação-trabalho, sob o legado da chamada pedagogia das competências, que “apenas conferem certificações vazias”:

Do ponto de vista do mercado (...) está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão includente”. São identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. (...) Do ponto de vista da educação, corresponde a “inclusão excludente”, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente. (p. 92) (grifos da autora)

4.2 Educação permanente: solução para quem?

Na atualidade, o que está em voga é a educação permanente, a qual se apresenta como via de atualização, especialização e aperfeiçoamento para jovens e adultos, no que tange aos

conhecimentos aprendidos no mundo da educação e do trabalho. Le Goff (2002) 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. O autor esclarece que, a partir dos anos 1970, percebe-se o impacto considerável sobre o mundo do trabalho da generalização das tecnologias de informação que deveria revolucionar os processos de trabalho e a organização das empresas, “*a sociedade pós-industrial*”. E acrescenta que, neste tipo de sociedade vigora “o primado do imaterial: ele aparece como uma nova força produtiva, na qual o conhecimento se torna a principal força de produção” (p. 109-10) (grifos do autor).

Le Goff (2002) 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.¹⁰⁷ 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” (p.113-116).

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 “formação para o desemprego” (AUED, 1999).

Aparece aqui uma situação paradoxal: formação para o trabalho, majoritariamente, evidenciada no alongamento da formação educacional que pode ser entendido como uma forma de mascarar o desemprego, cujos agentes desqualificam e precarizam cada vez mais os

¹⁰⁷ 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” (In: QUARTIEIRO e BIANCHETTI, 2005, p.10-11).

processos e conseqüentemente as relações de trabalho. Isso explicita uma forma excludente e altamente sofisticada de seletividade da força de trabalho, já que está se tornando cada vez mais difícil, no sistema do capital, a existência de emprego para grande parte da população.¹⁰⁸

A partir deste panorama, depreendemos que, em relação à população jovem, prevalece o alongamento da escolarização como forma de fazê-la escapar da inatividade profissional. Conforme lembra Franco (1999), a contradição se dá na medida em 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.¹⁰⁹ Já para os trabalhadores, na batalha pela sobrevivência, os objetivos se tornam menos nítidos diante das possibilidades de formação profissional.¹¹⁰

Se as pesquisas desenvolvidas e aqui apresentadas mostram uma dissonância entre o grau de escolarização dos trabalhadores e o nível de complexidade do trabalho que desenvolvem ou que tentam desenvolver, a realidade objetiva nos leva a desmistificar a educação como salvação para problemas sociais tais como o desemprego, além de colocar em xeque a bandeira levantada desde o século XIX pelos liberais conservadores, de que a educação caracteriza a principal arma para promover a ascensão social, “armadilha” que não encontra respaldo na materialidade, como buscamos evidenciar nesta dissertação. Lembramos Fiod (1999) quando afirma que é um equívoco atribuir à educação a solução de problemas históricos, uma vez que estes decorrem das relações sociais estabelecidas em épocas específicas.

¹⁰⁸ Cabe ressaltar que este processo já não significa a escolha pela força de trabalho qualificada em detrimento da não qualificada. Significa uma seleção nivelada por cima. A “inflação de diplomas” estimula a seleção de profissionais de nível superior para postos de trabalho de nível médio, decorrente do contingente altamente qualificado que compõe o novo exército de reserva.

¹⁰⁹ 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.

¹¹⁰ Franco (1999) esclarece que o próprio significado da palavra qualificação torna-se uma generalização abstrata, “onde o seu significado não se deduz de uma aplicação semântica, mas do conjunto de mediações que se estabelecem nas relações econômico-sociais, tecnológicas e organizacionais que envolvem os processos de trabalho (...) em transformação, cujos contornos não são sempre claros porque têm atrás de si os interesses dos diferentes sujeitos sociais” (p. 107).

4.3 “Aprender a aprender” ao longo da vida: o novo imperativo do capital

Hirata (2002) assinala que a noção de qualificação vem cedendo lugar à de competência, na vigência do paradigma de base microeletrônica, o qual prioriza aspectos subjetivos e cognitivos, que potencializam a capacidade de “aprender a aprender” no atual padrão de acumulação. A autora adverte que, no tocante à exigência de um trabalhador formado nos moldes flexíveis (leia-se de fácil adaptação), os postos de trabalho, em sua maioria, ainda conservam muito do padrão taylorizado de produção, que exige pouca qualificação, uma vez que as atividades são rotineiras e possibilitam pouca ou nenhuma margem para exercitar a autonomia na resolução de problemas.

A partir dos anos 1980, sob o legado da escola como “gestora educativa”, isto é, como instituição adaptativa e subsumida aos interesses do capital, percebe-se a conjunção estreita entre a economia e a educação, na qual noções ideológicas se tornam imperiosas:

É, por exemplo, a noção de “aprendizado ao longo da vida”, estreitamente associada às de eficácia e performance, ou ainda à de competência, que fazem passar a lógica econômica dentro da lógica escolar em nome de uma representação essencialmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas. (Laval, 2004, p. 45-6) (grifo do autor)

Nesta forma de gerir o ensino, Laval (2004) adverte que “o importante não é a quantidade e a qualidade dos conhecimentos adquiridos, (...) o essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar, durante toda a existência, a aprender o que lhe será útil profissionalmente”. E acrescenta que “essa capacidade de “aprender a aprender” não pode ser separada de outras competências profissionais e das relações mantidas com outra pessoa no grupo de trabalho” (p. 49) (grifo do autor).

Duarte (2001, p. 37-8) observa que o fundamento que rege a pedagogia das competências, apropriadamente denominada por ele de “*pedagogia do aprender a aprender*”, está pautado na idéia de que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a

sociedade em acelerado processo de mudança”, uma vez que os conhecimentos se tornam obsoletos num período curto e a sua proposta de atuação deve estar direcionada à “capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista”.

Do ponto de vista do capital, essa falta de precisão em relação à demanda subliminar imposta à formação profissional ao longo de toda a vida age como catalisador no processo de seleção excludente ao qual o trabalhador é submetido. Sob o disfarce da flexibilidade e do desenvolvimento das chamadas competências, o profissional é avaliado quanto à sua polivalência técnica e comportamental, cuja primeira habilidade, no nosso entendimento, caracteriza-se enquanto fator de nivelamento e o “diferencial” encontra lugar nas habilidades subjetivas, interpessoais, diretamente ligadas às atitudes manifestas, que poderão possibilitar ou não o acesso ao competitivo mundo do trabalho. Barbosa (1998) esclarece que “entre as décadas de 70 e 90 o grau de escolaridade era o diferencial, hoje a *performance* é a ferramenta de comando” (p. 138).

Le Goff (2002) explica a mudança de comportamento frente às exigências do chamado mercado de trabalho, sob os ditames da acumulação flexível:

Dentro desse vocabulário de “competência” se condensa o essencial da mudança atualmente em curso na concepção da profissionalização e da formação. Para o essencial, a noção de qualificação remete à idéia de saberes de base solidamente adquiridos ao longo da escolarização e nos primeiros tempos da vida profissional e em seguida mais ou menos bem mantidos de acordo com o setor de atividade e as exigências da tarefa. Nós “tínhamos” uma qualificação estendida no tempo como um longo percurso até a aposentadoria. Mas atualmente, o importante é ser competente e manifestar essa disposição intelectual de estar atento, de curiosidade, de porosidade propícia à percepção e à integração da novidade. Daí a insistência atual sobre o “saber-ser” colocado em igualdade ao “saber-fazer”. O velho paradigma da capitalização inicial com distinção franca de dois tempos sucessivos: o tempo das aprendizagens, o tempo de colocá-las em prática de acordo com o modelo cartesiano do tipo dedutivo – técnica, saber teórico inicial e saber operatório - cede lugar ao paradigma da revolução permanente e organização de saberes. (...) Não se trata de recriar os conhecimentos dentro de uma perspectiva de adaptação-ensino de um mundo cuja velocidade não pára de se acelerar. É o fim de uma lógica de renda preocupada em frutificar o estoque dos saberes originários. (p.115-116) (grifos do autor)

É necessário sublinharmos que o contexto no qual emerge o chamado modelo de competência está intimamente relacionado à precarização do mundo do trabalho. Duarte (2001)

lembra que a pedagogia das competências apresenta um caráter adaptativo às demandas capitalistas:

Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (p. 38)

Baseado neste modo de compreender o processo excludente de inserção no mundo do trabalho ao qual estão submetidos os trabalhadores em potencial, resta-nos fazer a crítica a esta prática pedagógica que busca modular o comportamento com vistas a modelar os trabalhadores com as competências, habilidades e atitudes necessárias à reprodução do capital.

Talvez um antigo operário da Peugeot nos dê algumas pistas sobre o perfil deste novo trabalhador: “Os novos técnicos, hierarquicamente superiores aos ‘peões’, são culturalmente diferentes desses últimos. Trabalham sem medir esforços, são disponíveis, dinâmicos, esportivos e apolíticos” (BEAUD E PIALOUX, 1999, p. 130).

Dadas as pistas do perfil deste novo trabalhador, é possível perceber que, por trás da formação proposta pela *educação flexível*, imposta pelo paradigma produtivista ao qual estamos submetidos, não há precisão alguma no que tange ao *quantum* de instrução necessário, bem como o tipo de certificação adequada. A única assertiva está focada na continuidade do aprendizado, qualquer que seja a sua forma. Devemos então perguntar : mas para quê , dada a diminuição de abertura de postos de trabalho que exigem elevado grau de instrução?

Contudo, também não há muita clareza na resposta. Poderíamos, então, aventar algumas possibilidades justificadoras: para ganhar tempo ou, ainda, para não perder

tempo num mundo cada vez mais competitivo, para não ficar desocupado, para manter-se atualizado, para aumentar o poder de barganha objetivando uma melhor colocação profissional, isto é, menos precarizada, e assim por diante. Diante de tamanha tautologia, afirmamos que a certeza de que não há certezas é o único pilar que se mantém erguido.

4.4 Alongamento da escolarização *versus* estreitamento das oportunidades no mundo do trabalho: uma releitura da tese de Beaud e Pialoux

Hobsbawm (1995) afirma que, junto ao *boom* do ensino superior na última metade do século XX, desenvolveu-se a esperança de melhoria das condições de vida, mediante o aumento dos níveis de escolaridade, sobretudo para os estratos médios da sociedade, que dependem do seu trabalho para viver. Este apelo era tão forte que os pais não mediam esforços para possibilitar o acesso à universidade a seus filhos:

Na verdade, as famílias corriam a pôr os filhos na educação superior sempre que tinham a opção e a oportunidade, porque esta era de longe a melhor chance de conquistar para eles uma renda melhor e, acima de tudo, um *status* social superior. Dos estudantes latino-americanos entrevistados por pesquisadores em meados da década de 1960 em vários países, entre 79% e 95%, estavam convencidos de que o estudo os colocaria numa classe social superior dentro de dez anos. (p. 291)

Em termos nacionais, esta tendência encontra respaldo na realidade. Basta atentarmos ao fato de que na atualidade, praticamente em quase toda família brasileira há um estudante universitário.¹¹¹ No entanto esta outra tendência se concretiza num mundo do trabalho com desqualificação nos processos de trabalho, nos quais as tarefas simplificadas parecem predominar. Neste contexto, a tese de Braverman (1987), sobre a proletarização dos

¹¹¹ Não estamos contradizendo o caráter elitista da universidade, defendido nesta dissertação. Queremos enfatizar o esforço das famílias dos estratos socioeconômicos médios e baixos da sociedade de possibilitar o acesso à universidade, por acreditar que o diploma lhes possibilitará um futuro melhor, no que diz respeito à melhores oportunidades de trabalho. Contudo, lembramos que muitas vezes, por falta de condições financeiras até para subsidiar o transporte e a alimentação do estudante, a continuidade dos estudos no ensino superior é interrompida; basta atentarmos para os índices de evasão do ensino superior, sobretudo nas IES privadas, para as quais estão direcionadas em sua maioria as políticas públicas de incentivo desenvolvidas pelo governo, como é o caso do PROUNI, por exemplo.

trabalhadores, encontra eco entre os profissionais, mediante a perda do controle total sobre os termos e condições laborais.¹¹²

Dessa forma, a dicotomia entre a complexidade de exigências para o trabalhador, sobretudo em termos de anos de estudo, e a simplificação das tarefas exigidas pelo processo de trabalho, torna imprescindível caracterizar e relacionar as interferências subjacentes à busca dos profissionais pela continuidade do conhecimento aprendido ao longo de suas trajetórias profissionais em detrimento da precarização do mundo do trabalho, tendo presente que a pressão imposta em relação à capacitação profissional ocorre na proporção indireta da abertura de novos postos de trabalho, o que torna a situação mais desesperadora para aqueles que buscam (re)inserir-se ou manter-se no chamado mercado de trabalho. Dada a massa supérflua de força de trabalho qualificada, o que se verifica na empiria é a ocupação de postos de trabalho de nível técnico por profissionais com certificação universitária.¹¹³

Beaud e Pialoux (1999) realizaram um estudo longitudinal junto aos operários da Peugeot, na França, a fim de demonstrar as mudanças intergeracionais ocorridas no interior da fábrica, diante das mudanças de paradigmas produtivistas a que estavam submetidos, na virada da década de 1990. Por meio do tipo de apropriação e uso dos meios de produção, sob a vigência da acumulação flexível, os antigos e experientes trabalhadores da fábrica, os chamados OS (operários especializados) sofreram um forte impacto negativo, no que se refere ao modo de existir como coletividade, diante do sindicalismo em refluxo e de sua identificação como trabalhador, uma vez que a condição operária passa a ser desqualificada com a introdução da automação. Diante de tamanha mudança social e profissional em decorrência do uso da tecnologia de base microeletrônica implantada na empresa, uma maneira depreciativa de

¹¹² Braverman (1987) preconiza que com a divisão do trabalho há uma desqualificação do saber e do poder do trabalhador, por meio da expropriação absoluta do capital, objetivada enquanto trabalho morto nos equipamentos, deflagrando assim o processo de proletarianização.

¹¹³ Bueno (2002) adverte que os empresários, por meio do setor de recursos humanos das empresas, buscam um equilíbrio entre qualificação insuficiente e excessiva, no momento da formação do seu quadro de funcionários, já que funcionários críticos, com qualificação além da necessária, alocados “erroneamente” em certas áreas de produção, podem desestabilizar o grupo e trazer “problemas” ao invés de fortalecê-lo produtivamente. O depoimento de um administrador de empresas desempregado ilustra a dificuldade na obtenção de um posto de trabalho, por meio da vivência do dilema de qualificação insuficiente ou além da necessária ao cargo específico: “Toda vez que vou procurar emprego, deparo com as seguintes vagas: se a vaga for em uma multinacional, existe um multidão de pessoas para a vaga e ainda assim há casos de apadrinhamentos (...). Em outros casos, se a vaga é para serviço braçal, não preencho a vaga por ter ‘curso superior’. Se a vaga for para um serviço administrativo, não pego porque não tenho experiência, ou por ser uma empresa familiar (...). Enfim, de um lado vou além das exigências e de outro, deixo a desejar” (SILVA, 2004, p. 118).

significar o trabalho desenvolvido bem como a ausência de expectativas em relação ao futuro passam a ser a tônica daquela comunidade operária.

Os autores constataram que os filhos dos operários aumentam os anos de estudo e assim negam a condição operária:

A ausência de perspectiva em relação ao futuro profissional do operário na fábrica, que, nos anos 1990, incitou rapidamente as famílias operárias, principalmente aquelas cujos pais eram operários especializados, a orientarem suas crianças a seguir os estudos longos e indeterminados (...) como uma estratégia de adaptação gradativa à evolução do mercado de trabalho local e às transformações da fábrica, tais como eram percebidas pelos pais. (p. 19-20)

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, perceptível até mesmo no desprezo dos estudos do tipo profissionalizante, sobretudo nos últimos anos. Os autores assim expressam a idéia inerente ao processo:

O nível de aspiração dos operários em relação aos seus filhos é medido em termos de anos de estudo. Nos seus depoimentos, tem-se a impressão que somente os estudos muito alongados asseguram a promoção de seus filhos (...) uma vez que o universo das instituições de ensino superior parece ser, atualmente, de melhor qualidade que aquele do ensino profissionalizante. (p. 218-221)

No entanto, o que chama a atenção é que os autores apresentam a tese da negação da condição operária, ao identificarem que os filhos dos operários vão à universidade, na época do *boom* do ensino superior na França. Mas os filhos de seus filhos, isto é, a terceira geração, mediante o estreitamento de oportunidades de trabalho, visível a partir dos anos 1980, não conseguem fazer o mesmo. O que se apresenta então é um novo contexto: o filho do filho sequer consegue ser operário, não tendo outra alternativa senão o desemprego. O depoimento de um jovem operário de 27 anos ilustra a hipótese por eles aventada: “(...) ter um pai que trabalha na linha de produção era vergonhoso... era a vergonha de trabalhar no chão da fábrica. Agora é um pouco menos, porque, hoje em dia, ter um serviço já é bom, independentemente de ser no chão da fábrica ou não” (p. 324).

Neste sentido, mediante a instabilidade do trabalho nas diversas formas manifestas, o alongamento de escolaridade caracteriza-se como uma das estratégias mais contundentes de enfrentar o desemprego. Pochmann (1998) demonstra que este fenômeno cresce mundialmente,

ao exemplificar, por intermédio de dados franceses, que em 1974 a média era de 15 anos e seis meses de estudo e, 22 anos mais tarde, em 1996, passa a ser de 18 anos e quatro meses.

Em termos de realidade nacional, os dados do DIEESE/2004 mostram que, naquele ano, a população jovem (entre 16 e 24 anos) somava 6,5 milhões de pessoas e representava 46,5% do total de desempregados na PED, tendência que se mantém até os dias atuais. Este fato corrobora a tese de alongamento da escolarização, tendo em vista o estreitamento de oportunidades de trabalho para cerca de 54% dos mestrandos participantes de nossa pesquisa, jovens na grande maioria, que afirmaram não estar trabalhando.¹¹⁴

Em relação à população investigada, por ser majoritariamente jovem (80% têm até 30 anos de idade), acreditamos que os dados da tabela 20 reforçam a hipótese de estreitamento de oportunidades, na medida em que, após certo tempo decorrido da graduação, os profissionais retornam à universidade a fim de estender a escolarização diante dos altos índices de desemprego e das condições cada vez mais frágeis de inserção e manutenção no mundo do trabalho.

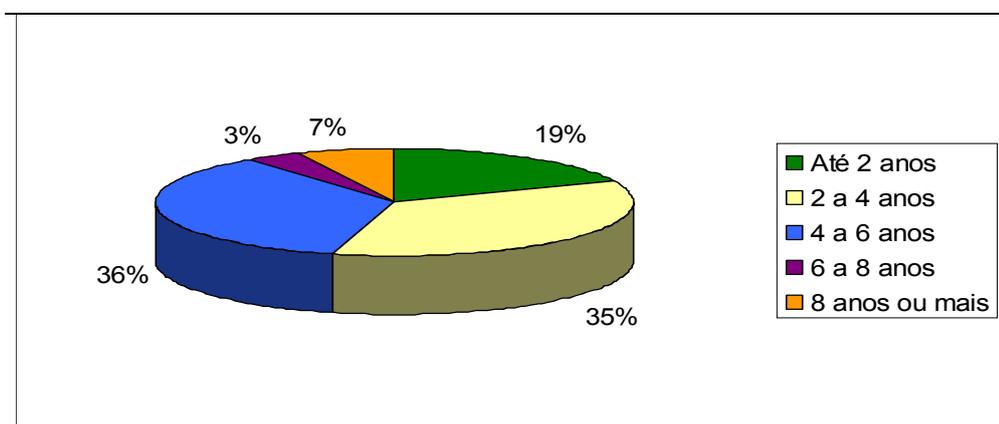
Tabela 20 - Tempo transcorrido entre o momento do término da graduação e do ingresso no curso de mestrado

TEMPO TRANSCORRIDO APÓS A GRADUAÇÃO	NÚMERO DE MESTRANDOS
Até 2 anos	22

¹¹⁴ Não poderíamos deixar de mencionar que, embora façamos comparações entre as realidades brasileira e francesa, elas não devem se dar de maneira descontextualizada. Por exemplo, em termos de desenvolvimento tecnológico, há profundas diferenças entre estes países, no que tange à concepção, produção e acesso aos bens de consumo baseados em técnicas e processos industriais ditos de ponta. A França compõe o bloco dos países do centro capitalista, já o Brasil, parafraseando Pochmann (2006), é um país caudatário de trabalho de execução, e que, portanto, apresenta déficits na comparação aqui estabelecida. No entanto, submetidos a um mesmo processo de acumulação capitalista, sustentamos que, independentemente do grau de desenvolvimento dos países, estão todos sujeitos à lógica da precariedade que, no limite, significa exploração da força de trabalho. E não poderia ser diferente, uma vez que ela é o imperativo do capital. A única ressalva se refere ao nível de precariedade, que varia na razão inversa ao tipo de avanço das forças produtivas desenvolvida nas diferentes nações e blocos.

2 – 4 anos	41
4 – 6 anos	42
6 – 8 anos	4
8 anos ou mais	8
TOTAL	117

Gráfico 9 – Distribuição dos mestrados pesquisados segundo o tempo decorrido entre o término da graduação e o ingresso no mestrado



Os dois segmentos com maior incidência (entre dois e seis anos) somados perfazem 71% de toda a população pesquisada, o que corrobora a idéia do alongamento da escolaridade como estratégia para obter melhores condições de trabalho. Mas, por outro lado, reforça a tese de estreitamento das oportunidades profissionais, o que nos leva a aventar a hipótese de que estas pessoas já buscaram inserção ou reinserção no chamado mercado de trabalho e que, por não terem encontrado opções condizentes com suas expectativas ou ainda, por estarem em situação de desemprego, retornaram à universidade como forma de ganhar tempo, adquirir experiência, desenvolver “competências”, entre tantos outros jargões elencados pelos jovens que não encontram trabalho.

Pochmann (2001, p.75) é contundente ao traçar as características das pessoas mais suscetíveis ao desemprego no início do século XXI: “Atualmente, o perfil do desempregado encontra-se mais inclinado para as pessoas: (I) com mais de oito anos de escolaridade; (II) com idade mais avançada (mais de 49 anos); (III) do sexo feminino; (IV) que buscam reemprego”.

Perfil este que, com exceção do item referente à idade, se reproduz na amostra que compõe a nossa pesquisa, por ser ela majoritariamente feminina (54 %) e com mais de 15 anos de estudo.

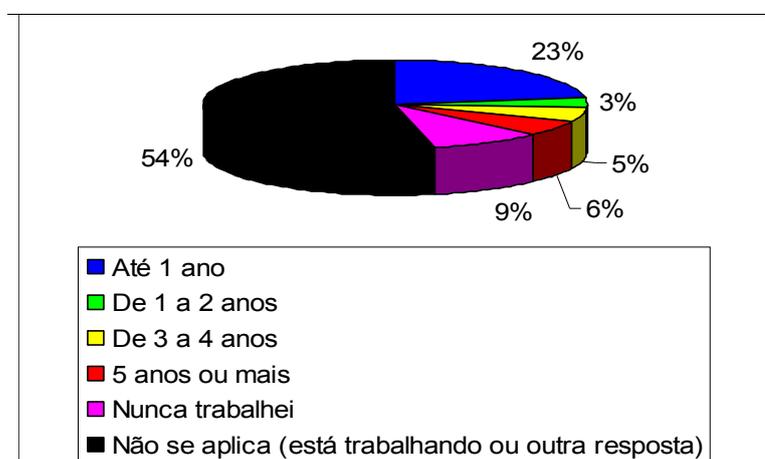
Em relação à geração incluída em nossa investigação, estudos direcionados e pesquisas estatísticas recentes do IBGE e DIEESE apontam um alto índice de desemprego (mais de 45%) entre jovens acima de 16 anos nas pesquisas de emprego e desemprego, realizadas sistematicamente pelos referidos institutos. Tamanha é a gravidade deste dado, que esforços e justificativas têm sido cobradas do Estado, com base em políticas públicas, a fim de amenizar o problema.

Diante do perfil traçado pelo economista e dos dados estatísticos levantados pelos órgãos estatais, podemos sugerir que uma parcela do grupo que compõe a nossa pesquisa, ante a necessidade de vender sua força de trabalho, volta aos bancos universitários a fim de conseguir melhores condições para competir no chamado mercado, vale frisar, precarizado. Devemos inclusive atentar à dificuldade de reinserção no mundo do trabalho regulamentado: dos 54% que diziam não estar trabalhando, salvo os 9% que afirmaram nunca ter trabalhado no momento da aplicação do questionário, talvez alguns, após anos em situação de desemprego, tenham retornaram aos bancos universitários, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 21 – Condição dos mestrados pesquisados em relação à situação de trabalho e desemprego

TEMPO DE DESEMPREGO	NÚMERO DE MESTRANDOS
Até 1 ano	27
1 - 2 anos	3
3 - 4 anos	6
5 ou mais	7
Nunca trabalhei	11
Está trabalhando/ Não se aplica	63
TOTAL	117

Gráfico 10 – Distribuição dos mestrandos pesquisados de acordo com o tempo de desemprego



O aspecto que ganha destaque nas informações acima detalhadas é o índice elevado de pessoas que estão trabalhando (46%), quer seja em atividades regulamentadas ou não, e que continuam seus estudos, bem como a porcentagem de recém-formados (23%) e de pessoas que nunca trabalharam (9%). Estas três categorias prevaletentes na amostra de nossa investigação reforçam o sistema de idéias da pedagogia das competências, valendo-se do ideário da educação permanente como estratégia de enfrentamento do desemprego, por intermédio da aquisição de credenciais diferenciadas. Por outro lado, as demais incidências que envolvem profissionais desempregados entre um ano e até mais de cinco, somadas, atingem em menor proporção um percentual de 14%, o que representa um retorno à universidade como alternativa à inatividade e como alongamento da escolarização, diante da diminuição de oportunidades no momento de inserção ou reinserção no mundo do trabalho.

A fim de compreender o fenômeno do desemprego e do processo de precarização a que estão submetidos, sobretudo os jovens, investigamos o nível de escolarização dos pais e

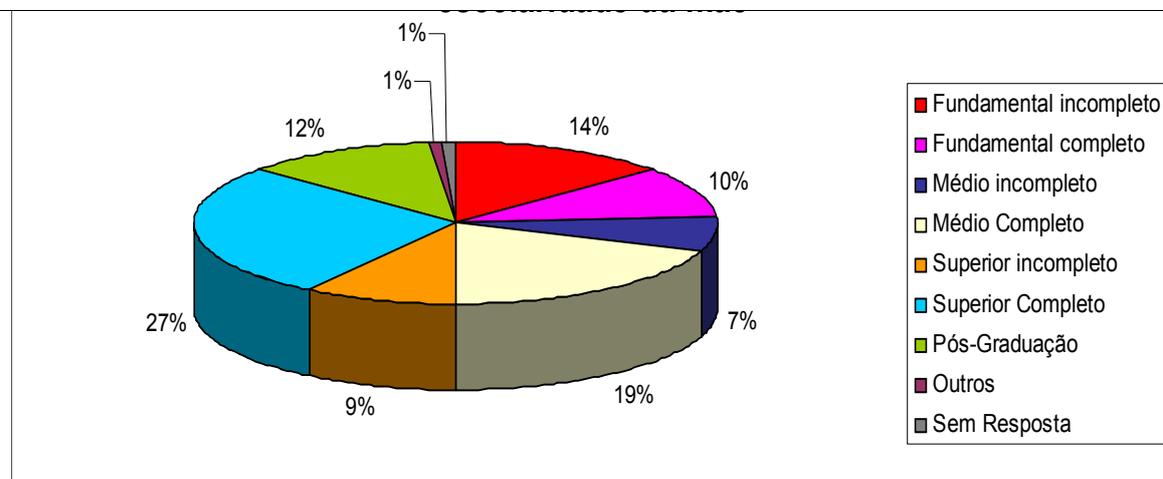
avós, bem como a natureza das atividades laborais que exercem/exerceram, objetivando fazer uma análise da diminuição de oportunidades de inserção/manutenção no mercado de trabalho e dos problemas decorrentes desta situação.

Inicialmente, em relação ao gênero feminino, os dados de nossa pesquisa reforçam a prevalência de mulheres com altos níveis de escolarização, inclusive perpassando gerações, no caso de nossa amostra, de maioria feminina, cujas mães apresentam graus de escolaridade diversos, mas que, contemplam proporções importantes nos níveis mais altos de escolarização, de acordo com os dados da tabela a seguir:

Tabela 22 – Distribuição do nível de escolarização das mães dos mestrandos pesquisados

GRAU DE ESCOLARIDADE DA MÃE	NÚMERO DE MESTRANDOS
Fundamental incompleto	16
Fundamental completo	12
Médio incompleto	8
Médio completo	22
Superior incompleto	11
Superior completo	32
Pós-graduação	14
Anulada	1
Sem resposta	1
TOTAL	117

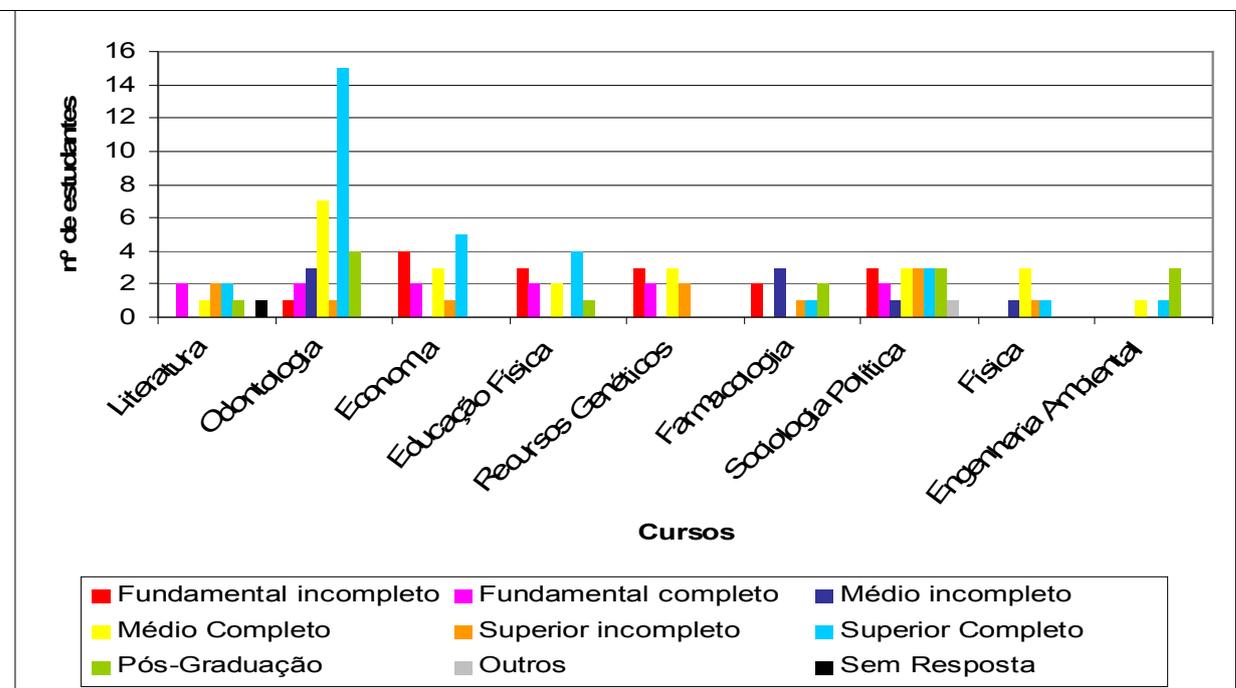
Gráfico 11 – Distribuição dos mestrandos pesquisados de acordo com o nível de escolaridade da mãe



A partir dos dados da tabela 22, podemos verificar que há prevalência de mães com diplomas universitários (27%), numa percentagem maior do que a verificada entre os pais dos pesquisados, conforme será apresentado de maneira detalhada na tabela 26. Isto reforça a tese de níveis mais altos de escolaridade entre as mulheres, quando comparados aos dos homens, desenvolvida por Baudelot e Establet (1992), cuja discussão foi contemplada no capítulo anterior.

No entanto, as mães dos pesquisados com nível médio (19%) e fundamental incompleto (14%) também expressam representatividade no universo pesquisado, cuja soma dos três segmentos até então citados totaliza mais da metade das respostas (60%). Em seguida, aparecem as mães com título de pós-graduação (12%), fundamental completo (10%), superior incompleto (9%) e grau de escolaridade não informado (2%). T tamanha disparidade entre os dados nos leva a investigar as especificidades por cursos no gráfico abaixo:

Gráfico 12 – Distribuição dos mestrandos por cursos de acordo com a escolaridade da mãe



O dado que ganha destaque está relacionado à alta incidência de mães que possuem titulação universitária entre os profissionais de Odontologia (45%), sem considerar as que realizaram algum tipo de pós-graduação (12%), que, se somadas, perfazem mais da metade das mães desses profissionais. Por outro lado, há a presença significativa de mulheres com o ensino fundamental incompleto em vários cursos, exceto em Literatura, Física e Engenharia Ambiental. Há inclusive o registro de uma analfabeta¹¹⁵, que foi categorizada no item “Outros”, o qual corresponde a 5% das mães do curso de Sociologia Política.

A partir dos dados referentes à escolarização das mães e da realidade dos jovens pesquisados, podemos traçar um paralelo com a tese de Beaud e Pialoux (1999) discutida neste item da dissertação, sobre o alongamento da escolarização e o estreitamento das oportunidades. Quando analisamos a progressão educacional e profissional entre as três gerações pesquisadas, percebemos um mesmo percurso, ou seja, as avós, em sua maioria, não foram à universidade (apenas 5% delas possuem ou possuíram um diploma universitário). Já as suas filhas, numa proporção significativa (37%), frequentaram um curso superior. E mesmo aquelas que não tiveram acesso à universidade, desenvolvem ou desenvolveram alguma atividade ocupacional,

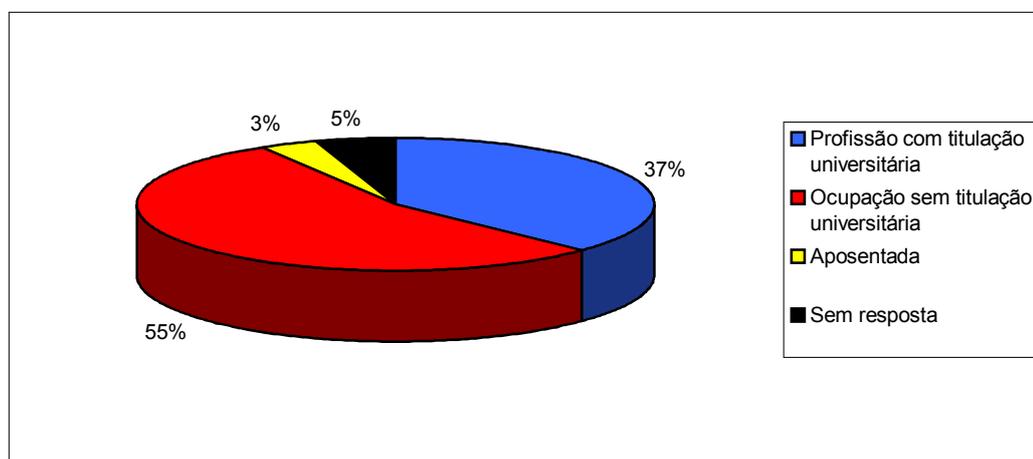
¹¹⁵ O pesquisado em questão, afirmou que a mãe sabia apenas assinar o seu nome, o que caracteriza o analfabetismo funcional.

conforme os dados da tabela a seguir. Já a terceira geração, a que compõe a população pesquisada, alonga ainda mais seus estudos, quando comparada à escolaridade das mães, mas não encontra as mesmas oportunidades no mundo do trabalho, haja vista que 56% não trabalham.

Tabela 23 – Natureza da atividade exercida pelas mães dos mestrandos pesquisados

TIPO DE ATIVIDADE EXERCIDA PELA MÃE	NÚMERO DE MESTRANDOS PESQUISADOS
Ocupação (sem titulação universitária) ¹¹⁶	64
Profissão (com titulação universitária)	43
Aposentada	6
Não respondeu	4
TOTAL	117

Gráfico 13 - Distribuição dos mestrandos pesquisados de acordo com profissão/ocupação da mãe



Conforme é possível constatar por meio da tabela a seguir, entre as avós maternas, apenas 5% têm ou tinham uma profissão, em contraposição a 70% que exercem ou exerciam uma ocupação que não exigia titulação universitária. Não poderíamos deixar de atentar para o

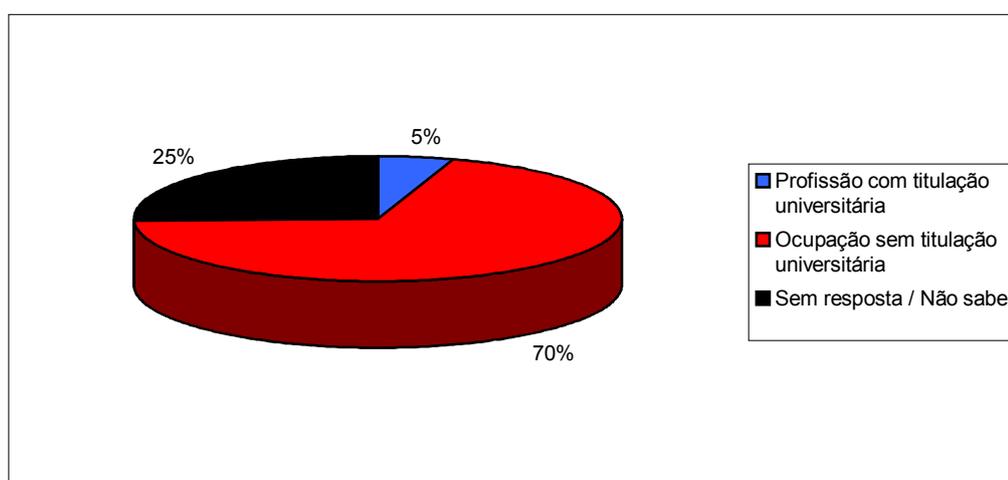
¹¹⁶ Cabe informar, que nesta categoria constam as respostas “dona de casa” e “do lar”, cujo número bruto é de 44 mães, o que representa 67% desta categoria. As outras ocupações citadas foram: bancária, cozinheira, costureira, comerciante, autônoma, comerciar, depiladora, auxiliar administrativo, vendedora, doméstica, agricultora, secretária, babá e funcionária pública. Salientamos que 28% do universo pesquisado exercem ou exerceram a profissão de professora, que em alguns casos exigia apenas o magistério (ensino médio) e em outros o nível superior.

fato de que, ao analisar o total de respostas dos participantes, 49% das avós desenvolvem ou desenvolviam suas atividades no âmbito privado, ou seja, no lar, porcentagem esta superior àquela verificada entre as mães dos pesquisados (37%), o que demonstra, por um lado, a inserção da mulher no mercado de trabalho e, por outro, o aumento da precarização do mundo do trabalho, com a necessidade de uma segunda fonte de ganho a fim de incrementar a renda domiciliar. Não poderíamos deixar de considerar o número expressivo (25%) de mestrandos pesquisados, que desconhecem ou negligenciaram a informação solicitada.

Tabela 24 – Natureza da atividade exercida pelas avós maternas dos mestrandos pesquisados

TIPO DE ATIVIDADE EXERCIDA PELA AVÓ MATERNA	NÚMERO DE MESTRANDOS PESQUISADOS
Ocupação (sem titulação universitária)	82
Profissão (com titulação universitária)	6
Sem resposta/ Não sabe	29
TOTAL	117

Gráfico 14 – Distribuição dos mestrandos pesquisados segundo a profissão/ocupação da avó materna



Sendo assim, se a esperança na aliança estudos alongados e evitação do desemprego é legítima, o mesmo não pode ser dito em relação aos dados empíricos. Beaud e Pialoux (1999)

comprovam que o alongamento da escolarização não traz consigo qualquer garantia de alocação no chamado mercado de trabalho para aqueles que propiciam aos seus filhos a continuidade dos estudos, por acreditarem na revitalização da Teoria do Capital Humano, conforme foi possível verificar, junto à realidade das famílias de operários da Peugeot:

(...) Pais e filhos dos meios populares se encontram, contra a sua vontade, presos à armadilha da continuidade dos estudos. (...) A vergonha de ser operário especializado, a raiva da fábrica, o sentimento de ter sido enganado. (...) A miséria dos “velhos” no chão da fábrica. (BEAUD E PIALOUX, 1999, p. 269 – 98) (grifo do autor)

Além da forte sensação de serem iludidos, diante de uma “profecia” que não se realizou, há todo um investimento financeiro dispendioso numa época economicamente desfavorável para a classe operária, caracterizando um agravante do esforço e da expectativa que não encontram respaldo na materialidade social. Os autores corroboram o depoimento ao constatarem que “o novo modelo de estudos longos é visto por eles [pais] de outro ponto de vista: o custo financeiro e a incerteza quanto ao futuro profissional” (p. 223).

Em relação à realidade brasileira, Pochmann (2001) ao realizar uma pesquisa sobre a metrópole paulistana, apoiado nos dados fornecidos pelo MTE/Rais, mostra que no período de 1989-1997, houve um decréscimo de 6% na contratação de jovens com até 25 anos, tendência esta mantida em todo o país. Diz ele: “Os jovens passaram a ser um dos principais perdedores no processo de desajuste do mercado de trabalho em São Paulo durante o período recente, assim como os trabalhadores com mais de 65 anos de idade” (p. 123).

O autor acrescenta que nesse mesmo período “os trabalhadores com curso colegial e superior completo aumentaram sua participação de 25,4% para 35% do total de empregos, enquanto os trabalhadores analfabetos e com primário incompleto reduziram sua participação de 14,6% para 9,9% na cidade”(p.124). E justifica o alongamento da escolarização entre os jovens paulistanos, como estratégia de competição por postos de trabalho precarizado:

A melhora nos indicadores de escolaridade dos empregados com contrato na cidade de São Paulo tem ocorrido justamente durante o comportamento desfavorável do mercado de trabalho. Ao que parece, quanto mais escassa a oferta de trabalho, maior tende a ser a discriminação e o acirramento da competição no interior da classe trabalhadora para obter o acesso ao emprego. (...) Nos anos 90, contudo, a média salarial tem se mantido inferior – em torno de um terço – àquela verificada na década de 1980 na cidade. (p. 124-5)

Há mais de uma década, Pereira (1993) assinalava o índice de jovens brasileiros com grau de instrução elevado que permaneciam em atividades informais ou prolongavam seus estudos não por desejo, mas por necessidade de ocupação até conseguirem o emprego almejado na área de suas formações universitárias, o que nem sempre acontece.

Ao discutir a teoria da proletarização, Diniz (1998) argumenta que, embora inseridos num mundo de trabalho precarizado, o conhecimento específico dos profissionais, sua *expertise*, ainda lhes possibilita uma certa autonomia no processo de trabalho e que, contrariamente ao pensamento bravermaniano, ainda preserva, em certa medida, a autonomia técnica diretamente utilizada no processo de trabalho.

Parece-nos um tanto polêmico o posicionamento desta autora, diante de tamanha precariedade presente no mundo do trabalho, inclusive para os que possuem titulação universitária, conforme os dados apresentados nesta dissertação. Diante de tal defesa, como explicar a realidade atual, na qual o desemprego vem tomando diariamente dimensões alarmantes, sobretudo entre a juventude e a classe profissional?

Poulet (1996) acrescenta, baseado num estudo comparativo realizado na França sobre as condições de inserção profissional entre pais e filhos, nos anos 1970 e 2000 respectivamente, que embora os filhos tenham dado continuidade aos seus estudos, extrapolando a conclusão de um curso superior, grau de escolaridade máxima dos pais, eles não alcançam os rendimentos de seus genitores, mesmo levando-se em consideração as especificidades geopolíticas e socioeconômicas de cada época.

Pochmann (2001) 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-Dieese/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. (p. 132-3)

Beaud e Pialoux (1999, p. 217) perceberam uma ligação entre a incerteza quanto ao futuro profissional da categoria e a necessidade de garantir o alongamento da escolarização

para os seus filhos como medida preventiva ao desemprego: “A ausência de futuro [dos operários] os convence que a escolha dos estudos alongados é, finalmente, talvez a menos pior”.

Mas o que os autores concluem é que, embora o alongamento da escolarização seja uma realidade, esta tendência não fornece garantias quanto ao futuro profissional. Pelo contrário, o que se torna notório é o estreitamento das oportunidades. Se a geração anterior, com nível escolar inferior ao de seus filhos, conseguia manter um padrão de vida aceitável, o mesmo não acontece próximo da virada do milênio com os filhos, portadores de diplomas profissionalizantes e até universitários.

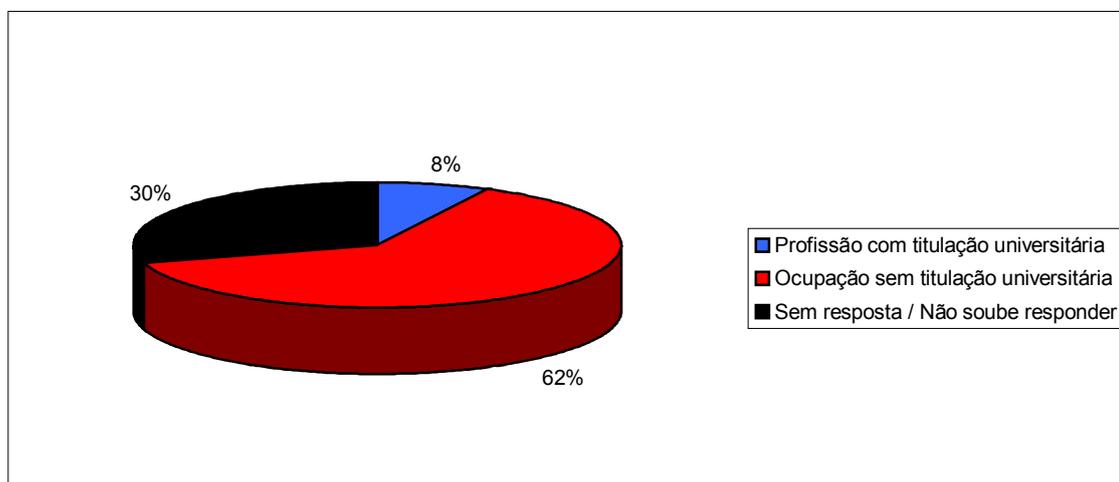
Os dados de nossa pesquisa reforçam a referida tese, uma vez que, se observarmos mais detalhadamente as profissões/ocupações dos avôs e pais, perceberemos o mesmo processo de estreitamento de oportunidades, conforme evidenciam as tabelas 25:

Tabela 25 - Natureza da atividade exercida pelos avôs paternos dos mestrados pesquisados

TIPO DE ATIVIDADE EXERCIDA PELO AVÔ PATERNO	NÚMERO DE MESTRANDOS PESQUISADOS
Ocupação (sem titulação universitária) ¹¹⁷	73
Profissão (com titulação universitária)	9
Sem resposta/ Não sabe	35
TOTAL	117

¹¹⁷ Cabe informar que, nesta categoria, está contemplada a resposta “agricultor”, cuja representatividade no total de todas as respostas é de 23% e, no que se refere à categoria específica em questão, dos 73 avôs que exerceram ou ainda exercem uma ocupação, 27 deles, isto é, 37% deste segmento trabalham ou trabalharam em atividades relacionadas à terra.

Gráfico 15 – Distribuição dos mestrandos pesquisados de acordo com a profissão/ocupação do avô



Os avôs paternos em sua maioria (62%) exerceram ou ainda exercem ocupações que prescindem de titulação universitária, sendo que somente 8% conquistaram um diploma em algum curso superior, sem considerar a porcentagem expressiva (30%), a qual não foi possível avaliar, uma vez que os pesquisados não souberam ou quiseram informar a resposta solicitada. No entanto, a ausência de um diploma universitário não os impediu de propiciar aos seus filhos, os pais de nossos pesquisados, o acesso à universidade, cuja maior incidência em relação ao grau de escolaridade dos pais se deu na categoria “superior completo” (25%), seguida pelas categorias “médio completo” (21%), “fundamental completo” e “pós-graduação”, ambas com a mesma representatividade (18%).

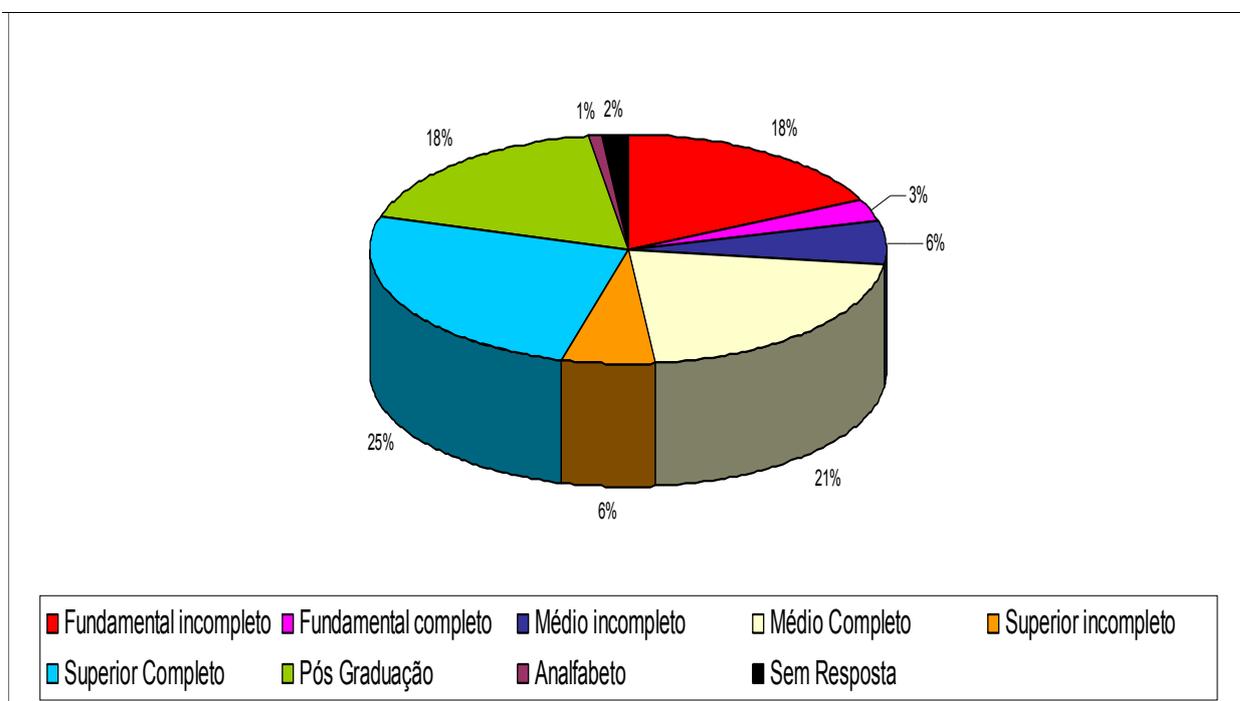
Tal disparidade nestes últimos números nos levou a buscar relacioná-los com as profissões citadas nos questionários, as quais nos remetem à ruptura entre os espaços rural e urbano, bem como as condições socioeconômicas das famílias. Por exemplo, há um número considerável de registros de pais agricultores, com grau de escolaridade inferior ao de pais, filhos de fazendeiros, os quais, embora provenientes de um mesmo meio rural, tiveram condições de morar em cidades nas quais havia universidade e concluíram um curso universitário, inclusive, em alguns casos, de pós-graduação. As demais categorias tiveram porcentagens aproximadas, distribuídas nos itens “fundamental completo” (3%), “médio incompleto” e “superior incompleto” (ambos com 6%), “sem resposta” (2%) e “outros” (1%), conforme é possível verificar na tabela abaixo:

Tabela 26 – Grau de escolaridade dos pais dos mestrados pesquisados

GRAU DE ESCOLARIDADE DO PAI	NÚMERO DE MESTRANDOS
Fundamental incompleto	21
Fundamental completo	4
Médio incompleto	7
Médio completo	25
Superior incompleto	7
Superior completo	29
Pós-graduação	21
Outros ¹¹⁸	1
Sem resposta	2
TOTAL	117

Gráfico 16 - Distribuição dos mestrados pesquisados segundo o grau de escolaridade do pai

¹¹⁸ O pesquisado assinalou duas alternativas, o que invalidou sua análise. Por falta de alternativa, categorizamos esta resposta como “Outros”.



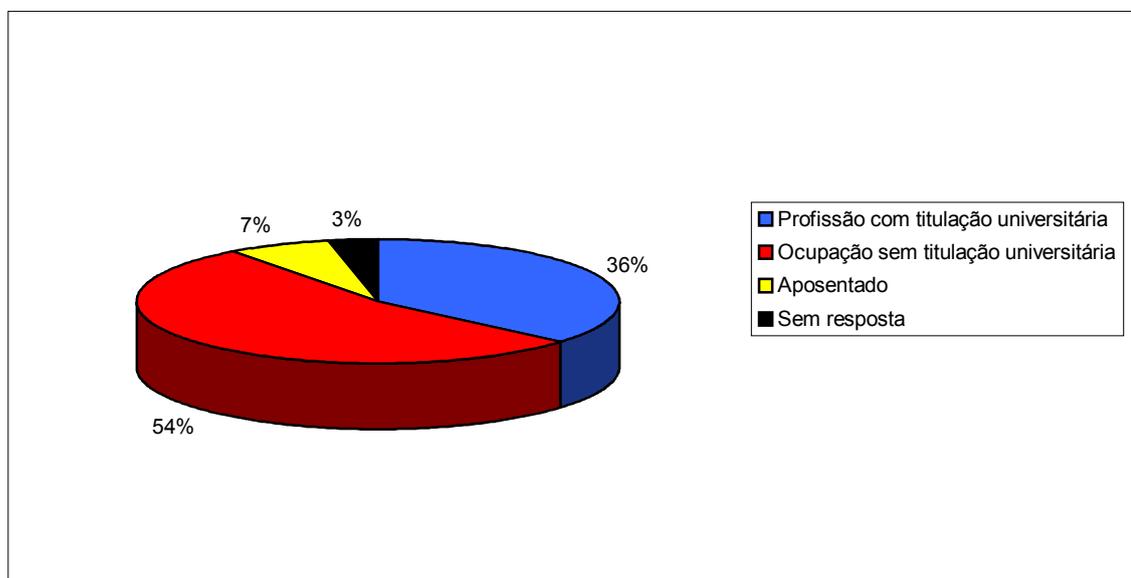
A distribuição variada entre as diferentes categorias acima descritas nos levou a verificar a correlação entre o grau de escolaridade e a profissão/ocupação dos pais dos pesquisados, conforme expressa a tabela abaixo:

Tabela 27 – Natureza da atividade dos pais dos mestrandos pesquisados

TIPO DE ATIVIDADE EXERCIDA PELO PAI	NÚMERO DE MESTRANDOS PESQUISADOS
Ocupação (sem titulação universitária) ¹¹⁹	63
Profissão (com titulação universitária)	42
Aposentado	8
Sem resposta/ Não sabe	4
TOTAL	117

¹¹⁹ Cabe informar que, nesta categoria, está contemplada a resposta “agricultor”, cuja representatividade no total das respostas é de 6%, o que equivale a 7 pais. Já quando comparamos com o número específico de ocupações, a representatividade passa a ser maior, de 11% de pais que permanecem trabalhando ou já trabalharam em atividades relacionadas ao cultivo da terra.

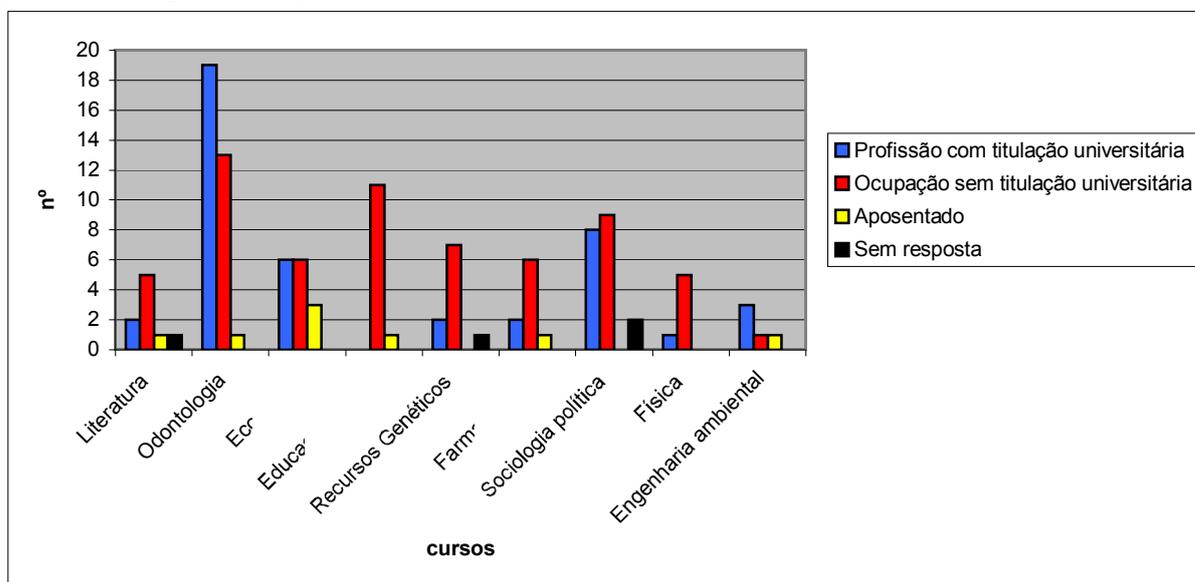
Gráfico 17 - Distribuição dos estudantes pesquisados segundo profissão/ocupação do pai



A partir destes dados, pareceu-nos importante analisar a distribuição das ocupações/profissões dos pais entre os cursos pesquisados, a fim de verificar as especificidades concernentes ao tipo de trabalho desenvolvido e sua relação com o grau de escolaridade, bem como investigar a predominância de titulação universitária em cursos considerados elitizados, em detrimento de outros, cuja procura e *status* são menos visíveis.

Conforme indica o gráfico 18, nos cursos de Odontologia e Engenharia Ambiental, 58% e 60% dos pais, respectivamente, possuem formação universitária. Nos cursos de Economia e Sociologia Política, embora não prevaleçam as profissões, há um número significativo de profissionais, cujos índices alcançam 40% e 42%, nesta ordem.

Gráfico 18 - Distribuição dos mestrandos por cursos pesquisados de acordo com profissão/ocupação do pai



Cabe ressaltar que, com exceção dos cursos de Odontologia e Engenharia Ambiental, conforme citamos, prevalecem em todos os demais - atividades do tipo ocupação, as quais prescindem de titulação universitária. Além disso, apenas no curso de Educação Física, entre todos os entrevistados, nenhum pai possui ou exerce uma profissão, considerações estas que de algum modo reforçam o senso comum, no que tange aos aspectos socioeconômicos e *status*, proveniente do tipo de formação educacional e profissional das famílias, até a geração por nós estudada.

É possível depreender destes dados que, salvo poucas exceções, o pertencimento a um mesmo estrato social se mantém. Conforme apontam Charlot e Glasman (1999, p. 16-7), de modo geral, a tendência de dar continuidade à sua origem socioeconômica persiste:

De qualquer forma, as ligações permanecem fortes entre o espaço familiar, a escola e o mundo do trabalho. O jovem que pertence a uma família popular freqüenta uma escola que lhe incute, sob formas puras e idealizadas, os valores de sua classe social, ou melhor, dos estratos superiores desta classe. (...) Quando ele vai trabalhar, ele exerce, freqüentemente, a mesma função que o seu pai, ou uma situação no mesmo nível na divisão social do trabalho. (...) Quando vai trabalhar, ele entra num universo que não é para ele nem desconhecido nem estranho. (...) A juventude burguesa (...), ao sair do ensino médio ou da universidade, entra num espaço profissional socialmente de acordo ao espaço familiar e ao espaço escolar.

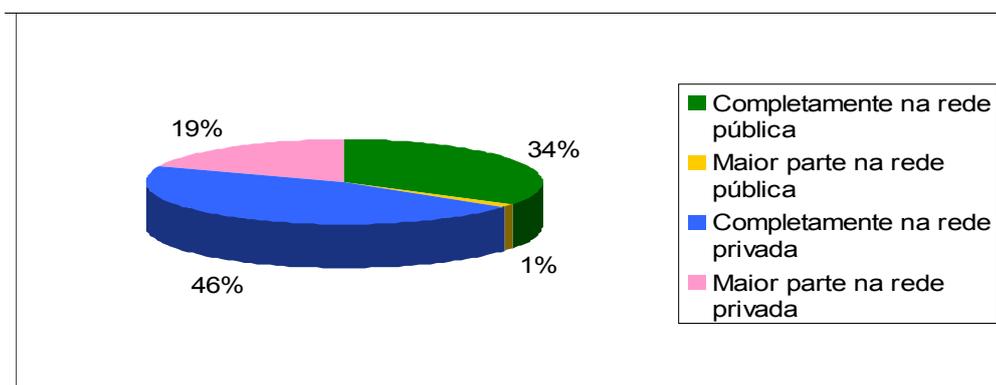
Por se tratar de um segmento elitizado, dado que não apenas conseguiu ter acesso ao ensino superior, como também avançou nos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, a partir do ingresso num curso de pós-graduação, percebemos a necessidade de confirmar esse “privilégio” no percurso educacional anterior dos mestrandos pesquisados. Para tanto, investigamos a natureza das instituições na qual estudaram majoritariamente durante seu percurso educacional, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Concluímos destes dados que o *circuito virtuoso*, de acordo com Romanelli (2003), se mantém, ou seja, “o estudante freqüenta o ensino fundamental e médio em escolas particulares e universidade pública; no *circuito vicioso*, o aluno percorre trajetória inversa” (p.103-4).

Conforme é possível verificar na tabelas 28 e 29, prevalece, no âmbito privado, a escolarização nos níveis fundamental (46%) e médio (59%).

Tabela 28 - Tipo de rede de ensino freqüentada pelos pesquisados no ensino fundamental

TIPO DE REDE DE ENSINO (ENSINO FUNDAMENTAL)	NÚMERO DE MESTRANDOS
Completamente na rede pública	40
Maior parte na rede pública	1
Completamente na rede privada	54
Maior parte na rede privada	22
TOTAL	117

Gráfico 19 - Distribuição dos mestrandos pesquisados de acordo com a rede de ensino que freqüentaram no Ensino Fundamental

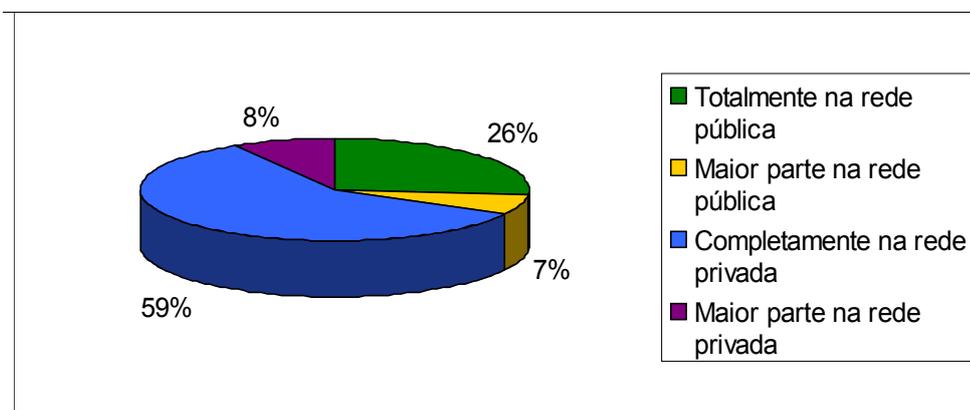


Quando comparamos os dados do ensino fundamental e médio (tabela 29), a concentração na categoria “completamente na rede privada” tende a aumentar na passagem de um para outro, uma vez que, em relação ao ensino fundamental, ainda há uma participação de 34% que realizaram seus estudos iniciais por completo na rede pública, ao passo que, no ensino médio, o percentual caiu para 26%, de acordo com os dados da tabela a seguir. Esta inflexão sugere que pais e filhos, ao vislumbrarem o acesso ao ensino superior, migram do ensino público para o privado a fim de conseguir um preparo mais apropriado ao processo seletivo do vestibular, forma de acesso que ainda prevalece nas universidades públicas, com vistas a garantir uma vaga neste tipo de instituição.

Tabela 29 – Tipo de rede de ensino freqüentado pelos pesquisados no Ensino Médio

TIPO DE REDE DE ENSINO (ENSINO MÉDIO)	NÚMERO DE MESTRANDOS
Completamente na rede pública	31
Maior parte na rede pública	8
Completamente na rede privada	69
Maior parte na rede privada	9
TOTAL	117

Gráfico 20 – Distribuição dos mestrados pesquisados segundo de rede de ensino que freqüentaram no Ensino Médio

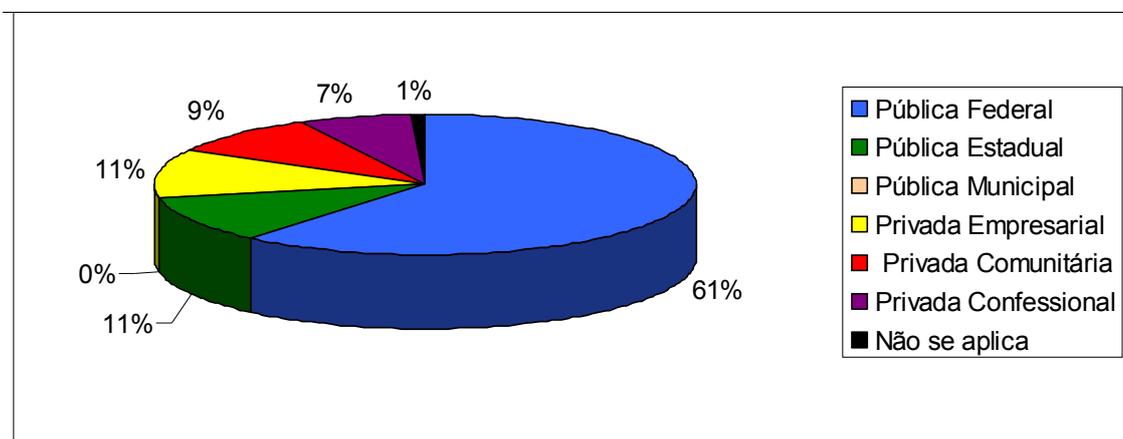


A tabela a seguir confirma a hipótese do *circuito virtuoso*, anteriormente citado, pois 72% dos pesquisados, tiveram acesso a um curso de graduação numa universidade pública e gratuita, instituição que ainda preserva os preceitos de ensino, pesquisa e extensão, nos moldes ditados pelos órgãos responsáveis pelo controle e financiamento dos projetos das instituições de ensino, em detrimento de 27% que freqüentou uma universidade privada, além de 1% que obteve seu diploma de graduação no exterior, cujos moldes de público e privado são distintos.

Tabela 30 - Tipo de rede de ensino freqüentada pelos pesquisados no Ensino Superior

TIPO DE REDE DE ENSINO (ENSINO SUPERIOR)	NÚMERO DE MESTRANDOS
Pública Federal	71
Pública Estadual	13
Pública Municipal	0
Privada Empresarial	13
Privada Comunitária	11
Privada Confessional	8
Não se aplica	1
TOTAL	117

Gráfico 21- Distribuição dos mestrados pesquisados de acordo com a rede de ensino que freqüentaram no Ensino Superior



Laval (2004) demonstra os objetivos que estão por trás da noção de educação ao longo da vida. Eles estão organizados a fim de naturalizar, ou melhor, de tornar orgânica a articulação de um conhecimento mutante e adaptável às inovações tecnológicas, ditas flexíveis e econômicas, presentes no modo de produção vigente. Segundo o autor:

A noção de “aprendizagem ao longo da vida” permite, assim, articular, de maneira sintética, a elevação do nível de competência do assalariado e a flexibilidade dos modos de aquisição dos saberes correspondentes às rápidas mutações tecnológicas e econômicas do capitalismo moderno. (...) Em uma palavra, a via proposta, dita “sistêmica”, é aquela da flexibilização do sistema de formação, de sua não-especialização e de sua integração em um “processo” contínuo de adaptação a situações complexas e mutantes. (p. 49-51) (grifos do autor)

O autor salienta ainda que, a própria utilização de palavras e termos genéricos tais como formação, competência, ao invés de educação e instrução, por exemplo, é intencional e carrega uma conotação fluida e imprecisa, desconectada de qualquer compromisso ou garantia.

Charlot e Glasman (1999) lembram que a imbricação entre espaço e tempo de aprender, tempo este que se tornou mais longo e impreciso a partir da década de 1980, e espaço e tempo para praticar o que foi aprendido, perdeu sua razão de existir e foi substituída pela noção de processo, no que tange à inserção profissional. Segundo os autores, “a inserção profissional não é mais um momento na história do indivíduo, mas um processo que tende a se alongar” (p.11).

Piotet (2002) salienta que, mesmo o vocábulo “*métier*”, que ao longo da história assumiu diferentes significados – ora relacionados à idéia de profissão, ora à de ocupação –, passou de uma concepção de processo a uma concepção patrimonial de qualificação. Segundo o seu entendimento, a primeira remete à noção de carreira e a segunda, a uma formação ao longo da vida profissional, via escolarização formal.

No entanto, embora a utilização do termo esteja bem demarcada pela autora, de acordo com as novas tendências de gestão educacional, baseadas em princípios empresariais, o questionamento quanto à restrição do espaço da formação profissional, obtido somente na universidade, mantém-se presente no discurso do empresariado. Bianchetti (2005, p. 179), assinala a tendência de fusão entre escola e empresa:

As escolas e universidades passam a ser questionadas na condição de *locus* exclusivo de construção e transmissão de conhecimentos para serem aplicados em outro tempo e espaço. As mudanças rápidas vão obrigar a que se rediscutam e se redefinam os espaços e os tempos de formação.

Chauí (2003, p. 8-9), ao analisar as vicissitudes da universidade pública, verifica duas idéias presentes no modelo universitário atual: a da sociedade do conhecimento e a de uma nova concepção da educação permanente ou continuada. Para a autora:

A assim chamada sociedade do conhecimento, do ponto de vista da informação, é regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de sorte que ela não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e ao desenvolvimento efetivo de informações e conhecimentos necessários à vida social e cultural. (...) Afirma-se que, diante de um mundo globalizado e em transformação constante, a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes, se quiser manter-se ativo no mercado de trabalho. (...) a nova forma do capital produz a obsolescência rápida da mão-de-obra e produz o desemprego estrutural. Por isso, passa-se a confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas. (p.12) (grifos da autora)

Isto posto, tais concepções educacionais ou, como definiria Le Goff (2003), as novas *ondas* de educação permanente, caracterizam-se como tendências que se reproduzem no campo ideológico do capitalismo, imprimindo marcas nefastas na proposta de uma educação voltada para o desenvolvimento humano, no seu sentido mais amplo.

Diante do exposto, faz-se necessário discutir o panorama atual da educação superior e as demandas do dito mercado no que tange à (de)formação profissional na contemporaneidade, uma vez que se torna praticamente imensurável, para não dizer subjetivo, a avaliação das competências, habilidades e atitudes dos jovens profissionais que buscam o almejado emprego ou a melhoria das condições de trabalho, o que, por conseguinte, desemboca na retomada do antigo dilema: formato da educação acadêmica dissonante porque faz a crítica do sistema em busca da emancipação humana *versus* educação *customizada*, em consonância com as demandas do mercado.

Conforme adverte Bianchetti (2005a, p. 27),

(...) as possibilidades de os trabalhadores acessarem à universidade não estão sendo abertas na proporção das necessidades e nem a qualidade das opções garante a tão preconizada igualdade. Quanto ao conceito de universidade, a descaracterização, seja histórica, seja frente às demandas atuais continua vigorosamente impondo-se. Sobre o conceito de educação, longe estamos de ter ultrapassado os limites da instrução e do treinamento nessas novas iniciativas que incluem o trabalhador. E o trabalho, como princípio educativo ou como meio de garantir a produção digna da existência, permanece no horizonte das lutas individuais e coletivas.

Cattani (2005) faz eco ao exposto acima ao discutir as limitações da educação sob o primado do capital e a impossibilidade de desenvolvê-la de forma emancipadora no modo de produção atual. E salienta que, contrariamente às tendências pedagógicas que seguem os ditames do mercado, o ideal educativo emancipatório visa a uma vivência plena e democrática da vida social, baseada em preceitos de civilidade, autonomia e autovalorização. Como o autor, acreditamos e investimos, por meio da discussão aqui proposta, nesta outra forma de viver a educação, malgrado os desígnios do capital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o capital se produz e reproduz com base na exploração da força de trabalho, constatamos na atualidade algumas formas cambiantes desta mesma maneira de submeter o trabalhador à expropriação da sua força física e mental, conforme Marx, ao descrever o processo de subjugação dos trabalhadores às necessidades “vampirescas” do capital. E a exploração vai além, na medida em que coopta também o seu intelecto. A novidade diz respeito à constante necessidade de adaptação dos trabalhadores que, submetidos à instabilidade e pressão social, buscam, de forma individualizada, uma estratégia de inserção ou de manutenção no mundo do trabalho, mesmo que ele seja precário.

A produção abundante e supérflua de mercadorias, num sistema que reduz, gradativamente, o seu tempo de vida útil, aponta para a prescindibilidade dos trabalhadores e de suas famílias, face à impossibilidade de sobrevivência caso não venda sua força de trabalho. E, ao mesmo tempo, põe em xeque a continuidade do capital, cuja única maneira de se reproduzir e se valorizar se dá por meio da exploração do trabalho vivo. Eis o paradoxo que está na base da crise vivenciada pelo capitalismo que, de tempos em tempos, o obriga a se transmutar, assumindo novas formas de dominação.

Num momento histórico no qual a centralidade do trabalho vem sendo questionada por diversos fatores, entre eles a escassez de empregos que permite que organizações empresariais implementem, cada vez mais, a fragmentação nos processos de trabalho, as possibilidades de resistência tornam-se quase quiméricas. Ainda que existam tentativas de resistência¹²⁰, estas se encontram nos poros da contradição inerente à lógica do capital. Prevalece o padrão de acumulação capitalista e com ele a obsolescência programada das mercadorias (inclusive da força de trabalho), a degradação das condições laborais e, conseqüentemente, a subsunção real da vida social ao capital (MÉSZÁROS, 2002).

¹²⁰ Especificamente em relação ao processo educacional, algumas tentativas têm se mostrado proficuas na perspectiva de possibilitar uma alternativa ao modelo imposto. Um exemplo é o Programa Integração da CUT, que visa a uma educação integral dos trabalhadores alocados em trabalhos regulamentados ou não, bem como dos trabalhadores desempregados, na tentativa de possibilitar uma formação integral emancipada e distanciada do ideário neoliberal, pautado sobretudo nas noções de polivalência e empregabilidade.

O ponto central de sua incoerência reside no fato de que a forma de extração de mais-valia, e, portanto, da efetiva produção de capital, está pautada na força de trabalho, que vem sendo descartada em proporções alarmantes (inclusive nos países do bloco dinâmico do capital) devido, sobretudo, à relação social estabelecida com a tecnologia, fenômeno denominado inadequadamente na década de 1970 como desemprego tecnológico. Daí decorre a diminuição da taxa de lucro, haja vista que ela está atrelada ao capital variável, o que por sua vez compromete a sua reprodução.

Vale lembrar que Marx (1986), ao estudar a grande indústria, já advertia que o problema não está diretamente ligado à introdução das máquinas, mas ao uso que se faz delas. Busca-se culpabilizar a tecnologia como fomentadora do desemprego, nos moldes fornecidos pela *reengenharia* ou *reestruturação produtiva*, quando na realidade é a relação social que se estabelece com ela, no atual modo de produção, que desemprega e precariza as relações trabalhistas.

Como foi apresentado na pesquisa, 46% da população-alvo estavam trabalhando, em contraposição aos 54% que afirmaram não trabalhar, englobando nesta categoria os 9% que afirmaram nunca ter trabalhado, quando da aplicação do questionário. Os dados sugerem que as formas de precarização coexistem com o desemprego, pois, entre os estudantes de pós-graduação que trabalham, 65% exercem atividades laborais sem vínculo empregatício. Ainda entre este grupo, 24% exercem alguma atividade não regulamentada e 41% trabalham como autônomos, ou seja, sem qualquer garantia das leis trabalhistas respaldadas pelo Estado. Entendemos que estes índices são reveladores do tamanho do desemprego entre os jovens profissionais.

Em face disso, ressaltamos a característica endógena do desemprego à relação social capitalista. As explicações que o consideram, ora circunstancial, ora estrutural, não levam em conta o seu caráter social e histórico. Nesse sentido, seria redundante entendê-lo como estrutural, dado que compõe a estrutura excludente do capital. Embora saibamos que a base empírica não expressa a totalidade dos alunos da UFSC na pós-graduação, ela subsidia a compreensão de que a solução do desemprego não depende de boa vontade ou de boas idéias. O fenômeno do desemprego e da precarização ascendente, visível no mundo do trabalho, existe e é componente da estrutura do capital.

Salientamos ainda que, a busca de aprofundamento teórico-prático profissional, como no caso dos mestrados é uma questão histórica, e reflete portanto, determinadas necessidades sociais. Desta forma, é possível inferir que enquanto estivermos sob o primado do capital, o desemprego e a precarização da vida social, independentemente das medidas reparatórias do Estado e do grau de escolarização da população, persistirão.

Quando analisamos mais atentamente os pós-graduandos da UFSC, percebemos que a grande maioria (80%) tem idade de até 30 anos. Relacionando este dado com o fato de 14% nunca ter trabalhado, deduzimos que uma parcela significativa de jovens prossegue seus estudos, em decorrência de dificuldades de inserção no trabalho, o que reforça nossa hipótese apoiada na tese de Beaud e Pialoux (1999), segundo a qual, o estreitamento de oportunidades de trabalho impõe aos jovens, a continuidade dos estudos. A analogia, resguardadas as limitações intrínsecas a contextos históricos distintos, nos ajuda a explicar a incidência daqueles que procuram por uma pós-graduação, sem nunca ter trabalhado.

Em relação à comparação entre o estudo por nós realizado e a investigação dos autores acima citados empreendida na França, lembramos que em termos históricos, não vivenciamos a Revolução Francesa, recebemos apenas os seus “respingos” impostos e não conquistados, como aconteceu naquele país. Além disso, não podemos desconsiderar nossa origem colonial e escravocrata, cujo processo de expropriação perdura até hoje, no que diz respeito aos direitos e garantias do cidadão. No Brasil, nunca tivemos acesso ao *Welfare State*, como nos moldes da Europa Ocidental, por exemplo, o que descaracteriza muitos dos traços distintivos de uma sociedade baseada na ampla democracia que assegura direitos ampliados a todos, ou melhor, a quase todos, pois do contrário estaríamos negando a presença das classes sociais na Europa.

Também não poderíamos desconsiderar que a herança escravocrata deixou marcas profundas. Mesmo após a sua abolição o processo discriminatório vivenciado pelos afro-descendentes, expresso no acesso limitado às condições básicas de educação, de saúde, de trabalho e de lazer, comprovam que as formas de desigualdade social não diminuíram. Ainda em relação à discriminação, o número expressivo de mulheres, vale dizer superior ao dos homens, que acessam a universidade por intermédio de seus cursos de graduação e pós-graduação não lhes possibilita igualdades no mundo do trabalho, em termos de natureza do

posto de trabalho e equiparação salarial. O que nos leva a concluir que para a mulher negra, a situação se torna duplamente grave.

No que diz respeito ao alongamento da escolarização, entendemos a educação como possibilidade de resistência ao processo de precarização do mundo do trabalho. Contudo, fazemos uma ressalva: não a concebemos na forma como apregoa a pedagogia do capital, por meio da educação continuada nem tampouco pela teoria do capital humano. Nos contrapomos à educação permanente, uma vez que valendo-se dela, busca-se aplicar à educação uma lógica mercantil e utilitarista com o intuito de atender aos desígnios do mercado (CATTANI, 2005). E negamos a revitalização da teoria econômica do capital humano pelo seu caráter pragmático com vistas a fomentar o desenvolvimento econômico e a tão sonhada (e dificilmente alcançada!) mobilidade social. Acreditamos sim, na educação como processo permanente de aprendizagem, que possibilita através da construção e aquisição de novos conhecimentos, desenvolver indivíduos mais críticos e conscientes de seus direitos e deveres para o bem comum.

A questão que aqui buscamos suscitar não diz respeito sobre qual dos lados (educação cidadã *versus* educação *customizada*) prevalecerá diante das vicissitudes incertas com as quais nos deparamos atualmente no processo formativo-educacional. O nosso propósito com as discussões aqui articuladas aponta na perspectiva crítica das tendências empresariais, que deflagram a educação como mais uma mercadoria a ser negociada no *hall* da oferta-procura, com vistas a empreender uma luta coletiva por uma educação para além do capital - integral e emancipadora, a fim de fazer frente à precarização presente no mundo do trabalho (MÉSZÁROS, 2005).

Entretanto, sob a vigência do “aprender a aprender”, modelo pedagógico que ganha destaque no atual modo de produzir a vida social, não vislumbramos a possibilidade de educar e desenvolver seres humanos mais livres, éticos e autênticos, na sua plenitude. Contudo, diante da realidade com a qual nos confrontamos, fica-nos imputada a responsabilidade de questionar e fazer a crítica ao padrão de existência construído, principalmente no que tange ao modelo educacional que vigora, como foi nossa intenção, ao apresentar, compreender e discutir o fenômeno do alongamento da escolarização diante do estreitamento de oportunidades no mundo do trabalho, por meio de um pequeno, mas significativo grupo de “favoritos

degradados” da Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, na qual esta dissertação foi desenvolvida.

Nesta pesquisa sugerimos algumas pistas a fim de responder a questão levantada nesta dissertação. Os resultados obtidos não nos possibilitam afirmar que a pós-graduação se trata de uma alternativa ao desemprego para todos os investigados, tendo em vista que há um número pequeno de pessoas que participaram desta pesquisa que nunca trabalharam e um número expressivo de participantes que trabalham paralelamente ao desenvolvimento do mestrado (46%), em distintas atividades laborais, nem sempre associadas à sua formação.

No que concerne aos mestrados que trabalham, a investigação realizada nos leva a supor que a atividade profissional exercida concomitantemente à pós-graduação se traduz numa maior precarização quando comparados aos demais pesquisados, uma vez que eles necessitam conciliar as atividades profissionais de cunho prático com a exigência intelectual demandada pelo curso de mestrado que freqüentam, o que envolve disponibilidade extra de tempo, dinheiro e atenção a fim de atender a diferentes e complexas demandas.

Desta forma, acreditamos ter conseguido alcançar os objetivos específicos, que visavam a realizar um levantamento do perfil dos alunos que ingressaram nos cursos selecionados em 2006, relacionar a trajetória profissional desses mestrados com as gerações precedentes, além de verificar a situação profissional imediatamente anterior ao ingresso no curso de mestrado no que diz respeito à inserção e natureza da permanência no mundo do trabalho, bem como analisar a natureza da sociedade que cria a profissionalização - via universidade - no processo de agregar o atributo de formar profissionais ao seu propósito inicial, que consistia na construção e divulgação universal do conhecimento científico.

Não queremos com isso, afirmar que a compreensão do fenômeno da trajetória profissional dos mestrados relacionada à natureza e permanência no mundo do trabalho está encerrada. Pelo contrário. A pesquisa por nós realizada abre novas possibilidades de estudo e nos instiga a averiguar a trajetória profissional destes que hoje estão prestes a adquirir seus títulos de mestres, a fim de confirmar ou refutar a hipótese de estreitamento de oportunidades laborais, mesmo para jovens profissionais, detentores de certificações consideradas distintas. Mas isso é tema para uma outra investigação...

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, P. P. *Trabalho, serviço e serviços: Contributos para a sociologia do trabalho*. Porto: Afrontamentos, 2005.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6 ed., São Paulo: Boitempo, 2002.
- ARENDT, H. *A Condição Humana*. 9 ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- AUED, B. W. (org.) *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Indicações metodológicas ao estudo das profissões no Brasil. In: *XI Congresso Brasileiro de Sociologia* (p.81), Campinas: UNICAMP, 2003.
- _____. e CHAVES, L.C. O desemprego não é inexorável. *Revista Plural*. Florianópolis: APUFSC, n.13, p.56-73, dezembro/2003.
- _____. Trajectoires professionnelles en train de disparaître et chômage. In: *XVII Congrès International des Sociologues de Langue Française* (p. 345), Tours: France, 5 a 9/07/2004.
- BARBARA, M., Miyashiro, R. & Garcia, S. *Educação integral dos trabalhadores: Práticas em construção*. São Paulo: CUT, 2003.
- BARBOSA, M. Para onde vai a classe média no Brasil. *Tempo Social*. São Paulo: USP, v.10 n. 1, p.129-148, maio/1998.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET R. *Allez les filles!* Paris: Editions du Seuil, 1992.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- _____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001
- _____. *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BEAUD, S. et PIALOUX, M. *Retour sur la condition ouvrière: Enquête aux Usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris: Fayard, 1999.

- BIANCHETTI, L. *Angústia no vestibular: indicações para pais e professores*. Passo Fundo: Ediupf, 1996.
- _____. Em busca de uma nova pedagogia: o embate entre empresários e educadores. In: *HEURESIS- Revista Electrónica de Investigación Curricular y Educativa*. Espanha: Universidade de Cadiz, v. 2, n.1, 1998.
- _____. As novas tecnologias e o devassamento do saber tácito dos trabalhadores. In: AUED, B. W. (Org.). *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. *Da chave de fenda ao laptop: tecnologia digital e novas qualificações*. Petrópolis, RJ: Vozes; Florianópolis: Unitrabalho, EdUFSC, 2001.
- _____. Os empresários e a busca de uma pedagogia *customizada*. *I Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul* (Anais). Florianópolis, CED/UFSC, 1998. (Mimeo)
- _____. In/exclusão no processo de qualificação profissional: Educação corporativa, novos protagonistas e novos *loci* espaço-temporais de formação dos trabalhadores.(p. 49) In: *Congresso Internacional Educação e Trabalho. Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2-4 maio 2005a.
- _____. *Curriculum Vitae* em tempos de empreendedorismo e empregabilidade. In: AUED (Org.). *Traços do trabalho coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005b.
- BOURDIEU, P. *Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. 3 ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BUENO, V. F. *Concepções de letramento e de novas tecnologias: o discurso dos empresários*. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em educação. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2002.

- CANALS, V. et SANDRINE, M. La formation-insertion: vers une nouvelle forme d'emploi? *Sciences de la modernité*, Paris, n. 36, p. 112-117, octobre, 1995.
- CASTEL, R. *Les méthamorfoses de la question sociale*. Paris: Fayard, 1995.
- CASTRO, E. G. *Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção da categoria jovem rural*. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, 2005.
- 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. 01, p.79-92 jan/jun. 2004.
- CATTANI, A.D. O ideal educativo e os desígnios do mercado. In: Quartiero, E. & Bianchetti, L. (Orgs.). *Educação corporativa*. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. São Paulo: Cortez; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- CHARLE, C. et VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.
- CHARLOT, B. et GLASMAN, D. *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. 2 ed., Lille: PUF, 1999.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, n. 24, p. 6-14, set /out /nov /dez 2003.
- CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado. *Educação e Sociedade*. Campinas, Cedes, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial, out./ 2004.
- DEMAZIÈRE, D. *Le chômage. Comment peut-on être chômeur?* Paris: Belin, 2003.
- DINIZ, M. Repensando a teoria da proletarização dos profissionais. *Tempo Social*; Rev. Sociol. USP: São Paulo, v. 10, n. 1, p. 165-184, maio/ 1998.
- 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.
- DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, n. 62, p. 13 –30, abril/ 1998.

- _____. Identidade profissional em tempos de bricolage. *Contemporaneidade e educação*. Rio de Janeiro: IEC, n. 9, p. 152 - 156, jan./ jun. 2001.
- _____ et TRIPIER, P. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 1998.
- FIOD, E.G.M. In: AUED, B. W. (org.) *Educação para o (des)emprego*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.
- FRANCO, M^a. 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, RJ: Vozes, 1999.
- FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. 3 ed., São Paulo: Cortez, 1999.
- _____.(Org.) *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. 3 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____ Prefácio. In: BARBARA, M., Miyashiro, R. & Garcia, S. *Educação integral dos trabalhadores: Práticas em construção*. São Paulo: CUT, 2003.
- GADOTTI, M. *Educação e compromisso*. Campinas: Papirus, 1985.
- GALLAND, O. L'entrée dans la vie adulte em France: bilan e perspectives sociologiques. *Sociologie et Societés*. Paris, v. XXVIII, n.1, p. 37-49, 1996.
- 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; HISTEBR, 2005.
- GIL, A C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- 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 acessado em 14/01/2007.)
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo das competências. In: FERRETTI, C. J. et alli. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- HOUAISS, A. & VILLAR, M. S. *Dicionário de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HOBBSAWM, E. *A era dos extremos: O breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- HUGHES, E. *Le regard sociologique*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1996.
- IANNI, O. (Org.). *Florestan Fernandes: Sociologia*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991.
- JOBERT, A. Um paradoxe: le chômage des jeunes diplômés. *Sociologie du travail*. n. 4, p. 697-714, Paris: Dunod, 1995.
- KERLINGER, F.N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: Um tratamento conceitual*. 5 reimpressão. São Paulo: EPU, 1979.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. Z. *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____ Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas: Autores Associados; HISTEBR, 2005.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.
- 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.
- MANACORDA, M. *História da educação: Da antiguidade aos nossos dias*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, A. M. *Formação e emprego numa sociedade*. Aveiro: Universidade, 1999.
- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1968.

- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos: Terceiro Manuscrito*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- _____. Carta a P.V. Annenkow. In: FERNANDES, F. (Org.) *Marx/Engels: História*. São Paulo: Ática, 1983.
- _____. *O Capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. Vol. I Tomo I
- _____. *O Capital*. São Paulo: DIFEL, 1986. Vol. I, Tomo II
- _____. & ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Clarin, 2004.
- MAUGER, G. Jeunesse: l'âge des classements. Essai de définition sociologique d'un âge de la vie. *Recherches et prévisions*, n. 40, p. 19-36, Paris, 1985.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- _____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MUNIZ, M. D. *Educação superior em SC: Consolidação e expansão 1917-2000*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas. Florianópolis: PPGEPS/UFSC, 2006.
- OFFE, C. Trabalho: a categoria-chave da sociologia? *Revista brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 4, n. 10, p. 5 – 20, jun./set., 1989.
- OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- PASSERON, J.C. L'inflation des diplômes: remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue française de sociologie*, XXIII, p. 551-584, Paris, 1982.
- PEREIRA, V. Quem são os “desempregados” para a sociologia? In: *Natureza, História e Cultura: repensando o social*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.
- PIOTET, F. *La Revolution des métiers*. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.
- POCHMANN, M. *Inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET), 1998.
- _____. *A metrópole do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2001a.
- _____. *O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu*. São Paulo: Boitempo, 2001b.
- _____. *e-Trabalho*. São Paulo: Publisher Brasil, 2002.

- _____ Crianças e adolescentes e o mundo do trabalho. In: *Relatório do encontro da Região Sul “Trabalho Infantil: violação de direitos humanos.”* Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, Fórum Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente no Trabalho de Santa Catarina . Florianópolis, 17 a 18 de agosto de 2006. (no prelo)
- POULET, P. Allongement de la scolarisation et insertion des jeunes: Une liason delicate. *Economie et statistique*. Paris, n. 300, p. 71-80, 1996.
- PRANDI, J. R. *Os favoritos degradados*. São Paulo: Loyola, 1982.
- QUARTIERO, E. e BIANCHETTI, L.(Orgs.). *Educação Corporativa*. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. São Paulo: Cortez; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- RIBEIRO, C. A. C. Classe, Raça e Mobilidade Social no Brasil. *Dados. Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: IUPERJ, v. 49, n. 4, 2006. Disponível em <http://www.iuperj.br/site/carloscr/textos/raca.pdf> acessado em 30/04/2007.
- RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RIFKIN, J. *O fim dos empregos*. São Paulo: Macron Books, 1995.
- ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. 27 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- 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, RJ: Vozes, 2003.
- RUGIU, A. S. *Nostalgia do mestre artesão*. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- SALAI, R. et al. *L'invention du chômage*. Paris: Quadrige/PUF, 1999.
- SANDRONI, P. Dicionário de economia do século XXI. 5 ed., Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SAVIANI, D. Educação e trabalho artesanal. In: RUGIU, A. S. *Nostalgia do mestre artesão*. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- _____ Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados; HISTEBR, 2002.

- _____. 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 acessado em 14/01/2007.
- SCHLICHTING, A. M. S. *Acesso ao ensino superior: uma nova página e múltiplos olhares*. Estudo de caso do Sistema de Avaliação do Ensino Médio (SAEM). Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.
- SCHULTZ, T. W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1973.
- SGUISSARDI, V. Educação Superior. Restrição do público e expansão do privado. Traços marcantes de uma reforma em curso. In: QUARTIERO, E. & BIANCHETTI, L. (Orgs.) *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento. Aproximações*. São Paulo: Cortez; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- SILVA JUNIOR, J. R. A racionalidade mercantil e da pós-graduação. In: QUARTIERO, E. & BIANCHETTI, L. (Orgs.) *Educação corporativa. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. São Paulo: Cortez; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- SILVA, M. M. *Inserção profissional e condição social: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho*. Tese de doutorado em Educação. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2004.
- SHIROMA, E. e EVANGELISTA, O. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. In: *VIII Congresso luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra: Portugal, 16 à 18/09/2004.
- SMITH, A. *A riqueza das nações*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- TRAPIER, P. De la théologie protestante à sociologie du travail: Archéologie des travaux de Hugues et de la “Seconde École de Chicago”. *Travail et emploi*, n. 752, p. 34, 1998.
- TROTTIER, C. Questionnement sur l’insertion professionnelle des jeunes. *Lien Social et Politiques*. n. 43, p. 93 – 101, Paris: RIAC, mars/june / 2000.

TUMOLO, P. S. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: Apontamentos de Interpretações. *Educação e Sociedade*. Campinas, Cedes, v. 24, n. 82, p. 159-178, abril/ 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário aplicado entre os mestrandos pesquisados

Caro (a) colega:

O presente questionário é material constitutivo da pesquisa de mestrado intitulado “Pós-graduação: especialização e alternativa ao desemprego”. Queira por gentileza, preenchê-lo. Em caso de dúvida, consulte-me. Obrigada!

Curso de Mestrado: _____

1. Sexo:

Masculino Feminino

2. Idade:

até 25 anos 26- 30 anos 31-35 anos
 36- 40 anos 41- 45 anos 46 ou mais

3. Região brasileira de origem:

Norte Nordeste Centro-oeste Sudeste Sul

No caso de ser estrangeiro, cite o país: _____

4. Estado civil:

Solteiro(a) Casado(a) Separado(a) Divorciado(a)
 Viúvo(a) Relação Estável

5. Possui filhos?

Não 1 2 3 4 ou mais

6. Você mora com:

Pais e/ou irmãos Esposo(a)/Companheiro(a) Colegas
 Parentes Sozinho(a)

7. O ensino fundamental foi realizado:

- Completamente na rede pública Completamente na rede privada
 A maior parte na rede pública A maior parte na rede privada

8. O ensino médio foi realizado:

- Completamente na rede pública Completamente na rede privada
 A maior parte na rede pública A maior parte na rede privada

9. O ensino superior foi concluído em instituição:

- Públicas: Federal Privadas: Empresarial (há proprietário- pessoa jurídica)
 Estadual Confessional (vinculada à Igreja)
 Municipal Comunitária (sem fins lucrativos diretos)

10. Tempo de graduação:

- Até dois anos 2- 4 anos 4- 6 anos 6- 8 anos 8 anos ou mais

11. Área de formação:

- Agrárias Saúde Humanas Sociais Aplicadas
 Engenharia Biológicas Exatas e da Terra
 Lingüística, Letras e Artes Outra: _____

12. Durante o período de graduação, participou de alguma pesquisa?

- Não Sim

13. Em caso afirmativo, em qual condição?

- bolsista de iniciação científica voluntário em grupo de pesquisa
 outros (TCC, estágio)

14. Possui certificado ou diploma em curso de pós-graduação? Não Sim

15. Em caso afirmativo, qual o nível:

- Especialização Mestrado Profissionalizante
 Mestrado Acadêmico Mestrado não-reconhecido pela CAPES

16. Em que cidade e estado seu pai nasceu? _____

17. Qual a escolaridade dele?

- Fundamental incompleto Médio incompleto Sup. incompleto
 Fundamental completo Médio completo Sup. completo
 Pós-graduação: Nível: _____

18. Qual a profissão dele? _____

19. Qual a profissão do seu avô paterno? _____ Não sei/ não lembro

20. Qual a profissão da sua avó paterna? _____ Não sei/ não lembro

21. Em qual cidade e estado sua mãe nasceu? _____

22. Qual o grau de escolaridade dela?

- Fundamental incompleto Médio incompleto Sup. incompleto
 Fundamental completo Médio completo Sup. completo
 Pós-graduação: Nível: _____

23. Qual a profissão dela? _____

24. Qual a profissão do seu avô materno? _____ Não sei/ não lembro

25. Qual a profissão da sua avó materna? _____ Não sei/ não lembro

26. Você trabalha? Não Sim

27. Em caso afirmativo, qual a natureza do trabalho?

- Emprego com carteira assinada
 Emprego sem carteira assinada

Autônomo (empresário, profissional liberal)

28. Em caso afirmativo, qual a carga horária semanal?

Até 20h 21- 30h 31- 40h 41h ou mais

29. Em caso negativo, há quanto tempo está sem trabalho formal?

Nunca trabalhei Até 1 ano 1- 2 anos 3- 4 anos 5 anos ou mais

30. Você exerce alguma atividade informalmente?

Não Sim: _____

31. Qual o rendimento **domiciliar** mensal aproximadamente?

Até R\$ 1000,00 R\$ 1001,00 – R\$ 2000,00 R\$ 2001,00 – R\$ 3000,00
 R\$3001,00 – R\$ 4000,00 R\$ 4001,00 – R\$ 5000,00 R\$ 5001,00 – R\$ 6000,00
 R\$ 6001,00 – R\$ 7000,00 R\$ 7001,00 – R\$ 8000,00 R\$ 8001,00 ou mais

32. Você recebe bolsa no mestrado?

Não Sim

33. Em caso afirmativo, qual o órgão financiador?

CNPq CAPES Outro

Muito obrigada pela sua colaboração!

Se você quiser continuar participando da próxima etapa da pesquisa (entrevista), queira por gentileza preencher as informações abaixo:

Nome: _____

Telefone: () _____

E-mail: _____

ANEXO 2

Quadro 1 - Distribuição de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos, por vestibular e outros processos seletivos segundo a unidade da Federação e a categoria administrativa das IES nas universidades em 2003

Unidade da Federação / Categoria Administrativa		Total Geral			Universidades		
		Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
Brasil		2.002.733	4.900.023	1.262.954	889.145	3.240.488	621.727
Pública		281.213	2.367.447	267.081	227.396	2.113.542	220.650
	Federal	121.455	1.269.432	120.562	109.184	1.151.332	108.466
	Estadual	111.863	1.014.503	108.778	101.145	930.069	98.605
	Municipal	47.895	83.512	37.741	17.067	32.141	13.579
Privada		1.721.520	2.532.576	995.873	661.749	1.126.946	401.077
	Particular	1.087.634	1.399.085	591.959	253.217	365.530	138.253
	Comun/Confes/Filant	633.886	1.133.491	403.914	408.532	761.416	262.824
(*) Outros Processos Seletivos : Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Avaliação Seriada Ensino Médio e Outros Tipos de Seleção							

Fonte: MEC/INEP/Deaes

ANEXO 3

**Quadro 2 - Número de instituições universitárias
brasileiras de acordo com sua natureza e
dependência administrativa no período de 1980-
1998:**

Ano	Universidades				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1980	65	34	9	2	20
1981	65	34	9	2	20
1982	67	35	10	2	20
1983	67	35	10	2	20
1984	67	35	10	2	20
1985	68	35	11	2	20
1986	76	35	11	3	27
1987	82	35	14	4	29
1988	83	35	15	2	31
1989	93	35	16	3	39
1990	95	36	16	3	40
1991	99	37	19	3	40
1992	106	37	19	4	46
1993	114	37	20	4	53
1994	127	39	25	4	59
1995	135	39	27	6	63
1996	136	39	27	6	64
1997	150	39	30	8	73
1998	153	39	30	8	76

Fonte: MEC/INEP

ANEXO 4**Quadro 3 - Média de anos de estudo de acordo com cor/raça**

Cor/Raça	Média de anos de estudos
Branco	7,3 anos
Negro	5,6 anos
Pardo	5,4 anos

Fonte: IBGE/2004

ANEXO 5

Quadro 4 - Distribuição de pessoas em idade ativa, segundo cor/ raça e escolaridade – Março/ 2004

GERAL	
Sem instrução e c/ menos de 1 ano estudo	4,9%
Com 1 a 3 anos estudo	8,6%
Com 4 a 7 anos estudo	31,5%
Com 8 a 10 anos estudo	19,2%
Com 11 anos ou mais de estudo	35,4%
Branca	21.057.654
Sem instrução e c/ menos de 1 ano estudo	3,7%
Com 1 a 3 anos estudo	6,7%
Com 4 a 7 anos estudo	28,1%
Com 8 a 10 anos estudo	18,5%
Com 11 anos ou mais de estudo	42,9%
Parda/Negra	15.840.159
Sem instrução e c/ menos de 1 ano estudo	6,7%
Com 1 a 3 anos estudo	11,4%
Com 4 a 7 anos estudo	36,4%
Com 8 a 10 anos estudo	20,4%
Com 11 anos ou mais de estudo	24,9%
TOTAL	37.294.120

Fonte: IBGE/2004

ANEXO 6

Quadro 5 - Rendimento médio habitualmente recebido por hora trabalhada pelas pessoas ocupadas, por Região Metropolitana, segundo cor/ raça e sexo							
COR/ RAÇA	Total	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
Total	5,20	3,43	4,26	4,54	4,93	5,83	5,12
Branca	6,52	5,41	9,69	6,26	6,34	6,84	5,39
Parda/Preta	3,18	2,61	3,39	3,06	3,27	3,26	3,19
Homem	5,65	3,76	4,69	5,10	5,26	6,28	5,54
Branca	7,16	6,40	11,08	6,94	7,03	7,44	5,84
Parda/Preta	3,45	2,81	3,74	3,44	3,45	3,48	3,25
Mulher	4,57	2,85	3,63	3,83	4,26	5,21	4,53
Branca	5,69	4,22	8,07	5,26	5,53	6,06	4,74
Parda/Preta	2,78	2,26	2,86	2,54	2,83	2,89	3,09

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Dep. de Emprego e Rendimento, Pesquisa Mensal de Emprego - março de 2004.