



## Institucionalização do toyotismo: aliança entre academia e mercado

*João Pedro Aparecido Vicente*

Universidade de Uberaba – UNIUBE, Brasil

*Wenceslau Gonçalves Neto*

Universidade Uberaba – UNIUBE, Brasil

Apoio e financiamento: CAPES; CNPq; FAPEMIG

### RESUMO

Este artigo aborda a dicotomia estabelecida entre os usos da educação na conjuntura globalizada neoliberal, na qual a busca da erudição disciplinar se contrapõe ao atendimento das necessidades concretas do mercado de trabalho. Objetiva-se, neste texto, demonstrar a coerência entre os valores afins ao perfil toyotista de ordenação do trabalho e os pressupostos socialmente institucionalizados a partir da reestruturação econômica estimulada pela ideologia do livre mercado. Numa perspectiva estruturalista, busca-se extrair sentido das relações entre o Estado, os agentes econômicos hodiernos e a sociedade, com destaque para os usos das formações acadêmica e profissional como catalisadoras da adesão às condutas oportunas ao projeto dos dirigentes da coligação público-privada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia das competências. Reestruturação produtiva. Políticas públicas.

### TOYOTISM INSTITUTIONALIZATION: ALLIANCE BETWEEN ACADEMY AND MARKET

### ABSTRACT

This article approaches the dichotomy established between education uses in the neoliberal globalized agenda, in which the pursuit of disciplinary scholarship opposes the supply of specific labor market demands. It's been aimed, in this text, to demonstrate consistency between the values related to the Toyotist employee profile and the socially institutionalized assumptions held by the productive restructuring and the free market ideology. In a structuralist perspective, it's been tried to analyse the relations between the State, the modern-day economic agents and society, prominently the use of academic and professional training as a catalyst force of adherence to the project driven by the public-private coalition.

**KEYWORDS:** Skills development pedagogy. Productive restructuring. Policy making.

### INSTITUCIONALIZACIÓN DEL TOYOTISMO: ALIANZA ENTRE ACADEMIA Y MERCADO

**RESUMEN**

Este artículo aborda la dicotomía establecida entre los usos de la educación en la coyuntura globalizada neoliberal, en la cual la búsqueda de la erudición disciplinaria se contrapone a la atención de las necesidades concretas del mercado de trabajo. Se pretende, en este texto, demostrar la coherencia entre los valores afines al perfil toyotista de ordenación del trabajo y los presupuestos socialmente institucionalizados a partir de la reestructuración económica estimulada por la ideología del libre mercado. En una perspectiva estructuralista, se busca extraer sentido de las relaciones entre el Estado, los agentes económicos actuales y la sociedad, con destaque para los usos de las formaciones académica y profesional como catalizadoras de la adhesión a las conductas oportunas al proyecto de los dirigentes de la coalición público-privada.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía de las competências. Reestructuración productiva. Políticas públicas.

**1 INTRODUÇÃO**

Mudanças nas políticas públicas dos países desenvolvidos, a partir de 1979, passaram a privilegiar o desenvolvimento do livre mercado em detrimento da intervenção estatal na economia. A substituição do *welfare state* pelos conceitos da chamada boa governança implicaram o fortalecimento da iniciativa privada nessas nações.

A transnacionalização de empresas norte-americanas e europeias, nas décadas seguintes, viria a tornar-se fator determinante para a disseminação de uma nova lógica de organização do trabalho, coincidindo com a expansão das políticas neoliberais nos países capitalistas em geral. A partir dos anos 1980, os mercados internos dos países em desenvolvimento iniciaram um movimento de busca da competitividade, por meio de mecanismos de gestão que permitissem a busca por espaço no ambiente produtivo globalizado.

A atuação de agências internacionais como o Banco Mundial - BM - e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE -, no sentido de fornecer recomendações que favoreçam o saneamento fiscal dos países pobres, torna-se mais acentuada a partir dos anos 1990. Tais organismos almejam, concomitantemente, a expansão mundial dos mercados consumidores, necessária ao projeto capitalista.

Flexibilidade, qualidade e planejamento passaram à condição de conceitos-chave na cadeia produtiva da indústria, a partir do referido período. O presente artigo apresenta a dicotomia estabelecida entre os usos da educação na conjuntura globalizada neoliberal - educa-se para o desenvolvimento da erudição disciplinar ou para atender às necessidades do mercado de trabalho?

É contextualizado, neste texto, o utilitarismo da ciência como característico de uma sociedade que classifica seus membros tendo como parâmetro a capacidade produtiva

individual. Objetiva-se demonstrar a coerência entre os valores afins ao perfil toyotista de ordenação do trabalho e os pressupostos socialmente institucionalizados a partir da reestruturação econômica estimulada pelas políticas resultantes do Consenso de Washington.

Apresenta-se, nesse debate, a educação e a ciência como meios a favor dos agentes com maior influência econômica sobre o centro dinâmico de poder estatal, não como fins em si mesmas. O educando, por sua vez, é direcionado para determinados padrões comportamentais por meio de instituições como a escola, a universidade e o trabalho, de modo a adequar-se às demandas de uma nova ordem, subjacente.

Numa perspectiva estruturalista, esta análise visa a extrair sentido das relações entre o Estado, os agentes econômicos hodiernos e o corpo social, com ênfase nos usos das formações acadêmica e profissional como catalisadoras da adesão às condutas oportunas ao projeto dos dirigentes da coligação público-privada. Buscou-se aporte teórico em autores ligados à Economia da Educação, ao processo de *policy making*, à pedagogia das competências e à composição do sujeito como partícipe da coletividade.

## **2 OBSOLESCÊNCIA DO KEYNESIANISMO**

No final da década de 1970 os países capitalistas ocidentais encontravam-se regidos por administrações públicas dispendiosas e pouco focadas na agilidade, apoiadas no conceito clássico de burocracia, mas também no modelo de Estado provedor de empregos e riquezas. O paradigma do estado do bem-estar social passou a ser revisto, inicialmente, naqueles com maior desenvolvimento econômico (MATIAS-PEREIRA, 2007).

Reformas gerenciais na administração pública implantadas inicialmente no Reino Unido em 1979 e em países da Oceania, América do Norte e restante da Europa a partir de então, levaram a privatizações e à introdução de conceitos de gestão originários da administração privada. Passaram a nortear os planos gestores a redução de custos e a racionalização de investimentos, retirando do poder público a responsabilidade produtiva e delegando à esfera privada da sociedade esse condão (PEREIRA, 1996).

Medidas embasadas teoricamente nas propostas do economista John Maynard Keynes, tais como o estímulo à demanda e o aumento da produção, da renda e do emprego por meio da intervenção estatal haviam chegado ao esgotamento nos países desenvolvidos, devido ao crescimento da despesa interna e um desequilíbrio na relação entre oferta e demanda (PADRÓS, 2008).

As políticas liberalizantes propostas na década de 1980 foram orientadas com o escopo de rechaçar o intervencionismo econômico estatal característico dos 30 anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, finda em 1945. O Estado deixava de ser o responsável direto pela produção de bens e oferecimento de serviços, para se adequar a uma função gerencial e regulatória.

Depois da experiência europeia e americana, a nova gestão pública foi recomendada à periferia capitalista. As regras contidas no Consenso de Washington, formuladas em 1989 por economistas do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, reúnem a essência do neoliberalismo, por fortalecerem condições propícias ao livre desenvolvimento do mercado.

[O] Banco Mundial começou a implementar um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, pautadas em uma concepção “mais adequada de crescimento”: liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário. Essas políticas, que atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, foram batizadas no final dos anos 80 de “Consenso de Washington”. [...] essas medidas seriam capazes de colocar os países no caminho do desenvolvimento sustentável, permitindo o retorno da estabilidade econômica, dos investimentos externos e do próprio crescimento, mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza (SOARES, 1998, p. 23).

São ditames da boa governança: desregulamentação da economia, minimizando barreiras ao comércio e ao fluxo de capitais entre países; redução de direitos não vinculados à competitividade, com exceção de programas destinados aos setores em extrema pobreza; saneamento das finanças públicas; descentralização do estado nacional; investimento, em conjunto com o capital privado, em infraestrutura de apoio às exportações; garantia de pagamento dos juros da dívida externa (CORAGGIO, 1998).

Ao ditar a necessidade de abertura comercial, o Consenso favoreceu, também, o fluxo livre de informações e a importação de políticas públicas. Como consequência, as propostas para a educação passaram a se assemelhar entre os países, a partir da aplicação de modelos tomando como base os resultados alcançados em outras sociedades.

Interpreta Torres (1998) que o pacote do BM é essencialmente homogeneizador e prescritivo, muitas vezes recebido acriticamente pelos países beneficiários dos empréstimos, resultando na adoção de enfoques, políticas e programas similares em todo o mundo, inclusive entre realidades muito diferentes.

A partir da década de 1990, em especial, essa relação de soberania entre Estado-nação e sistema de ensino tem sido problematizada. Por um lado, como

resultado de convergências transnacionais [...], por outro lado, fenômenos como globalização, internacionalização e supranacionalização geram certo grau de desnacionalização nos sistemas nacionais de ensino (AMARAL, 2010, p. 43).

O Consenso de Washington e a boa governança, aplicados como norteadores de gestão das sociedades capitalistas, levaram a uma mudança institucional focada na busca pela eficiência, redução de custos via otimização de métodos e racionalização de despesas com folha de pagamento, instituindo mecanismos de aferição de resultados.

Com seus programas de financiamento, o BM atua como indutor do receituário neoliberal no mundo capitalista periférico. Junto com o aporte financeiro segue a bula de atuação, segundo a qual, para se tornarem competitivos, os países devem atrair capitais para investimento na produção de bens e serviços exportáveis, com alta qualidade e flexibilidade (LAUGLO, 1997).

A burocracia e a rigidez características do fordismo - tecnologia pesada de base fixa, métodos tayloristas de racionalização, suposta estabilidade no emprego e produção em larga escala de bens estocáveis - passaram a ser substituídas pelo conceito toyotista - produção conforme a demanda, desempenho de tarefas polivalentes, disputa dentro dos quadros funcionais com vistas ao aumento da produtividade e da lucratividade (SAVIANI, 2007a).

Todas as formas de sociabilidade relacionadas ao trabalho foram afetadas, de algum modo, pela mudança conceitual introduzida pelo paradigma da produção integrada e flexível. Tais referências têm orientado ajustes no sistema educacional, fundamentalmente referindo-se à adoção de processos de racionalização da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos escolares assentes em critérios como eficácia e excelência, além de uma maior aproximação entre o campo educacional e as necessidades do mercado (MACHADO, 2002).

### **3 ASSUNÇÃO DAS COMPETÊNCIAS**

Consistindo na capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação múltiplos recursos, entre os quais conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, bem como valores e habilidades necessários para responder às diferentes demandas das situações de trabalho de forma eficiente (BRASIL, 1999b, 2002a, 2002b), a noção de competência ganhou relevo no contexto da crise do fordismo.

O conceito de “competência” [...] conecta-se à nova feição do conceito de empregabilidade. [...] está fora de dúvida que tem uma base objetiva: a transformação produtiva, a rapidez da comunicação, a internacionalização do

capital e correspondente internacionalização e intensificação da competição, a mudança no perfil do mercado de trabalho (PAIVA, 2001, p. 62).

Enquanto Schultz (1973), teórico pioneiro da Economia da Educação, ressaltou a relevância dos investimentos em qualificações humanas a fim de aumentar a produtividade e a geração de renda, encontramos no século 21 o primado do desenvolvimento de competências, no contexto formativo.

Se a qualificação está ligada às certificações adquiridas por meio da educação formal, as competências visam à utilização de virtudes técnicas e sociais do indivíduo, a fim de atender a requerimentos e expectativas comportamentais consideradas úteis para a consecução de objetivos no ambiente laboral.

A qualificação não teria cumprido esse papel [levar aos currículos escolares conteúdos reais do trabalho] por manter-se determinada pelos títulos e diplomas. Ao passo que estes últimos são códigos consolidados, duradouros e rígidos, as competências seriam dinâmicas, mutáveis e flexíveis e, assim, apropriadas ao estreitamento da relação escola/empresa (RAMOS, 2002, p. 406).

Conceitua Perrenoud (1999; 2002; 2013) que as competências, em si, não são conhecimentos. Elas utilizam, integram e mobilizam os saberes, baseando-se, no caso das especializações profissionais, em esquemas analógicos, processos intuitivos e procedimentos de identificação e resolução de problemas, por meio da elaboração de estratégias de ação apropriadas.

A “eficácia” é demonstrada como um norteador da ação do profissional competente (TARDIF, 1996), resultado da aplicação dos recursos mobilizáveis pelo sujeito. O agir eficaz pode se dar tanto de maneira instantânea - para solucionar questões recorrentes, que demandam o mero ajuste prático dos esquemas perceptivos e avaliativos à singularidade da situação - quanto após um hiato reflexivo que demande abstração, comparação e conceitualização (BASTIEN, 1997).

Numa perspectiva toyotista, a incorporação do desenvolvimento de competências na educação é apropriada ao ambiente de competição internacional no qual se inserem as empresas na atualidade. O enfoque que recai nesse valor é estimulado pelo BM e pela OCDE, uma vez que o perfil de trabalhador desejado parte de um cenário em que a verticalização e a repetição tendem a ser obliteradas pela multifuncionalidade, horizontalidade, responsabilização individual e avaliação de desempenho.

Destinada à transmissão da cultura de uma geração para a outra, a educação atua no sentido de permitir que o patrimônio simbólico que dá sentido aos modos de vida se perpetue

ao longo do tempo, submetido a adaptações decorrentes das conjunturas de cada época. A educação também produz cultura, na medida em que ressignifica as culturas existentes. Exatamente por ser um meio, e não um fim em si mesma, adquire caráter polissêmico, cambiante conforme o ponto de vista do agente que a considera.

Ainda sob o prisma da organização toyotista do trabalho, a dualidade relativa aos objetivos da escola e da academia faz emergir o conflito entre a formação disciplinar e a abertura ao desenvolvimento de competências. Ambos os posicionamentos estabelecem discursos para defender que o meio - educação - atenda a seus fins.

Muitos são os analistas do panorama educativo dedicados a anatematizar os processos de avaliação centralizada em resultados, bem como as recomendações das agências internacionais no sentido de favorecer o abastecimento do mercado com capital humano que permita o incremento do potencial produtivo no contexto capitalista (DIAS; LOPES, 2003; PINO, 2001; GOHN, 2001; SILVA JÚNIOR, 2003).

Tais apontamentos, em geral, opõem-se à adoção dos currículos por competências, supostamente vinculados à lógica da acumulação de capitais, o que seria uma afronta à natureza da educação enquanto formadora para a cultura e emancipação do indivíduo. Os teóricos que compreendem a educação como um processo para edificação moral/intelectual, crítica e libertadora dos padrões impostos à subjetividade de cada um pela coletividade, compreendem o foco direcionado para o trabalho como deletério e corruptor.

Interpreta Ramos (2002) que formar por competências implica validar o conhecimento por sua viabilidade e utilidade, sendo o caráter histórico-ontológico substituído pelo experiencial. Competência e empregabilidade, para a autora, compõem um conjunto de novos signos talhado pela cultura pós-moderna, desempenhando papel fundamental na reprodução da sociedade quanto à forma de os trabalhadores localizarem-se diante da nova lógica do capital: flexível, dotada de mobilidade entre funções a serem desempenhadas pelo indivíduo, instabilidade, subemprego e não linearidade na carreira.

Para Saviani (2007b), a educação básica brasileira vem sendo caracterizada pelo controle da qualidade a partir dos anos 1990, aproximando a escola de um conceito empresarial: a educação tratada como produto e o professor como prestador de serviços, mas os clientes não seriam os alunos e sim o mercado de trabalho para o qual se estaria formando os educandos.

Já Lenoir (2016) avalia que a educação hodierna está centrada na aculturação para uma economia de mercado na qual o humanismo é substituído pelo profissionalismo. Afirma, adicionalmente, que os sistemas de ensino atuais são administrados como empresas de mercantilização do saber, tendendo a tratar seus consumidores como indivíduos isolados e

egoístas, interessados somente no próprio interesse econômico - adquirir um diploma que os permita vencer na vida, em detrimento de estudar pelo saber desinteressado.

As críticas presentes nos três parágrafos anteriores exemplificam uma espécie de reação contrária, em última instância, à substituição do fordismo pelo toyotismo, da educação disciplinar com intenções emancipatórias pela educação voltada para a prática e para a inserção corporativa.

Tais objeções quanto à adequação da escola e da universidade às especificidades profissionais tomam como pressupostos gnosiológicos e ontológicos, respectivamente, a ciência como idealmente destinada à produção de conhecimento/esclarecimento desinteressados e o homem como vítima da exploração capitalista indiferente a suas reais necessidades humanísticas.

Cabe questionar, contudo, se os ideais dos tempos desenvolvimentistas e de pleno emprego são transponíveis ao atual contexto, caracterizado, nos países de baixa industrialização, pelas consequências do êxodo sem planejamento para zonas urbanas e massificação da escola. “Calcula-se que, até 2020 [...] em todo o mundo, 200 milhões de pessoas estarão desempregadas. Ao mesmo tempo, [...] na próxima década haverá escassez de 50 milhões de trabalhadores altamente qualificados” (O ESTADO DE S. PAULO, 2016).

Aos preocupados tanto com a preparação para a prosperidade social por meio da adequação às exigências do mundo do trabalho, quanto com o municiamento do próprio mercado com indivíduos capazes de suprir as necessidades da indústria, parecem a escola e a universidade ser a pavimentação natural para as profissões.

É sustentado por muitos ser degradante ao homem e moralmente errado tomar-se a sua educação como uma maneira de criar-se capital. [...] para eles, a educação é basicamente cultural e não econômica em seus objetivos, porquanto a educação serve para desenvolver os indivíduos e a ajuda-los a se tornarem competentes e responsáveis cidadãos, ao dar aos homens e às mulheres a oportunidade de adquirir uma compreensão dos valores que sustentam e uma apreciação do que significam para a vida. [...] Além de realizar esses objetivos culturais, algumas espécies de educação podem incrementar as capacidades de um povo na medida do seu trabalho e da administração dos seus negócios [e] [...] tais incrementos podem aumentar a renda nacional. Estes efeitos culturais e econômicos podem, assim, ser consequências conjugadas da educação (SCHULTZ, 1973, p. 81-82).

A conjugação referida na citação anterior também é presente na teoria de Perrenoud (1999; 2002), ao sustentar que a abordagem por competências não implica renunciar às disciplinas de ensino, uma vez que mobiliza os conhecimentos por elas fornecidos, sobre os

quais constrói disposições e esquemas que permitam a aplicação desses saberes no momento certo e com discernimento.

Os saberes disciplinares, observa-se, não são aprioristicamente negados pela intenção de se desenvolver competências. Trata-se de uma forma de uso do capital informativo e cultural adquirido. Empreender esforços para a pesquisa acadêmica com foco na ciência básica e o desenvolvimento das áreas de saber seria, igualmente, uma das possíveis formas de uso desse patrimônio imaterial - com viés academicista e, portanto, não necessariamente classificável como desinteressada. Ambas as opções de formação trazem implícitas intencionalidades.

#### **4 PONTOS E CONTRAPONTO ACERCA DA “INSTRUMENTALIDADE”**

Segundo Offe (1989), para que o sistema capitalista seja caracterizado por processos de trocas livres de restrições coercitivas é necessário que os subsistemas político e normativo se subordinem, positivamente, ao subsistema econômico. Desse modo, comportamentos pautados administrativamente devem cooperar para o sistema de trocas, cabendo ao Estado garantir o processo cumulativo, que requer a disponibilidade para trabalhar dos indivíduos. Ainda consoante o autor, toda sociedade enfrenta a questão de alocar produtivamente a capacidade laboral da população e distribuir os frutos desse esforço entre os trabalhadores e, também, entre aqueles que legitimamente não trabalham.

Baseia-se o círculo virtuoso pós-fordista na produtividade estimulada por processos inovadores, com aumento da renda para trabalhadores qualificados e polivalentes, culminando em maior demanda por bens e serviços diferenciados, além de reinvestimento dos lucros das empresas em novos equipamentos e processos (JESSOP, 1994).

Formar para o trabalho, a partir do conhecimento administrado na educação formal, é uma medida passível de ser classificada como um alinhamento às necessidades do mercado. Tal direcionamento na composição das matrizes curriculares tende a favorecer o tipo de profissional necessário para a manutenção do sistema produtivo - sem necessariamente excluir a formação para os quadros acadêmicos, voltados para a ciência básica.

No caso do Brasil, a institucionalização da lógica de competências passa, primordialmente, pela iniciativa da administração do Estado, que preenche uma função importante de reformar ideologicamente a consciência social e dar à noção de competências o caráter oficial de uma instituição, utilizando-a com fins políticos de validação de mudanças a serem feitas no sistema educacional (MACHADO, 2002).

Quando tratamos de Estado, nos referimos, em consonância com Hofling (2001), ao conjunto de órgãos legislativos, executivos e judiciários, divididos em diversas instâncias, de modo a levar aos mais distintos pontos do país uma unidade de ação no que tange a políticas públicas. Tais políticas, por sua vez, são idealizadas por governos eleitos pela população para representar, durante determinado período de tempo, um programa de ação alinhado política e ideologicamente a uma matriz econômica e social que apresentará repercussões em áreas diversas que influenciam a vida dos cidadãos, tais como educação, saúde e segurança.

Lévi-Strauss (2008) afirma que o sistema de relações que une todos os aspectos da vida humana desempenha um papel mais importante, na transmissão da cultura através das gerações, do que cada um desses aspectos tomados isoladamente. O simbólico como fundamento do social é demonstrado pelo antropólogo, quando analisa a comunicação como um fato que se efetiva por meio de signos, cujos significados são socialmente construídos sobre feixes de relações entre os indivíduos.

No contexto capitalista, o preparo individual para prosperar por meio de sua capacidade produtiva é concomitante à validação do sucesso na forma de consumo, conforto, aquisição de bens diferenciais, reconhecimento social como bem-sucedido. “O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir com eficiência e sofisticação e de competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho” (LIBÂNEO *et al.*, 2003, p. 112).

O Estado, estimulado pelos agentes econômicos internos e externos, tem em sua matriz educacional um aparelho ideológico de grande importância para buscar a legitimação, junto ao indivíduo em formação escolar, de conceitos simbólicos necessários para a consecução de um determinado planejamento de país.

Enquanto trabalho de inculcação que interioriza princípios de um arbitrário cultural sob a forma de um *habitus* durável e transferível, a ação pedagógica (re)produz a integração intelectual e moral coletiva, sem recorrer à repressão externa ou à coerção física (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Se o BM recomenda que na educação básica devem ser preparadas as massas para inserção no trabalho e que o desenvolvimento de competências, no ensino médio e superior, deve preferencialmente formar profissionais flexíveis e alinhados ao perfil de eficácia, assistimos à consolidação, no século 21, de uma narrativa social centralizada na capacidade de desempenho de cada um.

Em situações de pleno emprego ou de carência de força de trabalho [...] eram empregáveis até mesmo indivíduos com muito baixo nível de qualificação vindos de países longínquos. [...] O reverso da medalha, que entrou em pauta

nesta década, diz respeito à qualificação, às habilidades, disposição, atitudes do indivíduo ante um mercado de trabalho que já não está mais em expansão. [...] Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos. A “empregabilidade” converte-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação (PAIVA, 2001, p. 58-59).

Ao abdicar das funções produtivas e assumir um viés regulador, o Estado alia-se ao setor privado, estabelecendo políticas que favoreçam o florescimento capitalista - necessário para financiar a estrutura governamental por meio de impostos e para absorver a mão de obra urbana.

Por seu turno, visa o sistema produtivo a aumentar seus lucros, racionalizar despesas, selecionar profissionais hábeis e otimizar processos. Já a população busca, como aponta Charlot (2013), não apenas a formação para a cultura como a potencialidade de inserção/ascensão no trabalho, por meio de certificados e títulos.

Pesquisa e educação, na pós-modernidade, são legitimados por suas capacidades de produzir resultados, traduzíveis em desempenho. Conforme projetara Lyotard (1988), interessa ao sistema encorajar a promoção profissional de jovens e a reciclagem permanente de adultos, assegurando não apenas a reprodução das competências, como também seu progresso. A transmissão do saber deixa de limitar-se a informações para comportar a aprendizagem de procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos que a organização tradicional do ensino tende a isolar.

## **5 ADEQUAÇÃO ESTRUTURAL**

Para Ball (2001), as políticas ligadas à chamada boa governança têm produzido novas formas de disciplina, novas práticas de trabalho e novas subjetividades. Estão gerando a base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas.

Os fatores determinantes da ordem social são colocados pelo progresso das forças produtivas, que altera as relações sociais de produção. O Estado interfere nestes fatores, porém, não tendo capacidade de sobrepor-se a eles, apenas regula a dinâmica da sociedade como um elemento derivado desta. A racionalidade operante na sociedade capitalista não pode ser encontrada a partir do Estado, senão, a partir das determinações surgidas no plano da estrutura produtiva e das relações sociais estabelecidas a partir dela (COSTA, 2000, p. 50).

O ensino técnico, justificado pela necessidade de inserção de classes menos favorecidas no ambiente laboral, forma agentes, muitas vezes, sem domínio sobre os processos científicos ligados à natureza do trabalho e as relações sociais que os circundam, configurando um

neotecnicismo. Conforme aponta Ramos (2002), os documentos oficiais relativos a essa modalidade de formação reduzem as competências a atividades profissionais prescritíveis num sistema estável, próprio dos padrões tayloristas-fordistas.

Já aos formados em nível superior e de pós-graduação para atividades que exigem domínio sobre tecnologias ou práticas mais aprimoradas, a competência aproxima-se da noção de flexibilidade, desempenho, pró-atividade, com vistas a produzir uma tecnocracia alinhada aos desideratos do contratante. Nesse sentido, elucida Souza (2011) que as organizações empresariais optam pela qualificação dos trabalhadores centrais, gerando profissionais polivalentes no âmbito operacional, individualmente competitivos e, para tanto, despolitizados.

Na rede de ensino primário e profissionalizante, bem como na secundária e superior, há elementos do conhecimento objetivo que devem desempenhar um papel na reprodução das qualidades técnicas das forças de trabalho, respectivamente, manual ou intelectual, uma vez que a escola contribui para reproduzir essa divisão social e para repartir entre os indivíduos os saberes e destrezas materialmente necessários para a produção (BAUDELLOT; ESTABLET, 1980).

Também entre os países centrais e periféricos existe a estruturação de papéis: as nações pobres surgem como oportunidade de investimento de capitais, quer diretamente, por meio de aquisições de empresas ou instalação de setores industriais de baixo valor agregado, quer indiretamente, via mercado de capitais ou fornecimento de empréstimos a governos, condicionados a recomendações de aplicação alinhadas aos interesses do credor.

A lucratividade, alcançada nos países ricos por meio do investimento em capital humano e tecnologias, no caso das economias em desenvolvimento é caracterizada por tendências de intensificação das jornadas de trabalho, com operacionalização da mão de obra (MARINI, 2000), contratável ou dispensável ao sabor da oferta e da procura dos bens a serem produzidos.

O baixo Índice de Capital Humano no Brasil, que ocupa o 83º lugar numa lista de 130 países (FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL, 2016), aparece como uma das causas de desemprego no país, devido à baixa qualificação da mão de obra, requerida pelos novos padrões de empregabilidade. Os não absorvidos pelas melhores oportunidades, em termos de remuneração, resultam direcionados para o trabalho precário e intensificado, quando conseguem se inserir no mercado formal.

Marcante na educação básica e na superior, o aspecto formativo profissionalizante cede lugar, no âmbito da pós-graduação, a outro possível utilitarismo, o da pesquisa científica. Na

esteira do Processo de Bolonha<sup>1</sup>, também no Brasil tem-se aberto o debate sobre a diversificação no formato dos estudos pós-graduados *stricto sensu*. Um exemplo são os mestrados profissionais. Nessa modalidade, o foco não está no desenvolvimento de estudos avançados em uma disciplina específica, sem preocupações com o potencial de uso imediato das descobertas resultantes de um processo de pesquisa. Busca-se, idealmente, a produção de conhecimentos que atendam a demandas da prática industrial, empresarial e/ou administrativa.

Tal alternativa de formação tenciona enfatizar os princípios de aplicabilidade técnica do conhecimento, visando ao exercício da inovação e ao treinamento de pessoal pela exposição a processos da utilização aplicada dos saberes, com foco na valorização da experiência profissional (BRASIL, 2009).

Objetiva-se ainda o financiamento privado de laboratórios e centros de pesquisa, numa simbiose que leve à redução do teor acadêmico do conhecimento produzido na pós-graduação, diminuindo também as cifras destinadas pelo orçamento público para custeio dos programas. Os programas de mestrado profissional “possuem vocação para o autofinanciamento” (BRASIL, 1999a).

Por fim, a criação do mestrado profissional alinha-se à tendência de educação continuada, por meio da qual se buscam qualificações ao longo da vida, a fim de se reverter as depreciações no capital humano, garantindo a atualização às tecnologias que surgem em ritmo acelerado na contemporaneidade.

[...] o mestrado profissional (MP) é um título terminal, que se distingue do acadêmico porque este último prepara um pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado, enquanto no MP o que se pretende é imergir um pós-graduando na pesquisa, fazer que ele a conheça bem, mas não necessariamente que ele depois continue a pesquisar. O que importa é que ele (1) conheça por experiência própria o que é pesquisar, (2) saiba onde localizar, no futuro, a pesquisa que interesse a sua profissão, (3) aprenda como incluir a pesquisa existente e a futura no seu trabalho profissional (RIBEIRO, 2007, p. 2).

Ao lado dos cursos sequenciais de atualização, *Master of Business Administration* e outros também da categoria *lato sensu*, bem como da privatização maciça do ensino superior recomendada pelo BM (1995b), essa categoria de mestrado aumenta as opções da indústria da educação, responsável pela criação de empregos e movimentação significativa de divisas, num movimento coerente com os investimentos em capital humano e com o círculo virtuoso inovação-rendimentos-inovação.

---

<sup>1</sup> Implementado a partir de 1999 entre países europeus para estimular a cooperação interinstitucional, bem como a criação de programas integrados de estudo e investigação, aproximando a academia e indústria/empresas, inclusive para fins de financiamento de pesquisas.

Uma vez titulados, aqueles que não pretendem utilizar a experiência no mestrado como etapa precedente aos estudos em nível de doutoramento podem inclusive atuar na docência superior em instituições privadas ou públicas, e com sua experiência eminentemente prática, contribuir para a pretendida educação superior profissionalizante.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas que regulam os mais diferentes campos de atuação em um país constituem o caminho para iniciar o processo de legitimação de determinada visão a respeito do que seria o interesse público. Tal elaboração dá-se a partir de uma concepção de homem e de mundo, além de um planejamento de intuítos que, tacitamente, refutam iniciativas em sentido oposto.

Se no Estado desenvolvimentista preconizava-se o poder público interventor e economia planificada, o conceito de trabalho alinhava-se à produção em massa, carreiras lineares e hierarquia. Tal modelo não se sustentou diante do agigantamento das populações urbanas, massificação da escola, recrudescimento das despesas com previdência e programas sociais, cedendo lugar à alternativa neoliberal.

Nesse segundo cenário, a educação muda de pressupostos: para aqueles cujos estudos devam se encerrar ainda no ensino básico, propõe-se aproximar escola e mercado por meio do ensino técnico - uma formação muito ligada ao aspecto taylorista-fordista de produção. O toyotismo aplicar-se-ia aos graduados em nível superior ou pós-graduados, inclusive por meio do mestrado profissional. À prática da pesquisa despreocupada da aplicabilidade imediata de resultados, contudo, ainda se destinam os mestrados acadêmicos e os doutorados.

As forças por trás dos rumos adotados para o trabalho e para a economia, via Estado, são os detentores de potencial econômico para investimentos, ou seja, a iniciativa privada nacional ou transnacional, à qual o poder público delegou o protagonismo produtivo. Nesse contexto, espera-se um trabalhador suficientemente alimentado, saudável e qualificado para produzir, em conformidade com o capital humano, mas também eficaz, despolitizado, competitivo e flexível, conforme a idealização toyotista.

O discurso contrário a essas reformas denuncia a exploração do homem pelas empresas, a precarização do trabalho, as terceirizações, as jornadas excessivas, além de uma educação que abandona os ideais de emancipação e laboratórios de pesquisa supostamente subordinados a interesses mercadológicos. A defesa do *welfare state* enfatiza, com propriedade, os altos percentuais do Produto Interno Bruto pagos a título de juros a credores externos, alimentando os países ricos com o saldo extraído do ajuste fiscal.

A marginalização das populações com baixo potencial de empregabilidade, bem como a favelização dos centros urbanos e a tensão da violência resultante das falhas do Estado em campos como o combate ao crime organizado parecem indicar uma deterioração da qualidade de vida nos países capitalistas. Ao longo dos anos 1990 diversos foram os analistas e estudiosos a creditar tal retrocesso ao neoliberalismo.

Contudo, a crítica marxista sobre a relação entre mercado e educação, pulsante nos discursos, padece escamoteada pelas desastrosas experiências de socialismo rascunhadas em algumas repúblicas latino-americanas. Como consequência dos resultados do desajuste fiscal de países que negligenciaram recomendações de medidas de austeridade, aprofundando o cenário de crise econômica interna, em grande parte do mundo ocidental, observa-se a ascensão de proposituras de direita, alinhadas exatamente ao livre mercado e ao estado enxuto.

Ambas as possibilidades aqui descritas, a de um Estado interventor máximo ou regulador mínimo, requerem a sedimentação de modelos ontológicos e a construção coletiva e consensual de objetivos específicos, sobre os quais encontrem sustentabilidade. A institucionalização de qualquer desses modelos passa, necessariamente, pela educação e pelo trabalho, devido a suas funções formativas da subjetividade de cada indivíduo, definindo papéis sociais por meio de uma inculcação paulatina, indireta, discreta e de longo prazo, cujo objetivo é fazer se cristalizarem as inflexões ideológicas.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 39-54, 2010.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BANCO MUNDIAL. *Priorities and strategies in education*. A World Bank Review. Washington: 1995a. 173p.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: 1995b. 115p.

BASTIEN, Claude. *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*. Organisation et mise en oeuvre. Paris: Armand Colin/Masson, 1997. 171p.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. Cerro del Agua: Siglo XXI Editores. 1980. 301p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975. 238p.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 80, de 16 de dezembro de 1998 (BR). Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. 11 jan 1999. Disponível em:

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_CAPES\\_080\\_1998.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_CAPES_080_1998.pdf).

Acesso em: 18.out.2016. 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 4/99*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf). Acesso em: 14.out.2016.

1999b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002a. 174p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002b. 5p.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n.º 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Diário Oficial da União*. n.º 248, 29.dez.2009, seção 1, p. 20-21.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez Editora, 2013. 288p.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; e HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998, p. 75-124.

COSTA, Lúcia Cortes da. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. *Pesquisa & Debate*, SP, v. 11, n.1, 49-79, 2000.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez.2003

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. The Global Risks Report 2016. Disponível em: <<https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2016/>>. Acesso em: 17.out.2016. 97p.

GOHN, Maria da Glória. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, Pablo (org.) Frigotto, Gaudêncio (org.) *A cidadania negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2001. p. 89-123

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, v.21, n.55, p. 30-41, nov.2001.

JESSOP, Bob. The Transition to Post-Fordism and the Schumpeterian Workfare State. In: Burrows R. & Loader, B., orgs. *Towards a Post-Fordist Welfare State*. London: Routledge, 1994, p. 13-37.

LAUGLO, Jon. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 100, p. 15-39, mar. 1997.

LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. *Educação em Revista*. n.61, p.159-168, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. São Paulo: Cosac Naify, 2008. 444p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez Editora, 2003. 544p.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. 3.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988. 123p.

MACHADO, Lucília Regina. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Revista Proposições*, v. 3, n. 1 (37), p. 92-110, jan./abr.2002.

MARINI, Rui Mauro. *Dialética da dependência*. Petrópolis: Vozes/Clacso, 2000. 295p.

MATIAS-PEREIRA, José. *Manual de gestão pública contemporânea*. São Paulo: Atlas, 2007. 197p.

O ESTADO DE S. PAULO. *Editorial Anos de desperdício*. 18.jul.2016. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,anos-de-desperdicio,10000063433>>. Acesso em: 17.out.2016.

OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política*. São Paulo, Brasiliense, 1989. 332p.

PADRÓS, Enrique Serra. Capitalismo, prosperidade e estado de bem-estar social. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (orgs.). *O século XX. O tempo das crises. Revoluções, fascismos e guerras*. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, p. 229-266.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 49-64.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, v. 47, n. 1, p. 7-40, jan./abr. 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 96p.

- PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*/ Philippe Perrenoud *et al.* Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 176 p.
- PERRENOUD, Philippe. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.* Porto Alegre: Penso, 2013. 224 p.
- PINO, Mauro del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *A cidadania negada.* Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001, p. 65-88.
- RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set./2002.
- RIBEIRO, Renato Janine. *Mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado.* 30.ago.2007. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo\\_30\\_08\\_07.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_30_08_07.pdf)>. Acesso em: 18.out.2016.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2007a. 476p.
- SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out.2007b.
- SCHULTZ, Theodore. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 250p.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 78-94, set./out./nov./dez. 2003.
- SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; e HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998. p. 15-40.
- SOUZA, Elisabete Gonçalves. Sociedade da informação e reestruturação produtiva: crítica à dimensão utilitarista do conhecimento. *TransInformação*, Campinas, v.23 n.3, p. 219-226, set./dez. 2011.
- TARDIF, Jacques. Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In: MEIRIEU, Phillipe; DEVELAY, Michel; DURAND, Christiane; MARIANI, Yves. (ed.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon: CRDP, 1996. p. 31-46.
- TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; e HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais.* 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998. p. 125-194.

## **SOBRE OS AUTORES**

João Pedro Aparecido Vicente é doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba. Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes.

E-mail: [joao.vicente@ebserh.gov.br](mailto:joao.vicente@ebserh.gov.br)

Wenceslau Gonçalves Neto é Doutor em História pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e do Programa Pesquisador Mineiro da Fapemig.

E-mail: [wenceslau@ufu.br](mailto:wenceslau@ufu.br)

*Recebido em 02 de novembro de 2018  
Aprovado em 11 de dezembro de 2018*