

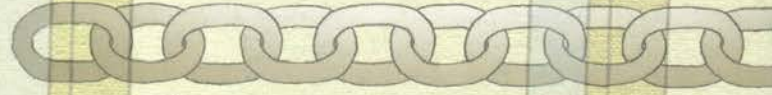
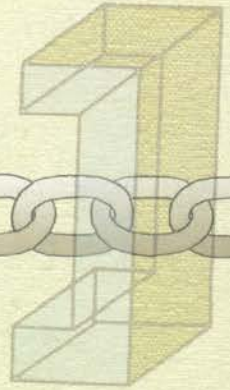
BOLETIM

ISSN 0102-549X

TÉCNICO
DO
SENAC

*a revista da educação
profissional*

Volume 37 nº 3 Setembro/Dezembro 2011



Emmanuel Lévinas: Cavalcante



EDUCACIÓN, TRABAJO Y CRISIS GLOBAL – NOTAS DE REFLEXIÓN SOBRE LA IGUALDAD

Eduardo Rojas*

Resumo

Apresentando como pano de fundo o atual contexto de crise financeira, comercial e política em curso no mundo e as rebeliões juvenis que atingiram países árabes, Espanha e Chile, o autor aborda aspectos relevantes da relação educação-trabalho-progresso. A partir da reflexão sobre a velha máxima da teoria crítica – por que a ciência moderna serve ao progresso tecnológico, ao crescimento econômico e à boa gestão, mas não à educação e à compreensão do mundo e de si mesma na busca de justiça por parte dos cidadãos –, o autor aponta digressões sociais básicas como: o problemático conceito de crise social; a subordinação da prática à teoria; os vínculos entre o domínio de saberes e a desigualdade de poder; e o “princípio de igualdade” da inteligência humana. Ao vincular a questão do desenvolvimento da sociedade em termos de equidade e igualdade crescentes, defende o autor o que chama de *princípio enfático de igualdade*.

Palavras-chave: *Capitalismo; Trabalho; Educação; Igualdade; Justiça.*

PRESENTACIÓN: UN VÍNCULO CRÍTICO EN CRISIS

La idea no vive en una conciencia individual y aislada de un hombre: viviendo sólo en ella, degenera y muere. La idea empieza a vivir, esto es, a formarse, desarrollarse, encontrar y renovar su expresión verbal, a generar nuevas ideas, tan sólo al establecer relaciones dialógicas esenciales con ideas ajenas [...] no es una formación subjetiva, individualmente psicológica, con una «residencia permanente» en la cabeza de una persona; la idea es interindividual e intersubjetiva, la esfera de su existencia no es la conciencia individual sino la comunicación dialógica entre conciencias [...] Igual que la palabra, la idea quiere ser oída, comprendida y respondida por otras voces desde otras posiciones.

Mijail Bajtin¹

El concepto que vincula educación y trabajo viene siendo encajonado polémicamente en el concepto de las crisis del capitalismo desde décadas. Todo ocurre como si su regresión fuera factor relevante de las crisis estructurales del sistema, síntoma de un problema sin solución desde el punto de vista de la integración y gobierno de la sociedad. El hombre ilustrado y la sociedad

modernizada quebrarían menos sus normas de productividad y estabilizarían mejor sus logros de justicia y dignidad social, asegurándose un ajuste integrador eficaz de las primeras con éstas. La previsión entonces de un sistema menos vulnerable a las crisis se asocia a la idea de una educación para el trabajo y la reproducción social, garantía necesaria de salidas “por arriba”. El presupuesto del análisis identifica casi materialmente educación a saber, tecnología e innovación.

Sin embargo, la actual crisis global financiera, comercial y potencialmente política a nivel mundial parece no favorecer tan tranquila reflexión. La complejidad de los procesos de sociedad no acepta análisis del tipo causa-efecto ni previsiones con certeza suficiente como para detectar prioridades claras de la decisión y la voluntad política. Con un dejo de ironía, el investigador económico estonio Erik Reinert recuerda que Friedrich Von Hayek, nada menos que padre fundador del neoliberalismo, en *The Counter-revolution of Science. Studies on the Abuse of Reason*, sostiene que a las teorías en general y la ciencia económica en particular, cuando logran un éxito rotundo y se transforman en la *main stream* de la disciplina, incurren en sobreestimaciones, se exceden en sus facultades explicativas abstractas, se fascinan con herramientas y métodos que no toman en cuenta aspectos decisivos de la realidad y decaen hacia la irrelevancia. El exceso de abstracción se hace evidente y genera tradiciones y rutinas que tienden a reprimir toda nueva teoría. Terminarán por imponerse correcciones en las cuales la economía será vista a una nueva luz, menos abstracta y más fundada empíricamente. Es el “momento 1848”, de crisis e inflexión.²

* Profesor e investigador en temas de teoría social y trabajo, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Argentina. E-mail: eduardorojas@hotmail.com

Agradezco la colaboración de Juan Carlos Moraga en la preparación de algunos materiales para este ensayo.

Recebido para publicação em: 22.09.2011.

La teoría económica predominante no sólo ha perdido una característica clave del Iluminismo –ordenar produciendo sistema de clasificación (taxonomía)- sino también una característica clave del Renacimiento que precedió al Iluminismo: la inmensa creatividad e innovación en todos los aspectos de la vida humana, revelados durante ese período. La economía perdió lo que Nietzsche define como «capital de voluntad y espíritu» (*Geist-und Willens-Kapital*). Nuestro entendimiento cualitativo (*verstehen*, en la filosofía alemana) quedó al margen debido a una forma de entendimiento más mecánica. De este modo, el proceso de desarrollo económico se redujo al proceso de sumar capital al trabajo en un modo casi mecánico, similar al de agregar el agua a un café instantáneo.³

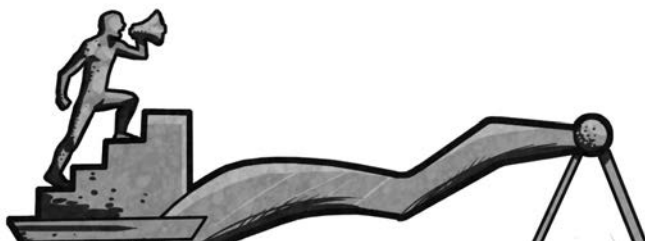
La acentuación societal de la crisis durante el 2011, la llamada rebelión indignada de los jóvenes, tiene una notoria dimensión educación-trabajo. El Informe sobre Desarrollo Humano para el Mercosur 2009/2010 (IDHM) destaca que la crisis política manifestada en países árabes, España o el mismo Chile, con centro en una suerte de *sublevación juvenil*, se vincula a una distinción generacional basada en un conjunto de experiencias sociales, culturales y tecno/informacionales que pueden resumirse del modo siguiente:⁴ *aceleración de la velocidad de cambio*, una brecha generacional de valores, aspiraciones y esquemas cognitivos, que se nutre de la brecha digital intergeneracional de modo que la idea de un presente continuo organiza crecientemente la acción de los jóvenes; *ruptura de imaginarios*, la juventud experimente tensiones y contradicciones al momento de construir nuevas opciones de desarrollo, en las cuales la exclusión y el miedo al otro son centrales, poniendo en duda el vínculo educación-trabajo-progreso y el rol del Estado protector y constructor de un orden colectivo; *convivencia colectivo e individualización*, la globalización amplía la mirada, posibilidades y capacidades individuales, debilita proyectos colectivos, la cuestión es: ¿cómo puede la necesidad de autodeterminación personal articularse con la necesidad de construir una comunidad compartida?; *tensiones tradición e innovación*, los jóvenes utilizan formas de comunicación en las que el uso y valoración de la información estructuran vida cotidiana e imaginarios; tecno-sociabilidad que sugiere una nueva articulación entre innovación y tradición. Esta suerte de sujeto juventud de relación inestable con educación y trabajo y de concepto político disfuncional a la administración del Estado, no puede sino darse tareas que la exceden, acentuando el discurso de crisis. Como destaca otro sociólogo chileno: “el movimiento estudiantil ha tomado

a su cargo dos cuestiones pendientes en el proceso de democratización del país”, una dirigida a lograr mayor igualdad en el modelo económico-social y, otra, a un sistema político de mayorías. Sin estas dos reformas estructurales, “no es posible cambiar el sistema educativo, trasladando el gasto de la familia al Estado, como corresponde.”⁵ La crisis, de algún modo, impone sujetos políticos poco gobernables en el sistema de educación y el de producción, prácticas e instituciones entran en un terreno poco conocido.

La cuestión de la juventud y de sus peripecias para la forma sujeto político social, adquiere creciente relevancia analítica y práctica en las políticas públicas en crisis. Desde el punto de vista de la evolución actual en países latinoamericanos, quizás el segmento más crítico es aquel definido como “no activo” ni vinculado a instituciones tal la educación: son los llamados “ni-ni” porque ni trabajan ni estudian. Según un estudio hecho en la Argentina el 2008, alcanzan al 20% del segmento de los considerados “pobres”, los cuales son a su vez el 36% del total de jóvenes entre 15 y 24 años.⁶ Es decir habría en ese país unos 440.000 jóvenes cuya característica demográfica es que presentan problemas estructurales “sin futuro” de educación y trabajo. Así lo destaca explícitamente otra investigadora al hacer un análisis comparativo de países latinoamericanos:

Las condiciones estructurales más duras que mostraban tanto un deterioro general del mercado de trabajo como la configuración de modelos sociales excluyentes, la debilidad de las instituciones educativas, y las condiciones subjetivas de los propios jóvenes, sus relaciones y estrategias en relación al trabajo, no ocuparon lugares centrales en los diagnósticos ni en las acciones.⁷

Un punto considerable es que las crisis no sólo desestructuran la relación economía sociedad sino también el discurso social y académico. Educar para el trabajo pierde así adicionalmente sentido. En contextos de producción desplazable en redes, en los cuales los encadenamientos productivos adquieren las formas etéreas de la comunicación y la dispersión, la carencia de sentido agudiza la crítica, que no es tan móvil como el capitalismo y carece de la capacidad de iniciativa en los desplazamientos de la red. La notable investigación sobre el nuevo despliegue ético del capitalismo (su espíritu) emprendida por Luc Boltanski y Eve Chiappello, de donde proviene esta tesis, agrega que la intervención crítica en contornos de tecnología de la información dispone de centros de cálculo débiles y su acción es más bien



indirecta, mediante la ley, lo que le confiere una cierta inercia. La necesidad de apoyarse en la ley para defender los intereses de los más débiles afectará así la organización crítica con un conservadurismo que no afecta al sistema, premunido éste estructuralmente de una dinámica que supera toda forma legal.⁸

A partir de estos elementos de diagnóstico, el presente artículo busca dar cuenta de ciertas inflexiones teóricas con que la ciencia social tematiza los postulados de la crisis desde el punto de vista del trabajo y de su variable educación. Buscará además presentar un *principio enfático de igualdad*. La consigna de nuestro abordaje podrá ser que si la experiencia de la crisis toca a la educación lo que está proponiendo, en primer lugar, es la cuestión del desarrollo de la sociedad en términos de justicia e igualdad crecientes. El texto hará unas digresiones elementales sobre los problemas científico sociales involucrados, con el fin de precisar contornos y ciertos juegos de igualdad. Nuestro punto está en que la crisis actualiza una vieja pregunta de la teoría crítica: ¿por qué las ciencias modernas sirven al progreso tecnológico, al crecimiento económico y a la gestión racional pero no a la educación y comprensión del mundo y de sí misma que necesita la ciudadanía para lograr justicia?

LA PRIMERA DIGRESIÓN SE REFIERE AL CONCEPTO DE CRISIS

Lo que acá está en juego es la diferencia de diagnóstico y, por consiguiente de posibilidades de acción según que la crisis se entienda desde el sistema o desde el mundo de la vida social. El problema es así que si el diagnóstico de crisis se aborda prioritariamente desde el sistema económico, por imperio simple de la realidad “objetiva” la educación tenderá a ser mero recurso tecnológico operando sobre el trabajo o, en el mejor de los casos, input de una innovación que elimina trabajo humano directo.⁹

El discurso de la economía, desencadenante del debate desde la implosión del sistema financiero internacional en septiembre de 2008, entiende la crisis como un desajuste estructural entre patrones de regulación financiera o fiscal y funcionamiento y gobierno efectivos de la economía material. Las finanzas dejan de gobernar y autogobernarse a no mediar un ajuste en ambos polos, el del sistema financiero y el del sistema social. Pero, según la teoría social más difundida hace décadas, las crisis surgen cuando la estructura de un sistema de sociedad, esto es, del conjunto de los sistemas sociales, admite menos posibilidades de resolver problemas que los que requiere para su conservaci-

ón y para su adaptación a los cambios del entorno.¹⁰ La noción sistémica de crisis, así introducida, tiene una derivación natural que pasa casi desapercibida en la presentación que hace de ella el economista. Con razón, el investigador Emmánuel Lizcano habla de los discursos naturalizantes de la crisis de la economía. El autor devela las metáforas de patologización y fetichización que utiliza cierta retórica técnica económica produciendo una ideología que presenta las crisis como procesos de la naturaleza: “los mercados se agitan”, “las bolsas sufren”, “estallan las subprime”, “el tsunami financiero provoca el desplome de los precios”, “sequía crediticia”, “avalancha de clientes”. Poco importa, dice, que esas metáforas sean incongruentes entre sí: tormentas y sequías, avalanchas y estallidos. Lo significativo es que la crisis es una catástrofe natural que, por tanto, se desencadena por sí misma y a todos nos pone en peligro. “No hay pues responsables, solo damnificados”. Urge acudir en la ayuda de éstos y no tardarán en promoverse – ¿quién puede objetarlo? – todo tipo de “operaciones de rescate” de quienes más han sufrido los embates de la calamidad: bancos, mercados, entidades financieras, grandes empresas. La percepción de que ellos mismos pudieran haber sido los causantes del huracán ya ha quedado bloqueada: ¿quién desencadena los huracanes?¹¹ La idea, como se ve, es un concepto de crisis objetiva, que ocurre por fuera y encima de la acción cotidiana del sujeto social, en ella interviene sólo quién dirige el sistema, no quien lo sostiene, una crisis supuestamente indiferente a las condiciones de la integración social.

¿por qué las ciencias modernas sirven al progreso tecnológico, al crecimiento económico y a la gestión racional pero no a la educación y comprensión del mundo y de sí misma que necesita la ciudadanía para lograr justicia?

El economista entonces propondrá un ajuste estructural en las nuevas condiciones, normalmente centrado en la recuperación abstracta de las condiciones de gobierno macro del sistema económico, sin mayor referencia a la configuración política que lo haga posible, es decir, que establezca las premisas sociales de su legitimidad y eficacia real. En algún caso, y superando las restricciones de la economía neoclásica dominante, propondrá modificación de ciertos patrones de regulación financiera en un sentido institucional, diversificación y especialización productiva,

sin preguntarse tampoco demasiado por las condiciones políticas de posibilidad relevantes. En todos los casos, la relación educación-trabajo será ignorada en el nivel analítico macro utilizado o se la dará por derivada, sus cambios positivos serán derivados, de modo inverosímil, aclaremos, de los cambios de la estructura de la economía.

Ya la teoría de la acción social hace treinta años nos advertía lo problemático de interpretar los indicios de malestar social y carencias de razón y legitimación del sistema como un ajuste estructural a la complejidad de la sociedad.¹² Esta indistinción entre racionalización del mundo de la vida y complejización del sistema económico o administrativo imposibilita los deslindes necesarios para comprender el malestar moderno, omite lo propio de la crisis social, su sentido. El punto es que para los sistemas cuyas estructuras y orden deben garantizarse continuamente a través del ajuste a un ambiente indeterminado y multivariado, la precariedad es un estado ordinario; que ella desemboque en crisis es algo que sólo puede ponderarse en el caso de que, como sucede con los seres vivos, los requerimientos para la continuidad de la vida puedan ser establecidos sin error. Sin pretensiones teóricas mayores, no podemos sin embargo olvidar la vieja lección que los sistemas sociales no mueren de modo análogo a como lo hacen los organismos naturales, las crisis no son enfermedades. El sociólogo sólo está autorizado a hablar de crisis social cuando grupos sociales importantes lo hacen; es decir, cuando los cambios estructurales que induce el sistema son visualizados como riesgos para la permanencia de tales grupos, amenazas para su sobrevivencia. No sólo la del analista, sino la perspectiva interna a la acción parece, entonces, imprescindible para la evaluación válida de una ruptura social y esto hoy, en crisis, puede ser más patente que ayer. Podría decirse y se nos ha dicho que un concepto de racionalidad amplia que incorpore el saber del actor social permite identificar con eficacia política prácticas experiencias “irresolubles” o “incongruentes”, de origen estructural, que significarían anomalías sociales. Lo problemático es que el análisis de sistemas, tal cual lo conocemos, carece de herramientas conceptuales para relevar las racionalidades en la acción; para ese análisis, la noción de crisis significa un ruido en las relaciones de intercambio, aislado de la experiencia del actor e independiente de toda autopercepción subjetiva. Analizar el malestar de la sociedad desde la perspectiva del funcionamiento de los sistemas sociales permitiría entender la crisis de acuerdo con sus dinámicas de control; su modelo sería el de los procesos económicos de inflación y deflación, dejando abiertas las cuestiones de integración y desarrollo de la sociedad: ¿es eso aceptable democráticamente en nuestros países en pleno siglo de la comunicación sin fronteras?

Por otro lado, si el análisis sistémico del malestar social tiene las dificultades descritas ¿hasta dónde la crisis global en tanto sistémicamente financiera es captable hoy, de modo útil para la política, con los dispositivos analíticos de la teoría crítica “clásica”? Lo poco que podemos sugerir es que la pregunta demanda un punto de vista sociológico más amplio que el del

*Esta indistinción entre
racionalización del mundo de la
vida y complejización del sistema
económico o administrativo
imposibilita los deslindes necesarios
para comprender el malestar
moderno, omite lo propio de la crisis
social, su sentido.*

economista sistémico. La experiencia del debate público habido hasta ahora en los más heterogéneos contextos nacionales, por la perplejidad y dispersión que constituyen su imagen, otorga fuerza al argumento de reflexividad sociológica económica que postulamos y es ese argumento el que determina nuestra visión. Nos parece que el campo intelectual en que se ubica esta inquietud es el de una sociología política, necesariamente alimentada por un pensar filosófico que, en los tiempos que transcurren, pugna por encontrarse con ella como prueba de mutua fertilidad. Conjunción de líneas de pensamiento social que, quiérase o no, por exigencias de realismo y eficacia, debe dialogar e integrar, interactuar con las teorías económicas más abiertas al diálogo conceptual y práctico hoy actuantes. Sólo en esta perspectiva práctica, de una integración social conceptualizada entre sociología y filosofía política en diálogo con teorías económicas de la producción real puede encontrar su lugar la reflexión educación-trabajo en la crisis.

LA SEGUNDA DIGRESIÓN SE REFIERE AL PAR TEORÍA Y PRÁCTICA

Como fue sugerido por Jarbas Novelino Barato, la idea es que aun en el aprendizaje de las tecnologías informacionales, supuestamente saturadas de información o conocimiento (léase teoría), el predominio desigualador de la teoría sobre la práctica, habitual en el discurso ilustrado, no es gratuito. A pesar de no corresponder históricamente al modo por el cual el conocimiento es elaborado en el plano individual y social, sostiene Jarbas, ese predominio impone su orden a la educación profesional¹³ y las políticas públicas. En la base del fenómeno, agrega, hay una desigualdad de saber, una subvaloración del

potencial epistémico y didáctico de que es portadora toda práctica productiva, un argumento de la modernidad según el cual “una buena base teórica formaría profesionales con mayor capacidad de adaptación a las demandas del mercado”, que decidiría en cada empresa y oportunidad qué habilidades y saberes el profesional debería aprender. Tal lógica atrajo incluso a los educadores críticos. No se percibe, concluye Jarbas, que la ausencia de un registro de saber hacer sólido e independiente de los caprichos del mercado empobrece las posibilidades del profesional de negociar y realizar su trabajo.¹⁴ Se manifiesta entonces, así, una dificultad para percibir la sabiduría que sólo existe en la práctica. “En general, las prácticas son vistas como actividades simples, meros resultados de una conformación del organismo a ciertos estímulos ambientales”, automatismos desprovistos de inteligencia “o como dimensión de un comportamiento que puede, en lenguaje behaviorista, ser *modelado*”,¹⁵ reproducido en y para otros organismos sin intervención del conocimiento humano.

Las formulaciones de Jarbas sobre el valor saber de la práctica del trabajo convergen con las tradiciones de la teoría crítica. Como ha recordado la sociología que busca encontrar el “intelectual orgánico” (nuestro teórico de razón práctica), Antonio Gramsci insiste en la practicidad a todo costo de la teoría social. La filosofía de la praxis, dice, “es el historicismo absoluto, la mundanización y la terrenalidad absoluta del pensamiento, un humanismo absoluto de la historia. En esta línea debe ser excavado el filón de la nueva concepción del mundo.”¹⁶ En este enunciado de un pensamiento propiamente experiencia popular, nos importa su énfasis en la noción de teoría práctica, hoy diríamos interacción comunicativamente mediada o interpretación como “historia en acción”. Gramsci dio a sus hiper leídos “cuadernos de la cárcel” una cierta homogeneidad, de modo que “el espíritu popular

creativo” y un método de dialógico están en la base de su obra.¹⁷ Así dirá del científico político que

no es un simple científico, es un hombre apasionado, un político en acción y por eso no puede ocuparse del «deber ser» [entendido no moralísticamente]. La cuestión es más compleja: se trata de ver si el «deber ser» es un hecho arbitrario o un hecho necesario, si es voluntad concreta, o veleidad, deseo, sueños nebulosos. El político en acción es un creador; pero no crea de la nada, no saca de su cerebro sus creaciones. Se basa en la realidad efectiva [...] El «deber ser» entra en el campo, no como pensamiento abstracto y formal, sino como interpretación realista y única historicista de la realidad, verdad, como única historia en acción o política.¹⁸

Ciertas tesis de Jacques Rancière profundizan la concepción de la inteligencia práctica compatible con la pasión por la inteligencia intersubjetiva y dialógica del hombre común que muestra Bajtin en el epígrafe. Rancière pone al respecto un énfasis clave: el *antielitismo* como condición de cualquier teoría que aspire a su valorización práctica. Rechaza así cualquier categorización del intelectual como especialista del trabajo del pensamiento. Sólo es alguien, dice, que toma la palabra allí donde otros callan o faltan otros sujetos políticos, gracias a cierta reputación como estudioso o artista y a una autoridad reconocida. Hay que invertir, agrega, esa condición pública que le reconoce autoridad en las cosas de la mente, discutiendo su intervención en la política y la sociedad. La figura del especialista del pensar tiene mucho de farsa al igual que la de reunir a intelectuales para la tarea del pensamiento. La designación “intelectual” sólo significa una categoría de la división entre teoría y práctica y ya no existe un vínculo entre la condición de erudito y la causa de la libertad ni una vocación específica del artista o del poeta para oponerse al poder.¹⁹ En suma

La «condición intelectual» no es más que la condición general del animal humano, como animal tomado por las palabras que atraviesan el curso «normal» de la vida individual y colectiva. Los manifiestos intelectuales de hoy, así como los manifiestos obreros de ayer, reúnen individuos no según su ocupación o su pertenencia sino según sus recorridos singulares en el mundo de la igualdad de los seres hablantes, según sus experiencias particulares de esta propiedad general del animal literario que funda al animal político: experiencia de una comunidad suspendida en el trabajo azaroso de las palabras entre los cuerpos, en la riesgosa medida de su justa encarnación, entre la nada de lo inexistente y el todo de la incorporación.²⁰

Lo que constituye el pensamiento es así la experiencia de la palabra de la comunidad política. En nuestros términos: la eficacia de una teoría social depende de la experiencia de la palabra con que ha surgido y encarnado en comunidad, es un juicio y un efecto de comunidad, discurso de experiencia como bien común.²¹ La moderna investigación psicosociológica sobre los tópicos del habla como factor de comunidad tiene por lo menos un siglo de experimentación y síntesis. Para uno de sus más destacados animadores, Lev Vygotsky, el uso de la palabra cambia la inteligencia y con ello la naturaleza/historia humana: “la gente no sólo posee herramientas mentales, sino que es poseída por ellas. Los medios culturales, el habla en particular, no



son externos a nuestras mentes, sino que crecen en su interior, creando así una «segunda naturaleza»»; el dominio de medios culturales transforma la mente, agrega Vygotsky, “un niño que ha dominado la herramienta cultural del lenguaje, jamás será el mismo niño”.²² En otros términos, lo que merece la designación de teoría surge sólo de su práctica. La consecuencia es que si se toma la conciencia como *materia* de estudio, el principio explicativo se debe buscar en algún otro estrato de la realidad, “la actividad socialmente significativa puede desempeñar este papel y servir como generadora de conciencia.”²³ La conciencia surge de la interacción comunicativa, el habla coordinaba la acción (no sólo la expresaba o representaba):

La palabra oída es un excitante, la palabra pronunciada es un reflejo que crea ese mismo excitante. Estos reflejos reversibles, que originan una base para la conciencia (entrelazamiento de reflejos), sirven de fundamento a la comunicación social y a la coordinación colectiva del comportamiento, lo que indica, entre otras cosas, el origen social de la conciencia.²⁴

UNA DIGRESIÓN DEL SABER Y DESIGUALDADES DE PODER

El juego es ahora sobre las formas desigualantes que el saber común puede adquirir incluso cuando es comunicativo y práctico. Para una bien sustentada tesis de la sociología del trabajo francesa, incluso en un país de fuerte tradición estatal, en el que la educación general es principio rector del sistema educativo, opera una ideología de orden unidimensional de saberes, el saber científico determina el saber técnico y éste a su vez el profesional (entendido como el que resuelve problemas no previsibles de la práctica del trabajo):

Esta jerarquía, que descansa sobre el postulado de un *orden unidimensional de los saberes*, según el cual los saberes técnicos serían una aplicación de los saberes científicos y los saberes profesionales una aplicación de los saberes técnicos, se traduce, después del V Plan, en las nomenclaturas utilizadas para gestionar la evolución de las formaciones a partir de la del empleo. Lejos de ser simples instrumentos técnicos de administración y de previsión estas [nomenclaturas] contribuyen a organizar la realidad. Es en efecto en términos de nivel que son enunciadas las líneas de fuerza de una política. El objetivo ‘80% de una clase de edad a nivel bac’ es una ilustración elocuente.²⁵

Nos proponemos tratar acá el vínculo educación-trabajo como práctica comunicativa al modo con que lo ha teorizado Jürgen Habermas. Constatemos de partida que, más allá de cierta

generalización que contrapone teorizaciones comunicativas a la genealogía del poder de Michel Foucault, algunas investigaciones actuales establecen entre ellas conexiones inesperadas.²⁶ La posibilidad de una práctica que genera teoría gana así riqueza con las observaciones (a veces contrafácticas) que opone Foucault al Habermas de la teoría de la acción comunicativa (TAC). Ambos, sostiene Thomas McCarthy, reconocen la primacía de lo práctico sobre lo teórico, entienden que el conocimiento es discurso social y, por consiguiente, que en la teoría, como en toda actividad social, hay presupuestos prácticos y normativos de los cuáles nunca se podrá tener plena conciencia y controlar en su totalidad. Ambos también ven la necesidad de una perspectiva objetivadora “externa” para evaluar más allá de significados compartidos, presupuestos, y su recuperación hermenéutica.²⁷ Para Foucault las prácticas deberán ser tratadas – y criticadas – como relaciones de fuerza, para la TAC deberán serlo como interacciones lingüísticas en las cuáles es posible decir no, a partir de supuestos ideales compartidos, inevitables en una interacción de argumentos, palabra y conversación.

Sin duda comunicar
es una manera de actuar
sobre otros



Pero las sugerencias más potentes al discurso de la distorsión entre y práctica vendrán de las distancias analíticas que Foucault establece entre ambas según los efectos de poder que implican. Como se sabe, para él, poder es un modo de acción que dirige y estructura el campo de acción de otros, se impone entonces distinguir entre relaciones de poder y vínculos de comunicación que transmiten información por medio del lenguaje. Sin duda comunicar es una manera de actuar sobre otros, pero la producción y circulación de significados pueden tener por objetivo o consecuencia efectos de poder que no son un simple aspecto de la comunicación, sino que tienen su especificidad.²⁸ Criticándola



explícitamente, Foucault señala que al analizar la dominación, la comunicación y la acción con arreglo a fines, la TAC no ve tres dominios de prácticas, como sostiene, sino tres “trascendentales”, que en tanto tales son inespecíficos. Para comprender “relaciones de poder”, “nexos de comunicación”, “capacidades objetivas”, el ámbito de cada uno debe ser especificado,²⁹ lo cual no implica dominios separados, sino 1) un dominio de las cosas, de la técnica, del trabajo y de lo real; 2) otro de la comunicación, de la reciprocidad y del sentido y 3) otro de la dominación, de la desigualdad y de la acción de los hombres sobre los hombres. Esas relaciones, de hecho se apoyan de modo recíproco y sirven de instrumentos unas a otras. La puesta en obra de capacidades objetivas implica nexos de comunicación (de información previa o de trabajo compartido) y está ligada a relaciones de poder (de tareas obligatorias, de gestos impuestos por tradición o aprendizaje, de división del trabajo). El poder en términos foucaultianos anuncia más bien dificultad que posibilidad de una práctica que se verifique como generación de teoría, si la hay sería disciplina.

La idea es que los vínculos comunicativos son de actividades orientadas a fines y sólo porque modifican el campo informativo de los interlocutores inducen efectos de poder. Las relaciones de poder se ejercen a través de la producción e intercambio de signos, no son disociables de las actividades orientadas a fines, se trate de las que permiten ejercer ese poder (como las técnicas de adiestramiento, los procedimientos de dominación, las maneras de obtener obediencia) o de las que requieren relaciones de poder (la división del trabajo, la jerarquía de tareas). Por cierto que la coordinación entre estos tres tipos de relación no es ni uniforme ni constante, continúa Foucault, no hay en una sociedad dada un tipo general de equilibrio entre ellas, sino más bien diversas formas y lugares, circunstancias u ocasiones donde obedecen un modelo específico, *bloques* en los cuales el

ajuste de capacidades, redes de comunicación y relaciones de poder constituye sistemas regulados y concertados, “un bloque de capacidad-comunicación-poder”.³⁰

Estos bloques, o la puesta en obra de capacidades técnicas, el juego de las comunicaciones y las relaciones de poder son ajustadas unas a otras, según fórmulas reflexionadas, constituyen lo que se puede llamar, ampliando un poco el sentido de la palabra, «disciplinas».³¹

La lección de Foucault para un discurso práctico es así enérgica: la jerarquía de saberes que somete el saber práctico al técnico y éste al científico, mencionada más arriba, consiste en un bloque disciplinante del orden del sistema. Habrá que reconstruir en cada caso la genealogía de ese bloque para tener una visión objetiva del proceso. Pero para construir saberes de práctica podemos volver a apoyarnos en McCarthy cuando trata la relación entre acción comunicativa y racionalidad de hecho para entender la advertencia de Foucault. Para ponderar la validez y utilidad de la genealogía desarrollada por éste, dirá, no hay que optar entre ella y la teoría crítica “sino combinarlas en la construcción de historias del presente informadas teóricamente y orientadas prácticamente.”³² Puesto que la verdad es “una cosa de este mundo”, Habermas puede estar de acuerdo en que “poder y saber se implican directamente el uno al otro [...] el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas”³³. Pero se impone una distinción crucial para abrir la mirada de la genealogía al análisis lingüístico de la acción. La clave explicativa dirá que hay procesos de conocimiento distintos entre sí en su configuración de la acción, la experiencia y el lenguaje: unos se orientan por un interés técnico en la producción de cosas, otros por un interés práctico en la producción de sociedad y otros por un interés emancipador en el individuo autónomo. Como bien recuerda McCarthy, esa distinción se hace en la TAC con el propósito de no identificar la racionalidad instrumental con la racionalidad misma. Interpretar la racionalización sociocultural capitalista sólo como la hegemonía de la técnica, de control y de poder, de dominación y de administración, no sólo es erróneo sino parcial e unilateral. No capta la selectividad de la modernización capitalista, su fracaso en desarrollar las dimensiones de la racionalidad creadas por la moderna comprensión del mundo. Estamos así en el campo de las complejidades y dificultades de una conformación comunicativa del discurso teórico con intención práctica o, en los términos de nuestro objeto, del discurso de la educación que busca realizarse como práctica de trabajo.³⁴

En suma, la trama entre teoría comunicativa y analítica foucaultiana del poder advierte contra el peligro de un ejercicio instrumental de la razón que elimina su calidad práctica. ¿Es ésta, por ejemplo, una advertencia paralela al uso de la formación como factor simple de regulación del mercado de trabajo? Al respecto, un equipo de investigación brasileño, siguiendo a Foucault, ha indagado formas de incremento de la “gubernamentalización” de los Estados vía el tratamiento de ciertas categorías sociales (jóvenes como los “ni – ni” mencionados antes) según



*poder y saber se implican
directamente el uno al otro [...] el
sujeto que conoce, los objetos
que conocer y las modalidades
de conocimiento son otros tantos
efectos de esas implicaciones
fundamentales del poder-saber y de
sus transformaciones históricas*



principios de “riesgo y vulnerabilidad” sistémicos, sin relación a la conformación y formación del sujeto social. Por ejemplo, la genealogía foucaultiana permite comprender cómo el desempleo y el trabajo son reducidos a modos de poder político y pedagógico, “estrategias que pretenden calificar un contingente poblacional específico ora como «incluído» ora como «excluído» del sistema de derechos.”³⁵ El foco de análisis, insisten, no debiera verificar la eficacia de las políticas de calificación profesional y de empleo que intentan viabilizar el ingreso de la juventud al mercado de trabajo, sino más bien evidenciar cómo la condición juvenil es codificada según factores de incertidumbre, precarización, violencia, riesgo y vulnerabilidad, en el ámbito de las políticas públicas. La formación profesional de jóvenes será de racionalidad no formativa sino gubernamental.³⁶

DISGRESIONES SOBRE LA IGUALDAD DE LA INTELIGENCIA HUMANA

Es posible y resulta interesante a nuestro empeño constructivo de razones practicables entre educación y trabajo poner en relación la idea de Gramsci de una teoría que juega su valor a la suerte que corra en la práctica social con las tesis de Rancière que han desarrollado un esfuerzo enorme por igualar inteligencia culta e inteligencia práctica común. Hay en éste resonancias con Gramsci, sobre todo, cuando busca desacralizar y secularizar los productos de lo que el marxismo ha designado superestructura. Rancière insiste por ejemplo en un poder que puede ser ganado por los trabajadores por la vía de argumentar la posibilidad de una vida en comunidad antes que de “fundar un contra-poder”. Demostrar, dice, “que los que piden igualdad tienen con justicia derecho a ella, que participen en un mundo común en el que pueden probar que tienen razón y que es necesario que ello sea reconocido por el otro.”³⁷ Este Rancière de apariencia gramsciana hablará entonces de un trabajo de la igualdad de la teoría, que no es en modo alguno una exigencia que se le pone a ésta sino ni una presión sobre ella, sino una prueba que la práctica se impone a sí misma y en virtud de la cual adquiere visos de emancipación: “emancipar a los trabajadores no consiste en mostrar el trabajo como principio fundador de la sociedad nueva, sino en sacar a los trabajadores del estado de minoría,” probar que efectivamente pertenecen a la sociedad, que se comunican en un espacio común a todos; que no son solamente seres de necesidad, de queja o grito, sino *seres de razón y discurso*, “que pueden oponer razón a las razones y esgrimir su acción como una demostración.”³⁸

A contrapelo de estas razones de la experiencia política e histórica, el sistema económico capitalista, aun el más avanzado del siglo XXI, tiende inexorablemente a reproducir la división entre trabajo intelectual y trabajo manual que contribuyó a originarlo y que constituye una estructura básica de la desigualdad social. Dos investigadores brasileños que indagan prácticas de “desarrollo de las personas” en empresas, por ejemplo, verifican que a pesar de que ciertas condiciones de competitividad exigirán



desarrollar un sentido de proyecto compartido, sustentable en el largo plazo entre empresa y colaboradores, “en gran parte del discurso formal de las organizaciones se concibe al trabajador como un insumo más, un hombre operacional o reactivo, lo que de cierta forma inviabiliza la construcción de una educación corporativa de orden superior, transformadora, comprometida en alcanzar resultados de largo plazo.”³⁹

Por esa inercia de estructuras básicas de desigualdad en las relaciones de producción de pedagogía es que a la crítica le interesa insistir en los conceptos de igualdad. Para Rancière, en contra de la pedagogía reinante en Occidente, el aprendizaje de teorías no depende del diferencial de inteligencia humana, menos aún de la calidad de la explicación que el teórico ofrece a sus interlocutores, sino de las particularidades de la intervención del actor en ellas. Podemos vincular este principio de igualdad epistémica de la inteligencia con intuiciones similares generadas en nuestros contextos, algunas de cuyas tradiciones de saber se han destacado por el rigor teórico con que enfrentaron los problemas de la práctica social inteligente. José Aricó, por ejemplo, insiste que la idea democrática vuelve practicable la posibilidad de igualar teoría y práctica, supone en el límite una sociedad de iguales en la cual la soberanía reposa en el pueblo. El autor comparte, por cierto, el escepticismo de la ciencia social sobre la posibilidad de una sociedad que se ordene igualitariamente. La creencia, dice, “en que la sociedad vuelve traslúcida las relaciones entre los hombres mediante una profundización del ideal democrático despierta hoy sonrisas de conmiseración en los teóricos políticos que saben hasta dónde la complejidad de la sociedad” vuelve irreal la pretensión de una sociedad que se autodetermina igualitariamente. Pero a pesar de ello, agrega Aricó, el lenguaje político pareciera no querer

desterrar la pretensión (teórica) de una sociedad de iguales. Tal vez si se razona sobre este hiato entre teoría y política “se pueda llegar a la conclusión de que admitir que en el mundo moderno las relaciones no son traslúcidas conlleva, más allá de las intenciones de la teoría por enderezar el discurso político, una aceptación de lo existente, otra manera de racionalizar lo real, de hacer de lo que está lo que vale la pena que esté.”⁴⁰ El punto entonces es que si la teoría no se auto comprende como una pura racionalización de la sociedad, quizás se pueda explicar la igualdad práctica que buscamos, las condiciones de acceso al saber, por ejemplo, pueden hacerse visibles.

En el horizonte de las consideraciones precedentes, toma lugar una epistemología cuyo discurso de saber traspasa el hiato mencionado por Aricó y, aún con restricciones, es tendencialmente igualitario entre teoría y práctica, academia y política, educación y trabajo. A partir de una minuciosa investigación de ciertas experiencias de aprendizaje realizadas a comienzos del siglo XIX por Joseph Jacotot, un maestro que sostenía la inutilidad e irracionalidad de la pedagogía que se realiza como explicación, la tesis de Rancière es una enfática afirmación de la igualdad de la inteligencia humana. “No hay dos tipos de mente, dice, la desigualdad existe en el orden de las *manifestaciones* de la inteligencia, según la menor o mayor energía que la voluntad le comunique a la inteligencia para descubrir y combinar nuevas relaciones, pero no hay jerarquía de capacidades intelectuales. La toma de conciencia de esta igualdad de naturaleza se llama *emancipación* y es lo que abre el camino para cualquier aventura en el país del saber.”⁴¹ Se trata así de aventurarse, afirma, y no de aprender más o menos bien, un método de pensar.

La afirmación del “principio de igualdad” de base de la idea práctica es un tópico definitorio del concepto político. El estatuto de ese principio, dice Rancière sin embargo, debe precisarse, la igualdad “no es un dato que la política aplica, una esencia que encarna la ley ni una meta que se propone alcanzar, no es más que una presuposición que debe discernirse en las prácticas que se ponen en acción [...] la presuposición igualitaria debe discernirse hasta en el discurso que pronuncia la fatalidad de la desigualdad.”⁴² Es un deber o un derecho de igualdad lo que permite materializar la construcción correcta de una teoría. Pero, agregaríamos trayendo este Rancière a nuestro contexto, es el desacuerdo entre discurso de teoría y discurso de práctica lo que lleva a “poner en acto la inteligencia” humana. Así, la inscripción de la igualdad como norma del discurso inteligente define “una esfera de comunidad y de publicidad” y hace que toda realización

igualitaria queda determinada “por la discusión pública entre sujetos específicos”.⁴³ Una teoría entonces igualada a la práctica, un saber inteligente, dependerá del grado de comunidad y de calidad pública de la discusión colectiva con que se manifieste. A objeto de reforzar los argumentos de nuestra tesis extensiva sobre el valor igualdad de cierta teoría practicada, es inexcusable señalar la similitud de significaciones de este principio de igualdad rancieriano con las que manifestara recursivamente Gramsci en su *filosofía de la praxis*. La cita es famosa:

Hay que destruir el prejuicio muy difundido de que la filosofía es algo muy difícil por el hecho de que es la actividad intelectual propia de una determinada categoría de científicos especialistas o de filósofos profesionales y sistemáticos. Por lo tanto, hay que demostrar «preliminarmente» que todos los hombres son «filósofos», definiendo los límites y las características de esta filosofía espontánea, propia de todo el mundo, esto es de la filosofía que está contenida: 1) en el lenguaje mismo, que es un conjunto de nociones y de conceptos determinados [...] 2) en el sentido común y buen sentido; 3) en

la religión popular y por lo tanto en todo el sistema de creencias [...] Habiendo determinado que todos son filósofos, aunque sea a su manera, inconscientemente, porque incluso en la mínima manifestación de cualquier actividad intelectual, el «lenguaje», se halla contenido una determinada concepción del mundo, se pasa al segundo momento, el momento de la crítica y de la conciencia [...] elegir la propia esfera de actividad, participar activamente en la producción de la historia del mundo, ser guía de sí mismos y no ya aceptar pasivamente y supinamente desde el exterior el sello de la propia personalidad.⁴⁴

Gramsci, como vemos, presa quizás de su noble inclinación a dar sentido práctico y hacerse responsable de sus elaboraciones teóricas, encuentra tres tipos de valor de igualdad de la inteligencia en la doxa u opinión común, que la

hacen potencialmente activa y emancipadora: el uso conceptual (léase organizador) del lenguaje; el potencial del sentido común como buen sentido y la función de saber normativo que poseen las creencias y convicciones populares. No obstante, el pasaje por la igualdad sustantiva de la inteligencia humana encuentra ecos en el pensamiento de autores aún más alejados contextualmente que Gramsci de Rancière. Así, José Aricó hablando del intelectual y dirigente comunista peruano José Carlos Mariátegui descubrirá en éste un modo reconstructivo y no ecléctico de concretar la teoría, basado en la idea de que la igualdad de la realidad determina la igualdad del pensamiento: “Mariátegui, de hecho, no pecaba de «eclecticismo»” sino que se mantenía firmemente aferrado a la convicción de que la unidad de la historia no es un presupuesto, sino una continua realización progresiva, y que es solamente la igualdad de la realidad lo que puede determinar la igualdad



*si la teoría no se auto comprende
como una pura racionalización de la
sociedad, quizás se pueda explicar la
igualdad práctica que buscamos, las
condiciones de acceso al saber, por
ejemplo, pueden hacerse visibles.*

del pensamiento.²⁴⁵ Hay una cuestión metodológica relevante en la herencia intelectual que dejó Mariátegui, dice Aricó, una distinción en la actitud mental, el estilo de razonamiento teórico de concepción y visión política (hoy diríamos proyecto) que sólo puede medirse en forma fructífera con la realidad: 1) si es capaz de no separar el juicio sobre un fenómeno histórico del proceso de su formación; 2) si en el examen de dicho proceso no convierte a una de sus características en un elemento tal que le permita suprimir a todas las otras.²⁴⁶

Retornando al igualitarismo de Jacotot, Rancière -en una entrevista- recuerda que para éste todo hombre de pueblo era capaz de concebir su dignidad humana, medir su propia capacidad intelectual y decidir cómo utilizarla. El acto del maestro, así, “que obliga a otra inteligencia a funcionar es independiente de la posesión del saber, es posible que un ignorante permita a otro ignorante saber lo que el mismo no sabe”; es posible, por ejemplo, que un hombre de pueblo analfabeto le enseñe a otro analfabeto a leer”. La figura que surge de este discurso es la del “maestro ignorante”, alguien que enseña sin transmitir ningún conocimiento, que disocia su conocimiento del ejercicio de la docencia, que demuestra que aquello que llamamos “transmisión del saber” comprende en realidad dos relaciones intrincadas que conviene disociar, una de “voluntad a voluntad” y otra de “inteligencia a inteligencia”.⁴⁷ En definitiva es una relación política, la de una voluntad con otra voluntad, lo que permite una construcción de saber que supera el monopolio profesoral de la explicación pedagógica y gana así la autonomía y emancipación de todo acto formativo auténtico: el método de la igualdad es ante todo el método de la voluntad, se puede aprender sólo cuando se lo quiere, mediante la tensión del deseo propio o la exigencia de la situación.⁴⁸

Para Rancière, la clave del sentido que podría imprimir la formación al trabajo está en su capacidad de abandonar su pretensión explicativa y valorar el saber que el práctico dice con su actividad. El maestro, asegura, es sólo una autoridad, una voluntad que ordena al ignorante que haga su camino, echa a andar las capacidades que el alumno ya posee, la capacidad que todo hombre demostró logrando, sin maestro, el más difícil de los aprendizajes: aprender a hablar.⁴⁹ El problema, agrega Rancière, reside en la lógica misma de la razón pedagógica, en sus fines y medios. El fin normal de la razón pedagógica es el de enseñar al ignorante aquello que no sabe, suprimir la distancia entre ignorante y saber. Su instrumento es la explicación, explicar es disponer del saber que debe ser transmitido en conformidad con las capacidades

supuestamente limitadas de los seres que deben ser instruidos. Pero, pronto esta idea se revela envidiada, habrá que explicar la explicación, pues esta es siempre insuficiente. Jacotot y con él Rancière concluyen, en buena lógica, que “si la explicación puede llegar a ser infinita es porque su función esencial es la de volver infinita la distancia que ella está destinada a reducir”, la del maestro respecto del alumno. En suma “el método de la explicación constituye el principio mismo del sometimiento, por no decir del embrutecimiento”.⁵⁰

Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos.⁵¹

REFLEXIONES DE RESULTADO

En una investigación que realizamos hace quince años sobre las dinámicas y estructuras de la relación educación-trabajo y los modos y calidades de ciertos cambios de productividad tecnológica en empresas argentinas, concluimos que un factor clave era la generación de una *cultura tecnológica solvente* en el ambiente compartido por la formación y el trabajo.⁵² Se designaba así el conjunto de saberes sedimentados en la experiencia que permiten a las personas moverse satisfactoriamente en o (neutralizar los riesgos de) el mundo productivo. Ese saber culto no se transmite como un conocimiento, los individuos y colectivos le incorporan

sus saberes, lo interpretan y recrean viviéndolo, experimentándolo en el mundo de vida y de trabajo que la cultura del espacio colectivo les abre. La llave de una cultura tecnológica solvente es la *experiencia* productiva de los actores y del contexto organizacional e institucional implicado. Experiencia dramática (en términos de shock) y controlada (programada, formativa) cuya trayectoria es un aprendizaje tecnológico, una tecnologización de las tradiciones de proceso y producto que integran la experiencia. La persona solvente será entonces aquella que valida y solidifica sus conocimientos y saberes captando e interpretando válidamente las formas de estructuración y logros de experiencia articulados

por lenguajes tecnologizados. La cultura tecnológica solvente dota de lenguajes capaces de fundar modos más “intelectuales” y metódicos de relación del trabajador con las cosas, con los otros y consigo mismo, para intervenir agregando valor y vivir cotidianamente con un mínimo de riesgos en el mundo de la producción informacional y de redes.

■

La figura que surge de este discurso es la del “maestro ignorante”, alguien que enseña sin transmitir ningún conocimiento, que disocia su conocimiento del ejercicio de la docencia

● ● ●

En ciertos procesos actuales de crecimiento económico y desarrollo, como el argentino, esta distinción cultural tecnológica adquiere creciente importancia para el lenguaje de gobierno como de la sociología. Constatarlo agrega, por supuesto, datos de contexto indispensables para una visión actualizada del vínculo educación trabajo. Un texto que tematiza tecnología y “lenguaje nacional” ilustra nuestra reflexión. Surgido mientras se realiza una exposición de ciencia y tecnología de amplio impacto público, el texto afirma que si la globalización es el pasaje a una reconstrucción democrática de la experiencia humana entonces, también, debe designar un acceso a las tecnologías y a una transformación del lenguaje público que no sea efecto de dominación tecnológica sino autoconciencia colectiva. Por primera vez en la Argentina desde 1983, se dice, se ponen al desnudo saberes técnicos que antes la política cubría con su manto genérico y que, ahora, vuelven “en una época singularmente regida por el sentimiento de que «la política está al mando»”. Y en sociedades de medios de comunicación lingüísticamente penetrantes, es necesario emancipar el lenguaje para emancipar las tecnologías, a la vez que imprescindible una cultura crítica que movilice todo

el potencial y la “siempre azarosa riqueza conceptual” del lenguaje cotidiano. Como vemos, la tesis piensa la articulación de política y lenguaje como factor constructivo de “cultura tecnológica solvente” y, en suma, de un vínculo educación trabajo eficaz en instituciones del Estado y de la economía: en ciertos casos la tecnología echa raíces socialmente visibles en la economía política y la formación profesional se “culturaliza”.

Como de la cultura tecnológica solvente se desprende un aire de democracia, es resultado de estas reflexiones una pregunta sobre la igualdad social. Una cultura de ese talante podrá integrar en su patrimonio la crítica de la crisis sistémica que encabeza nuestro texto (i), asumir la fuerza política intelectual de una educación que con/funde teoría y práctica (ii), sostener que el saber movilizado en el trabajo se sobrecarga de control disciplinario (iii) y, luego, corregir esta tesis afirmando la igualdad emancipadora de la inteligencia movilizada en acto (iv). Se dibujará así un paisaje conceptual y político amplio para las demandas de un nuevo vínculo entre educación y trabajo.

• • •

la justicia de la educación no está tanto en la cantidad de alumnos pobres que acceden a la elite profesional sino en la calidad de la escuela y de los ámbitos de aprendizaje de los alumnos de poder socialmente más débil.

Pero todo ello renueva la pregunta por la justicia, lo que hemos llamado un *principio enfático de igualdad*. Al respecto anotaremos sólo una observación genérica: el concepto de justicia de nuestras tesis es más de “igualdad de posiciones” (modelo solidaridad social) que de “igualdad de oportunidades” (modelo mérito individual), por citar una distinción sociológica que se extiende hoy.⁵³ Se trata, dice su autor, de reducir las desigualdades de ingresos, de condiciones de vida, de acceso a servicios y de seguridad que vienen asociadas a la estructura social y a sus posiciones y relaciones de poder. En los términos de nuestro objeto, la justicia de la educación no está tanto en la cantidad de alumnos pobres que acceden a la elite profesional sino en la calidad de la escuela y de los ámbitos de aprendizaje de los alumnos de poder socialmente más débil. Para ser técnica y socialmente sustentables, tecnología, educación y trabajo, en fin, exigen en la base una configuración política, un diseño de instituciones y una comprensión del conflicto que puedan pasar exitosamente la prueba de la justicia, el juicio de la sociedad sobre su desarrollo y fortalecimiento colectivos.

NOTAS

- 1 BAJTIN, M. **Problemas de la poética de Dostoievsky**. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2005. p. 130.
- 2 REINERT, E. Los terribles simplificadores: orígenes comunes de las crisis financieras y la persistencia de la pobreza en la teoría económica y el nuevo “momento 1848”. **Revista de Trabajo**, Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, n. 7, segunda época, “Teorías económicas y políticas públicas frente a la crisis global”, p. 21-23, 2009.
- 3 *Ibid.*, p. 20.
- 4 IDHM apud VEGA, Juan Enrique. **El malestar, política y juventud (hipótesis sobre la reconfiguración del espacio público)**. Santiago de Chile, 2011. (mimeo)
- 5 GARRETÓN, M. A. Momentos. Entrevista a Santiago O'Donnell. **Página 12**. Buenos Aires, 18 set. 2011. Disponible em: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-177029-2011-09-18.html>>.



- ⁶ Véase CATALANO, Ana. Juventud, ciudadanía y riesgo. **Revista de Trabajo**, Buenos Aires: Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, n. 6, segunda época, p. 168-169, 2008.
- ⁷ JACINTO, Claudia. Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. **Revista de Trabajo**, op. cit., n. 6, p. 127.
- ⁸ BOLTANSKI, L.; CHIAPPELLO, E. **El nuevo espíritu del capitalismo**. Madrid: Akal, 2002. p. 629. Se trata de una investigación teóricamente culta sobre los nuevos procesos político económicos de desarrollo capitalista; una de las pocas que se anima a reformular sistemáticamente la crítica ética de la explotación del trabajo tecnológicamente informatizado en redes, hoy existente.
- ⁹ Se ha destacado en estos tiempos de crisis “un nuevo pesimismo de los economistas” sobre el rol de la educación en el desarrollo económico. Un economista muy difundido y Premio Nobel, Paul Krugman, basándose en evidencias empíricas de estudios del mercado de trabajo en EEUU, sostiene que las tecnologías de la información están eliminando puestos de trabajo no sólo de baja calificación sino en otros que requieren altos niveles educativos (el *software* reemplazaría abogados en el análisis legal o ingenieros en tareas de diseño de microprocesadores). La educación no es respuesta para la prosperidad social, concluye Krugman, con un esquema de análisis que, ciertamente, la entiende sólo como recurso productivo. La conclusión de Krugman se matiza, no obstante, porque postula que el factor sustitutivo de prosperidad que emerge hoy es el poder de negociación de los trabajadores. El punto es que su abordaje unilateralmente sistémico le impide preguntarse si este poder no es a su vez influido por una educación adecuada. Véase TEDESCO, J. C. **El nuevo pesimismo de los economistas**. Buenos Aires: UNSAM, 2011. (mimeo)
- ¹⁰ HABERMAS, J. **Problemas de legitimación del capitalismo tardío**. Buenos Aires: Amorrortu, 1986. p. 16-17.
- ¹¹ Véase LIZCANO, E. La economía como ideología. Una análisis socio-metáforico de los discursos sobre “las crisis”. **Revista de Ciencias Sociales**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, n. 16, segunda época, p. 92, primavera 2009.
- ¹² HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1990. v. II, p. 415 e segs.
- ¹³ BARATO, Jarbas Novelino. **Tecnologia educacional & educação profissional**. São Paulo: SENAC, 2002. p. 143.
- ¹⁴ *Ibid.*, p. 142-143.
- ¹⁵ *Ibid.*, p. 193.
- ¹⁶ GRAMSCI, A. Notas críticas sobre una tentativa de “Ensayo popular de sociología”. **VVAA** op. cit., p. 142, 1972.
- ¹⁷ GARRETANA, V. Prefacio. GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel**. México DF: ERA, 1985. t. 1, p. 16-17.
- ¹⁸ GRAMSCI, A. Cuaderno 8 (XXVIII) 1931-1932. Miscelánea y apuntes de filosofía III. GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel**. México DF: ERA, 1984. t. 3, p. 258-259.
- ¹⁹ RANCIÈRE, J. **Momentos políticos**. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2010. p. 68-69.
- ²⁰ *Ibid.*, p. 69.
- ²¹ Insinuaremos acá con cautela la posibilidad de un enfoque de la practicidad (coordinadora) de la teoría usando la noción de “potencia” en clave spinozista. Si hemos entendido bien, en ésta el *conatus* es una fuerza creativa del actuar, una energía y fuerza motriz de la acción que da lugar a un saber necesario a la vida en comunidad. Tras un supuesto antropológico “hobbesiano” (inevitablemente dudoso), para el cual las relaciones sociales del capitalismo son “de guerra”, se ha argumentado que el uso de esa noción o, más bien, la consideración de sus efectos, aporta “fundamento” (metafísico) a la ciencia social para mediar entre conceptos como estructura y sujeto o dinámica. Resultado de lo cual gana fiabilidad, por ejemplo, el conocimiento del conflicto y sus lógicas agonistas, de formas institucionales y estabilización o de regulación política en economías de mercado (Véase LORDON, F. *Metaphysique des luttes*. LORDON, Frédéric (Dir.): **Conflits et pouvoirs dans les institutions du capitalisme**. Ed. SciencesPo Les Presses, 2008. p. 23 e segs. (Collection SciencesPo Gouvernances). Desde nuestra óptica, el recurso a la “potencia” en clave spinozista daría realismo al análisis de la teoría que la entiende como “coordinación” práctica: la “potencia inmanente”, siempre en acto, nos sugiere su asociación al “saber práctico”.
- ²² VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Understanding Vygotski. A quest for synthesis**. Oxford: Blackwell, 1991. p. 225.
- ²³ KOZULIN, A. Vygotsky en contexto. VYGOTSKY, L. **Pensamiento y lenguaje**. Barcelona: Paidós, 1995. p. 17.
- ²⁴ VYGOTSKY, L. Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. VYGOTSKY, L. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991. p. 12.
- ²⁵ TANGUY, Lucie **Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France**. Paris: La Documentation Française, 1991. p. 32 (la traducción es nuestra). Bac es la abreviación de “bachillerato”.
- ²⁶ Con honorables excepciones, entre ellas la de Thomas McCarthy, dicen dos investigadores británicos, “la historia del encuentro entre Michel Foucault y Jürgen Habermas se caracteriza por la marcada ausencia de un diálogo abierto [...] esto es en parte por el infortunado hecho de que la significación de la discusión de cada filósofo respecto del otro fue inintencionadamente desbalanceada en favor de Habermas”; Foucault no pudo responder la crítica de aquel en su famoso “discurso de la modernidad” porque falleció antes de la publicación. Los abogados de la crítica hecha por Foucault, por su parte, han generalmente optado por subestimar la objeción habermasiana, ignorando el debate o defendiendo la práctica crítica de Foucault bajo el supuesto de que Habermas simplemente la desconocía [Cfr. ASHENDEN, Samantha; OWEN, D. (Eds.). **Foucault contra Habermas**. London: Sage Publications, 1999. p. 1-2].
- ²⁷ MCCARTHY, T. **Ideales e ilusiones. Reconstrucción y deconstrucción de la teoría crítica contemporánea**. Madrid: Tecnos, 1992. p. 53-54.
- ²⁸ FOUCAULT, M. Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In: DREYFUŠ H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault. Un parcours philosophique**. Paris: Gallimard, 1992. p. 309.
- ²⁹ *Ibid.*, p. 310.
- ³⁰ Sea, por ejemplo, dice Foucault, una institución escolar: su composición espacial, el reglamento meticuloso que la rige, las diferentes actividades que son organizadas, los diversos personajes que se encuentran, cada uno con una función, un lugar, un aspecto bien definido, todo esto constituye un “bloque de capacidad, comunicación y poder”. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento, se desarrolla allí a través de un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciales del “valor” de cada uno y de los niveles de saber) y a través de una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, jerarquía piramidal). Véase FOUCAULT, M. Op. cit., 1992. p. 311.
- ³¹ *Id.*, p. 311.
- ³² MCCARTHY, T. Op. cit., 1992. p. 85.
- ³³ FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. México: Siglo XXI, 1988. p. 34.
- ³⁴ Yves Cusset habla al respecto de una ambivalencia del hecho comunicativo, el cual, atravesado por estrategias de poder, exige soslayar la comunicación para mejor revitalizar sus exigencias y volver a dotarla de capacidades de regular y coordinar la acción práctica. Su norma podría llamarse así “ironía”, estrategias perlocucionarias (estratégicamente, no dicen lo que se les escucha) que permiten la ironía foucaultiana de tornar comunicativo el efecto de

poder: *ironía*: suspensión paradójica de la comunicación, estrategia discursiva de desactivación de las estrategias que se captan con el discurso y que éste actualiza, mostración de lo que la comunicación tiene de podrido y de perverso, pero esto es el *medium* de la comunicación, no en la violencia, el terrorismo o la retracción, más bien en la inquietud desesperada para volver común esa incomunicación que atraviesa todo discurso y que es al mismo tiempo condición de toda «puesta en discurso» [...] En la propia palabra de Foucault no deja de desplegarse una mirada oblicua sobre su propio discurso [...] [que] tal vez no resida más que en ese pensamiento del cuerpo que es la risa.» Véase CUSSET, Y. Qué quiere decir hablar... y lo que puede hacer. Poderes del lenguaje y lenguajes del poder en Habermas y Foucault. In: CUSSET, Y.; HABER, S. **Habermas/Foucault. Trayectorias cruzadas. Confrontaciones Críticas**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006. p. 167.

³⁵ FREITAS, Alexandre Simao de; NUNES, Cleiton de Barros; SILVA, Sidney Carlos Rocha da. As novas formas de governo das juventudes: desemprego e violência nas políticas públicas. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 39, maio/ago. 2011.

³⁶ *Ibid.*, p. 40.

³⁷ RANCIÈRE, J. **En los bordes de lo político**. Buenos Aires: La Cebra, 2007. p. 73.

³⁸ *Ibid.*, p. 72.

³⁹ ARRUDA, Luis; QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves. Desenvolvimento de pessoas para a sustentabilidade: uma análise comparativa das ações promovidas por empresas brasileiras. **Boletim Técnico do Senac**, op. cit., Rio de Janeiro, p. 34.

⁴⁰ ARICÓ, J. **Entrevistas 1974–1991**. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba, 1999b. p. 183.

⁴¹ RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007a. p. 44 (los destacados en la cita son de Rancière).

⁴² RANCIÈRE, J. **El desacuerdo. Política y filosofía**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007b. p. 49. Por desacuerdo aclara Rancière se entiende un tipo determinado de situación de habla en la que uno de los interlocutores entiende a y a la vez no entiende lo que el otro dice, no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro sino “entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura” (*Id.*, p. 8).

⁴³ *Id.*, p. 71.

⁴⁴ GRAMSCI, A. **Cuadernos de la cárcel**. México DF: ERA, 1986. t. 4, p. 245-246.

⁴⁵ ARICÓ, J. Op. cit., 1999a. p. 159.

⁴⁶ *Id.*, p. 194.

⁴⁷ RANCIÈRE, J. La explicación constituye el principio mismo del sometimiento. Entrevista dada a Luisa Corradini. **Rev. ADN**, Buenos Aires: La Nación, 10 mayo 2008.

⁴⁸ RANCIÈRE, J. Op. cit., 2007. p. 27.

⁴⁹ RANCIÈRE, J. Op. cit., 2008.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ RANCIÈRE, J. Op. cit., 2007a. p. 21.

⁵² ROJAS, E.; CATALANO, A. et al. **La educación desestabilizada por la competitividad. Las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997. p. 375 e segs.

⁵³ DUBET, F. **Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

ABSTRACT

Eduardo Rojas. **Education, work and the global crisis – views on the issue of equality.**

The author presents the contemporary context of a global financial, commercial and political crisis, as well as the youth rebellion that affected Arab countries, Spain and Chile as guidelines for discussion, addressing relevant aspects of relations between education-work-progress. Based upon the study of an old axiom of critical theory - why does modern science serve technological progress, economic growth and good management, but not education and an understanding of the world and of self, seeking a just world for citizens? - the author points out basic social deviations, such as the problematic concepts of social crisis, the subordination of practice to theory, associations between knowledge proficiency and power inequality, as well as the “principle of equality” of human intelligence. By linking the issue of society development to increasing equity and equality, the author advocates what he calls the emphatic principle of equality.

Keywords: Capitalism; Labor; Education; Equality; Justice.

RESUMEN

Eduardo Rojas. **Educación, trabajo y crisis global – notas de reflexión sobre la igualdad.**

Presentando como pauta de discusión el actual contexto de crisis financiera, comercial y política en curso en el mundo y las rebeliones juveniles que han afectado países árabes, España y Chile, el autor aborda aspectos relevantes de la relación educación-trabajo-progreso. A partir de la reflexión sobre la vieja máxima de la teoría crítica –¿por qué la ciencia moderna sirve al progreso tecnológico, al crecimiento económico y a la buena gestión, pero no a la educación y a la comprensión del mundo y de sí misma en la búsqueda de justicia por parte de los ciudadanos?–, el autor señala digresiones sociales básicas, como: el problemático concepto de crisis social; la subordinación de la práctica a la teoría; los vínculos entre el dominio de saberes y la desigualdad de poder; y el “principio de igualdad” de la inteligencia humana. Al vincularse la cuestión del desarrollo de la sociedad en términos de equidad e igualdad crecientes, el autor defiende lo que llama de principio enfático de igualdad.

Palabras clave: Capitalismo; Trabajo; Educación; Igualdad; Justicia.

SABER DO TRABALHO, APRENDIZAGEM SITUADA E ENSINO TÉCNICO

Jarbas Novelino Barato*

Resumo

Este artigo examina questões epistemológicas à luz dos saberes no trabalho. Utiliza narrativas de casos acontecidos com trabalhadores experientes e faz referência a estudos sobre a natureza do saber técnico. Analisa o status epistemológico da técnica, recorrendo à proposta de Ryle, e a aprendizagem situada, com base nas investigações de Lave e Wenger. Na conclusão, sugere que o ensino técnico deve olhar com interesse para os saberes que se estruturam no interior das atividades produtivas e nos modos de aprender em comunidades de prática.

Palavras-chave: *Epistemologia; Saber no Trabalho; Ensino Técnico; Comunidades de Prática; Aprendizagem Situada.*

INTRODUÇÃO

Os cursos técnicos vêm tendo um crescimento expressivo nos últimos anos, e os meios de comunicação voltam a apontar a necessidade de mais e melhores cursos técnicos para que tenhamos um país com mão de obra bem qualificada. A hora, portanto, é favorável a conversações sobre a natureza do ensino que tem vinculações diretas com o trabalho.

Minha avaliação, baseada em atuação em instituições de formação profissional e em investigações que conduzi sobre a natureza do saber técnico, sugere que há uma ausência de estudos de caráter epistemológico sobre o saber do trabalho. Em educação, as categorias utilizadas para descrever conhecimentos refletem geralmente um dualismo epistemológico predominante na história do pensamento ocidental. Esse dualismo não é criticado, é aceito e utilizado como verdade estabelecida.

As referências ao saber na organização da educação profissional utilizam geralmente pares antitéticos, como teoria/prática, conhecimento/habilidade, concepção/execução. Esse modo de ver sugere dois momentos distintos, um de elaboração intelectual – teórico – e outro de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos – prático. A epistemologia latente em tal distinção não examina o saber no trabalho.

O dualismo epistemológico produz uma educação profissional que ignora algumas das riquezas do saber no trabalho, substituindo-as por soluções vinculadas às tradições de uma escola que valoriza o saber literário.

Neste artigo, exploro algumas alternativas que podem nos ajudar a superar o dualismo e adotar uma epistemologia que considere o conhecimento no (e do) trabalho. Minha proposta não é a de oferecer uma resposta pronta. O texto que segue é muito mais um convite para que as conversações sobre o ensino técnico considerem dimensões importantes do aprender na ação, em comunidades de prática.

A MÁQUINA ITALIANA E A MÁQUINA ALEMÃ

Muitas de minhas memórias mais nítidas da infância estão relacionadas com episódios sobre o trabalho de meu pai, pedreiro formado em obras dirigidas por tio Waldomiro. Uma dessas memórias merece registro neste artigo.

Eu tinha 10 anos. Certa noite, meu pai, Neca Barato, apareceu em casa com um livreto italiano, cheio de plantas e esquemas sobre assentamento de uma enorme máquina comprada pelo Curtume Della Torre, de Franca. Ele anunciou, com orgulho, que fora convidado para construir a plataforma de concreto e instalar aquela máquina em um dos barracões do curtume. Homem com apenas três anos de escola, Neca Barato examinava o livreto com muita atenção e contava para a família o que iria fazer. Nos dias que se seguiram, ele executou o trabalho com muita competência, e a maravilha tecnológica vinda da Itália começou a funcionar nos processos de finalização de vaquetas para a indústria calçadista francana.

* *Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); mestre em Tecnologia Educacional pela San Diego State University (SDSU); pesquisador independente na área de Trabalho e Educação. Trabalhou no Senac de São Paulo de 1983 a 2003 em diversos campos de educação profissional. E-mail: jarbas.barato@gmail.com*

Recebido para publicação em: 20.09.2011.

Meu pai não dominava o idioma de Dante. Contratado para instalar (assentar, na linguagem dos pedreiros) um equipamento importado e caro, ele observou e mediu a máquina enorme e pesada, recebeu o manual de instalação e começou a planejar o que fazer. O manual, escrito em idioma que ele não dominava, era apenas uma referência para um plano de execução. Suas explicações para mulher e filhos evidenciavam um esforço de entendimento e a certeza de que ele seria capaz de executar o serviço.

Meu pai nunca estudou sistematicamente plantas e desenhos. Esses componentes de especificação de projetos de construção civil foram aparecendo em seu cotidiano desde o dia em que começou a aprender o ofício de pedreiro. Ele também nunca assentara máquinas industriais. Por essas razões, aparentemente desfavoráveis, seu desempenho no caso da máquina italiana merece explicação.

Tradicionalmente, analistas do trabalho diriam que o caso aqui contado tem duas dimensões, uma intelectual, outra manual. A primeira retrataria a compreensão do que fazer, com base em princípios técnico-científicos. A segunda retrataria a execução mecânica do serviço a partir de padrões definidos pela primeira. A primeira seria exercida por engenheiros. A segunda, por pedreiros. Mas o curtume não contratou engenheiros. Confiou inteiramente na experiência de um pedreiro que jamais fizera serviço parecido.

No ano 1954, época em que a máquina italiana foi comprada, Franca não tinha grande número de engenheiros; e certamente não tinha qualquer engenheiro industrial que conhecesse máquinas e equipamentos. Entregar inteiramente o serviço para um pedreiro era a única alternativa que restava para os proprietários do Curtume Della Torre, caso estes não quisessem trazer do Rio de Janeiro algum especialista. Cabe notar que os donos do curtume aparentemente não viam muitos riscos na contratação de um pedreiro para realizar o trabalho de instalação da máquina importada da Itália. Achavam que um oficial experiente, da construção civil, tinha qualificação para realizar a tarefa.

A primeira observação sugerida pelo caso aqui contado é a de que um profissional com grande experiência na execução de serviços no campo da construção civil foi capaz de articular seus saberes para planejar e executar um trabalho completamente novo. O episódio evidencia um trajeto que vai do saber prático à elaboração de representações necessárias a uma execução ainda não experimentada. Ao contrário de trabalhadores intelectuais, que veriam o desafio em termos abstratos, os trabalhadores manuais imaginam a solução a partir das demandas concretas do que fazer.

A segunda observação diz respeito à representação de saberes. A visão hegemônica parece ser a de que o conhecimento literário (a capacidade de ler, interpretar e entender o manual) seria indispensável no caso. Mas os fatos desmentem tal interpretação. As explicações escritas em um idioma inacessível não foram barreira suficiente para que Neca Barato entendesse o que deveria ser feito. Fica, assim, a pergunta: que foi que ele leu?

A terceira observação refere-se à leitura de esquemas gráficos e plantas. Essa capacidade de leitura e interpretação de desenhos era muito enfatizada nos currículos de cursos das antigas instituições de formação profissional no campo da construção civil.¹ Mas, no caso da máquina italiana, vemos um profissional que não aprendeu desenho na escola. Para pedreiros formados em canteiros de obras, o desenho é uma presença constante no dia a dia, mas não há instrução formal de como interpretá-lo. Desde o primeiro dia de trabalho, a presença de plantas é um dos elementos comuns na comunidade de prática na qual ingressam os aprendizes. Em tais comunidades, a aprendizagem emerge por meio de participação na obra. Em outras palavras, o manejo

e a compreensão das ferramentas do ofício, incluídas nas desenhos esquemáticos e plantas, acontecem a partir de uma prática social que elabora continuamente um saber coletivo. Ou seja, a competência de leitura de plantas de meu pai foi resultado de saber que não separava a execução de suas representações abstratas.

Há uma quarta observação. A divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal sugere que o primeiro fundamenta e guia o segundo. Essa visão separa saberes ou, mais que isso, não confere ao que chama de trabalho braçal o *status* de conhecimento. Mas assentar uma máquina como a do caso em foco não é uma

execução mecânica que decorre de entendimento do que fazer (trabalho intelectual, geralmente dominado por engenheiros). Assentar uma máquina envolve técnicas que demandam compreensão de relações espaciais em atividades que se desenrolam à medida que o equipamento vai sendo acomodado em sua base previamente preparada. Nesse caso, não basta compreensão do manual; é preciso entender princípios que estão latentes na ação.

A confecção da plataforma de concreto para acomodar a máquina e os delicados arranjos para que os pontos de fixação do equipamento evitassem vibração excessiva são operações que exigem muita inteligência. Trabalho dessa natureza não pode ser feito por “curiosos”. Na execução, contínua leitura do espaço onde se assentaria a máquina era uma necessidade para que o resultado fosse o esperado.

O caso da máquina italiana assemelha-se ao caso de outra máquina, alemã. Tempos atrás registrei situação narrada por Eduardo Rojas.² Resumo aqui a história. Uma indústria argentina

Ao contrário de trabalhadores intelectuais, que veriam o desafio em termos abstratos, os trabalhadores manuais imaginam a solução a partir das demandas concretas do que fazer.

recebeu uma nova máquina da matriz alemã. O equipamento foi regulado, de acordo com um manual escrito em alemão, por engenheiros da fábrica, mas os resultados obtidos na produção ficaram muito aquém do padrão. Os engenheiros procederam a um reajuste. Os resultados continuaram inadequados. Alguém sugeriu entregar a tarefa a um velho trabalhador, conhecedor do idioma germânico. Ele ajustou a máquina de acordo com o manual. Novo fracasso. O operário pediu mais uma chance. Com o ajuste final realizado pelo experiente profissional, sem recorrer ao manual, a máquina começou a funcionar de acordo com a expectativa. Perguntaram ao velho trabalhador o que ele fizera para conseguir que o equipamento funcionasse bem. Ele respondeu: “eu li a máquina”.

O operário na história narrada por Eduardo Rojas e meu pai sabem ler determinadas dimensões do mundo. Dispensam para tanto códigos tradicionais, como a escrita. Ou não conseguem trabalhar com leituras abstratas de seu próprio trabalho, circunstância que não implica a incapacidade de abstração desses profissionais. O que os dois casos parecem indicar é que a direção da abstração no cotidiano do trabalho é diferente da direção da abstração na escola e centros de treinamento. É provável que tal característica seja fruto de aprendizagem. E essa aprendizagem é bem diferente do aprender sistemático que as escolas acreditam promover. Essa aprendizagem não se funda em uma incorporação de estruturas de saberes desvinculadas da execução. Ela ocorre em uma participação constante em obras elaboradas por uma comunidade em que acontecem certas práticas sociais.³

Em termos epistemológicos, posso afirmar que a aprendizagem dos trabalhadores aqui mencionados fez o caminho do objeto para sua representação. Esse é um caminho diametralmente oposto ao aprender que vai da representação para o seu objeto, modo tradicional de tratar o saber em planos formais de instrução. Essa diferença de percursos reflete-se em modos de ver a educação técnica e tecnológica.

Os dois casos de velhos trabalhadores lidando com uma situação concreta, na qual a tradicional divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual parece não ter ocorrido, sugerem necessidade de conversas sobre a questão do conhecimento em capacitação profissional. Essas conversas não acontecem com muita frequência, mas é preciso tê-las. Infelizmente, como observa Broudy,⁴ as questões epistemológicas no campo da educação não contam com cortes de especialização das ciências que, de acordo com seus objetos, podem abordar o conhecimento sob um ponto de vista bem delimitado. No caso da educação, todas as abordagens do conhecimento acabam se encontrando, às vezes de modo contraditório, no currículo, nos objetivos, nas atividades de ensino. A tarefa de educadores em análises do conhecimento é, portanto, muito mais complexa que a do filósofo, do psicólogo ou do sociólogo.

A partir de estudos sobre a especificidade da técnica como uma forma particular de conhecimento,⁵ proponho que as questões epistemológicas da capacitação profissional devem ser iluminadas pelas atividades produtivas dos trabalhadores, não por um saber abstrato baseado em fundamentos da tecnociência. Os dois casos de soluções de operários experientes para situações

desafiadoras de trabalho mostram que minha sugestão tem bases bastante sólidas. Por outro lado, entendo que tal perspectiva não costuma ser considerada em conversas sobre saberes e educação profissional. Aspectos importantes dos conhecimentos dos trabalhadores são invisíveis para os analistas. Complexos saberes de uma garçonete, por exemplo, não costumam ser percebidos,⁶ e a profissão costuma ser considerada como atividade que não requer qualificação profissional.

A partir das observações até aqui registradas, há dois temas que podem ser considerados logo no início de uma conversa sobre saberes e capacitação para o trabalho: a especificidade do saber técnico e a predominância da transição do objeto para sua representação nos conhecimentos elaborados pelos trabalhadores.

O SABER TÉCNICO

No campo do trabalho predomina uma visão de que os conteúdos da técnica podem ser divididos em duas dimensões distintas: teoria e prática. Em didática, esse mesmo par tem rótulos diferentes: conhecimento e habilidade.⁷ Esse modo de ver retrata não apenas a divisão social do trabalho, ele retrata também uma epistemologia que precisa ser explicitada.

A utilização do par teoria e prática resulta em arranjos didáticos que, embora ineficientes, passam uma mensagem de que prática é decorrência do domínio teórico que lhe dá sustentação. Há também no caso uma mensagem tácita: os estudantes incorporam a ideia de que a prática é um fazer sem inteligência. Sirvo-me de um caso que ilustra bem essa situação comum no cotidiano do ensino.



Quando trabalhava com Therezinha Cavaleiro⁸ na elaboração do manual Basic para o Itautec Júnior, ela me disse que estava enfrentando dificuldades em suas aulas no período da tarde. Pedi-lhe para explicar o que estava acontecendo. Segundo minha parceira de redação, no primeiro período, das 13h30 às 15h, seus alunos dormiam durante as aulas teóricas. Apesar de tudo que fazia para despertar a atenção dos estudantes, estes cediam àquela sonolência tão comum nas horas logo depois do almoço. No segundo período, de aulas práticas no laboratório, todos despertavam. Sugerir que ela invertesse a ordem das coisas, colocando a aula prática no primeiro período e deixando a aula teórica para o segundo. Therezinha gostou da ideia, mas me disse que não poderia fazer a alteração sugerida. A coordenadora pedagógica não permitiria.

Insisti na ideia com Therezinha. Disse-lhe que, apesar da orientação da coordenadora pedagógica, a mudança poderia ser feita em caráter experimental. A experiência foi efetivada. Os problemas de sonolência acabaram. As aulas teóricas ficaram interessantes, pois os alunos, a partir do que haviam experimentado no laboratório, começaram a formular princípios de programação que antes pareciam destituídos de sentido.

Não vou analisar os aspectos didáticos do caso. Resultados de aprendizagem e interesse dos alunos tiveram melhora sensível. Isso poderia merecer maior atenção se meu objetivo fosse o de examinar consequências didáticas do uso do par teoria e prática como referência orientadora de organização do ensino. Mas esse não é o alvo deste artigo.

No caso que acabo de narrar, interessa analisar a epistemologia latente com a qual trabalhava a coordenadora pedagógica. Para ela, o laboratório era um espaço da prática. Esta, por sua vez, deveria ter um fundamento teórico sólido. Por isso a coordenadora criou a norma de que as aulas de programação deveriam ser divididas em momentos teóricos e momentos práticos. A necessidade de teorizar antes de fazer era, para a coordenadora, algo indiscutível. Escrever os códigos para resolver determinado problema computável era, para ela, prática. Explicações sobre lógica de programação, algoritmos e sintaxe da linguagem ensinada eram teoria. Para programadores, essa divisão tão marcada de saberes não faz sentido. E, certamente, o ensino de algoritmos como uma matéria teórica, desvinculada do ato de programar, é um dos motivos pelos quais tal conteúdo costuma ser o terror de alunos de cursos de informática em todos os níveis de ensino.

Nos meios pedagógicos, teoria e prática formam um par cuja ordenação não é fortuita, mas sugestiva de prioridade da primeira sobre a segunda. Isso é aceito como verdade estabelecida. Mas que verdade é essa? O par tão utilizado tem uma longa história e apareceu de diversas formas na tradição filosófica do Ocidente. O resultado foi a consagração da expressão teoria e prática na linguagem do dia a dia, nos currículos escolares, na linguagem dos educadores. O par antitético em foco não costuma ser analisado criticamente. Mas há analistas que mostram que tal maneira de ver os saberes humanos está alicerçada em uma epistemologia que ignora dimensões importantes do saber. Um desses analistas é o filósofo britânico Gilbert Ryle, que examinou o problema em

Nos meios pedagógicos, teoria e prática formam um par cuja ordenação não é fortuita, mas sugestiva de prioridade da primeira sobre a segunda. Isso é aceito como verdade estabelecida. Mas que verdade é essa?

“Knowing how and knowing that”, segundo capítulo de seu livro *The concept of mind*?

O autor de *The concept of mind* começa sua análise mostrando que, para filósofos e gente comum, há uma tendência de entender como conhecimento apenas as atividades intelectuais. Outras realizações humanas são vistas como aplicações de construtos do intelecto, as teorias. Ryle observa que essa visão dos saberes ignora que práticas inteligentes não são filhas adotivas da teoria. As chamadas práticas, segundo ele, são saberes com *status* epistemológico próprio. Para superar as implicações do par antitético teoria/prática, o filósofo britânico sugeriu dois conceitos distintos: *knowing how* e *knowing that*. O primeiro corresponde ao que autores como Merrill¹⁰ caracterizam como conhecimento de processo, um saber que envolve sequência fluente de operações tendo em vista determinado resultado. Um saber correspondente a *knowing how*, quando o agente de conhecimento o domina com mestria, dispensa discurso, dispensa explicações imediatas, é fluente. A ausência de discurso em processos de execução, ao contrário do que sugere a posição intelectualista, não significa ausência de saber. Pelo contrário. Ela significa que um saber processual, bem dominado por quem é capaz de exercê-lo, é conhecimento, é manifestação de inteligência.

O segundo conceito proposto por Ryle, *knowing that*, corresponde ao que os cientistas do conhecimento vêm chamando de conhecimento declarativo, concretizado em explicações sobre os objetos de observação. Esse é um conhecimento característico da ciência.

Ryle critica a ideia de que a execução é aplicação de regras e direções aprendidas previamente, ou de que é apenas um desdobramento fisiológico ou motor de certo conhecimento mental. Para mostrar como isso deve ser entendido, o filósofo recorre a um exemplo, a situação de um jovem aprendendo a jogar xadrez, um saber segundo Ryle classificável como *knowing how*. Para a discussão que estou propondo aqui, convém registrar a seguinte observação sobre o aprendiz do jogo de xadrez:

É preciso notar que o jovem não será reconhecido como alguém que sabe jogar se tudo o que souber for recitar as regras do jogo de modo acurado. Ele precisa ser capaz de realizar os movimentos necessários. Mas, será reconhecido como alguém que sabe jogar, mesmo que seja incapaz de citar as regras, se fizer normalmente os movimentos permitidos, e se evitar movimentos proibidos e protestar caso seu oponente faça algo que não é permitido no jogo. Seu conhecimento do como (*knowing how*) é exercido primordialmente nos movimentos que ele faz, ou concede, e nos movimentos que evita ou veta. Desde que possa observar as regras, não importa se ele pode formulá-las. Não é o que faz em sua cabeça ou com sua língua, mas o que faz no tabuleiro que mostra se ele conhece as regras na forma executiva da capacidade de aplicá-las. (RYLE, op. cit., 1984, p. 40)

Se substituirmos jogar xadrez por qualquer técnica no campo do trabalho – aplicar uma injeção endovenosa, ajustar uma impressora, torner uma peça, encadernar um livro etc. –, poderemos conservar todas as demais observações feitas por Ryle. Em qualquer dos casos, descrever a técnica não comprova conhecimento do como. Para demonstrar domínio do conhecimento correspondente, o aprendiz precisa agir no modo executivo.

Um dos equívocos que se observam na relação teoria e prática é a convicção, dos analistas de competências ou tarefas, de que a lógica das relações entre os saberes corresponde a relações epistemológicas e psicológicas. Acho conveniente ilustrar essa afirmação com um exemplo. Recorro para tanto a resultados que obtive nas respostas para uma das questões que formulei na ocasião em que entrevistei enfermeiras para a redação de um manual sobre técnicas de enfermagem.¹¹

As profissionais de saúde com as quais conversei sobre conteúdos de técnicas de lavar as mãos enfatizavam a necessidade de, entre outros, conhecimentos de microbiologia (teoria). Elas argumentavam que a realização de movimentos de lavagem com um fluxo de direção antebraço/ponta dos dedos dependia de entendimento de microbiologia. Tal movimento exige aplicação de saberes teóricos. Se as mãos são lavadas desse modo, os micro-organismos que estão na superfície da pele poderão ser eliminados. Movimentos comuns sem direção definida, circulares ou da ponta dos dedos para os cotovelos apenas mudam os micro-organismos de lugar, não os eliminam. Acho que essas razões não demandam conhecimento científico de microbiologia por parte do profissional de saúde. Elas apenas apresentam o porquê para o movimento recomendado.

Minhas informantes eram exigentes. Queriam que a relação entre direção do movimento de lavagem das mãos e saberes de microbiologia fosse estabelecida espontaneamente pelos alunos do curso de auxiliar de enfermagem. Cabe ressaltar que havia uma distância de seis meses entre o estudo de microbiologia e o ensino da técnica de lavar as mãos. Estudos sobre estabelecimento de relações entre saberes indicam que tal espontaneidade é rara.¹² Há uma lógica evidente entre o movimento recomendado e o provável resultado na eliminação de micro-organismos. Tal lógica, utilizada por algum analista familiarizado com problemas de cuidados higiênicos dos profissionais de saúde, não guarda relação direta com a microbiologia. Ela guarda relação com solução para uma questão: como garantir maior eliminação de sujidades e micro-organismos ao lavar as mãos?

Assim como no exemplo utilizado por Ryle, anunciar os princípios – microbiológicos ou mecânicos – dos gestos recomendados em uma lavagem de mãos não garante execução correta do *saber como* (*knowing how*). A suposta articulação de teoria e prática é resultado de uma gnosiologia que não consegue enxergar o status epistemológico da técnica. Do ponto de vista do saber executivo, o saber explicativo (teórico) é inteiramente desnecessário. Essa afirmação não é fruto de qualquer atitude anti-intelectualista. Ela apenas situa a necessidade de considerar duas instâncias de saber cujos desdobramentos não são de dependência.

Ryle recorre a desempenhos prosaicos para mostrar a especificidade do saber técnico. Ele examina fazeres de boxeadores, poetas, cirurgiões e vendedores para apresentar seus argumentos sem aquela aridez tão frequente em textos filosóficos. Depois de algumas considerações sobre a inteligência presente em técnicas utilizadas pelos mencionados profissionais, o autor elabora as seguintes conclusões:

O boxeador, o cirurgião, o poeta e o vendedor utilizam seus critérios especiais no desempenho de suas tarefas específicas, pois procuram fazer as coisas com acerto; e eles são elogiados como inteligentes, habilidosos, inspirados ou sagazes não pela forma como consideram, se é que as consideram, as prescrições para conduzir seus desempenhos, mas pela forma como conduzem seus próprios desempenhos. Não importa se o boxeador planeja suas manobras antes de executá-las, sua inteligência no boxear é julgada à luz de como ele luta. Se for um Hamlet no ringue, ele certamente fracassará, embora possa ser considerado um teórico e crítico brilhante. A inteligência na luta é exibida por meio da troca de golpes, não por meio da aceitação ou rejeição de proposições sobre golpes, assim como a habilidade de raciocinar é exibida na construção de argumentos válidos, não no reconhecimento da fórmula criada pelo lógico. Nem a habilidade do cirurgião é função de sua língua emitindo verdades médicas, mas apenas de suas mãos fazendo o movimento correto. (RYLE, op. cit., 1984, p. 48-49)

Não é demais reiterar que *knowing that* não conduz os desempenhos necessários à execução de uma técnica. Ryle, com certa ironia, apresenta argumento nessa direção considerando as produções de críticos literários:

Há críticos bem pensantes e originais que formulam, numa prosa execrável, cânones admiráveis sobre como escrever. Há outros críticos que empregaram um inglês brilhante para expressar as teorias mais tolas do que constitui a boa escrita. (RYLE, op. cit., 1984, p. 49)

Em seu exemplo sobre críticos literários, o filósofo mostra que profissionais que dominam boas teorias nem sempre conseguem bons resultados no plano da execução. Ao mesmo tempo, bons executores não conseguem às vezes apresentar argumentos satisfatórios sobre a arte que dominam.

Nos dois casos que utilizei no item anterior deste artigo, a solução dos problemas apresentados aos trabalhadores experientes depende de *knowing how*, não de *knowing that*. Todas as explicações sobre princípios de instalação da máquina, no primeiro caso, nada contribuiriam para um saber cujas características eram executórias. O desafio da máquina alemã não se resolveria a partir de concepções de seu funcionamento. Ele foi resolvido a partir de decisões de como regular o equipamento para que ele respondesse de acordo com o padrão definido por seu fabricante.

A análise de Ryle e as indicações dos casos que apresentei sugerem algumas considerações importantes para a educação técnica e tecnológica. Elenco aqui algumas delas:

- *Knowing that* (o saber declarativo equivalente ao que muitos chamam de teoria) não fundamenta a execução no plano epistemológico. Ele pode explicar a execução, não pode, porém, garantir que ela se efetive de modo fluente. Ele pode mostrar a lógica presente em certos modos de execução, mas isso não resulta em ação.
- No plano da execução, o saber que se requer é um saber na ação. Esse saber tem características próprias, muito diferentes das características do saber proposicional da teoria, da ciência.
- A ocorrência do estabelecimento espontâneo de relações entre o saber executivo (*knowing how*) e o saber explicativo (*knowing that*) não é frequente, nem no plano da aprendizagem, nem no plano do trabalho, em que pesem as relações lógicas que podem ser estabelecidas por analistas de competências e tarefas.
- A inteligência da técnica é latente ou intrínseca. Ou seja, aprender uma técnica exige exercício de um saber necessariamente executório. Vale aqui o dito popular: “aprende-se fazer fazendo”.

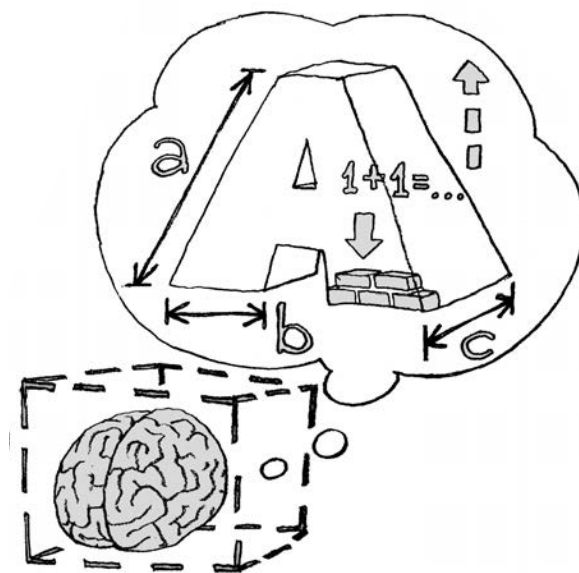
Essas e outras considerações podem ser percebidas nas situações que Hutchins¹³ chama de saber selvagem, ou seja, de um saber cujo fluir é determinado não por proposições logicamente concatenadas, mas por demandas dos processos de execução de uma obra, quase sempre em práticas sociais articuladoras do trabalho de uma comunidade de prática. Em outras palavras, os trabalhadores engajados na produção de obras ou execução de um processo sabem que a técnica é um conhecimento específico, revelador de inteligência cuja concretização não resulta em explicações das coisas, mas em ação vinculada a resultados de mudanças no ambiente.

Cumprir fazer uma observação sobre a proposta de Ryle. O filósofo não substituiu teoria por *knowing that*, nem prática por *knowing how*, apenas mudando rótulos do dualismo epistemológico que ele chama de doutrina oficial. Ele sugere a distinção entre dois modos de saber independentes. E mais, sugere que aquilo que habitualmente recebe o rótulo de prática é conhecimento, não aplicação de construtos intelectuais elaborados previamente. As implicações dessa epistemologia são evidentes no campo da educação profissional.

As questões aqui abordadas podem ser iluminadas por análises de outro filósofo, Mark Johnson, autor de *The meaning of the body*¹⁴ (2007). Em sua obra, Johnson mostra que há uma tradição dualista no pensamento ocidental. O dualismo, segundo o autor, ganhou forma definitiva com Descartes. O pensador francês estabeleceu que corpo e mente são entidades completamente distintas. Esse modo de ver é congruente com outros pares muito utilizados em considerações sobre o saber: conhecimento/habilidade, teoria/prática, saber/fazer.

A distinção cartesiana era útil para explicar a concepção mecanicista do filósofo. O corpo era considerado uma máquina que deveria ser pilotada por uma entidade inteligente e capaz de orientar os movimentos corporais.

Para resolver o dualismo, geralmente se propõe uma articulação entre as duas dimensões opostas. Essa solução tem dois senões: ela supõe que o segundo elemento do par deve



subordinar-se ao primeiro (corpo subordinado à mente, prática subordinada à teoria); ela admite o dualismo e sugere apenas medidas para amenizá-lo. No primeiro caso, é frequente a expressão de que é preciso articular teoria e prática, pois esta última deve estar fundamentada na primeira. Essa interpretação continua a entender que prática ou habilidade não é conhecimento. Não há, portanto, qualquer mudança no plano epistemológico. No segundo caso, a crença em uma possibilidade de articulação entre teoria e prática aceita o dualismo tradicional.

Johnson sugere que a integralidade do saber, sem separações entre mente e corpo, pode ser entendida se examinarmos a dinâmica do conhecimento a partir da arte, uma atividade criadora de significados por meio de mergulhos experienciais, e sem necessidade de explicações. Essa proposta me lembra comentário feito por meu amigo e grande artista plástico Tide Hellmeister.¹⁵

Certa vez, uma repórter perguntou ao Tide como se dava para ele o processo de criação. A pergunta exigia explicações sobre realização da obra, exigia explicitação de princípios, exigia que o artista teorizasse sobre sua arte. Tide disse que não tinha qualquer resposta para a pergunta. Ele simplesmente criava a partir de percepções que iam emergindo na medida em que lidava com os materiais de sua arte. A pergunta da repórter paga tributo à visão de que o fazer é precedido pela concepção do que deve ser feito. Mais que isso, ela reflete a convicção de que a atividade produtiva do artista não é um tipo de conhecimento, mas apenas uma prática que decorre de elaborações intelectuais que a precedem.

Examinar o saber artístico pode ser recurso muito rico para o entendimento da especificidade epistemológica da técnica no mundo do trabalho. É interessante notar que, historicamente, ofícios e profissões eram identificados como arte. A taylorização do trabalho e a valorização de produtos inteiramente padronizados¹⁶ fez com que a identificação do trabalho como arte fosse desaparecendo da linguagem comum, e dos discursos, de economistas e educadores. O esvaziamento de conteúdos do trabalho, substituindo trabalho vivo por trabalho morto, explica tal mudança, embora, mesmo em situações muito empobrecidas

de saberes profissionais, haja um sentimento de que a execução de parcelas da obra seja manifestação de arte.¹⁷

Embora Johnson se proponha analisar as dimensões do saber na arte *stricto sensu*, uma de suas observações sobre questões epistemológicas no campo da estética merece registro aqui:

[Outro] pressuposto fatal que contribuiu para deteriorar o *status* da experiência artística e estética foi o de que o principal dever da arte é o de ser bela, e o de que essa beleza é primordialmente uma questão de *sentimento* em vez de uma questão de *pensamento*. Os filósofos da arte no século XVIII reconheciam, corretamente, que a beleza na natureza e a arte pode[m] ser fonte de forte sentimento que nos move. Porém, com base em dicotomias implícitas nas suas psicologias das faculdades [da mente], eles erroneamente concluíram que a atividade estética não pode referir-se a entendimento, ou conhecimento, ou verdade. Se a beleza é apenas uma resposta de sentimento quanto a características de objetos ou cenas, argumentaram eles, ela não é, então, pensar baseado em conceitos. (JOHNSON, op. cit., 2007, p. 211)

O dualismo continua a predominar. Ele resolvia questões resultantes do mecanicismo que caracterizou filosofia e ciência por muitos séculos. Mas, no plano epistemológico, impediu que o saber específico do fazer fosse reconhecido, favorecendo visões que rebaixam o trabalho manual a desdobramentos fisiológicos de um saber intelectual. Além de resultar em decisões equivocadas no plano de metodologia de ensino, essa visão justifica a desvalorização social de muitas profissões em uma sociedade de classes. Ou seja, a epistemologia dualista é utilizada também com propósitos ideológicos.

As observações até aqui desenvolvidas apenas situam um problema que precisa ser considerado em conversações sobre o ensino técnico e tecnológico. Elas não sugerem o que fazer. Isso é tema para uma abordagem que foge ao escopo deste artigo. Espero, porém, que a sugestão de que é preciso abandonar o dualismo epistemológico e reconhecer o *status* de saber do fazer contribua para estudos que tenham por objetivo delinear uma pedagogia inspirada pelos modos de conhecer no e pelo trabalho.

*A taylorização do trabalho e a
valorização de produtos inteiramente
padronizados fez com que a
identificação do trabalho como arte
fosse desaparecendo da linguagem
comum, e dos discursos, de
economistas e educadores.*

COMUNIDADES DE PRÁTICA

Na época em que trabalhava como supervisor no Senac de São Paulo (anos 1974-1975), fiquei horrorizado durante visita a salão de beleza de uma unidade escolar da instituição. No local, a instrutora realizava um corte de cabelo executando-o de acordo com pedido da cliente. A docente era assistida por duas estudantes. Um grupo de alunas folheava revistas semanais antigas. Outro grupo de alunas estudava em uma apostila sebenta. Concluí que aquelas atividades não estavam de acordo com qualquer plano didático. Tudo parecia fruto do acaso. Resolvi que, em meu relatório de visitas, faria recomendações para que a escola formulasse e seguisse um plano de ensino bem-estruturado e evitasse o aparentemente improvisado que eu havia constatado.

Além da aparente dispersão que verifiquei no salão de beleza, cuja função deveria ser a de aplicação dos conhecimentos que as alunas estavam adquirindo, descobri que o serviço prestado à cliente ainda não tinha sido ensinado. Era uma técnica avançada, prevista em plano de ensino para a fase final do curso.

Não fiz o relatório de visita na direção de minhas primeiras impressões. O episódio acabou me fazendo refletir sobre o modelo de ensino que instrutores, sempre com bastante experiência de trabalho em seu ramo de atividade, utilizavam nos cursos oferecidos pelo Senac. Percebi que o cotidiano do chão de escola nada tinha a ver com as orientações dos pedagogos da instituição. Os instrutores, intuitivamente, reproduziam o modelo de ensino das corporações de ofício. Essa minha descoberta pessoal despertou interesse por investigações sobre como os ofícios eram efetivamente ensinados e aprendidos na instituição. Infelizmente na época eu não contava com referências literárias que pudessem apoiar minha descoberta.

A história que utilizo para iniciar conversações sobre comunidades de prática guarda relação com as observações que fiz sobre os desempenhos de dois velhos trabalhadores diante de um desafio profissional que exigia um fazer-saber que não estava no manual. Ambos os trabalhadores não utilizaram estratégias recomendadas por boas teorias. Não pensaram em aplicar conhecimentos sistemáticos organizados como proposições logicamente concatenadas. Como bem resume um deles, “leram a máquina”. Deixaram de lado as fórmulas abstratas. Examinaram o objeto e, no final do processo, elaboraram abstrações que iam se revelando na execução. Mike Rose sintetiza essa alternativa de saber na conclusão de um estudo que fez sobre o ofício de cabeleireiro da seguinte forma: “Ela [a cabeleireira] está incorporando técnica ao planejamento e execução de um corte, respondendo a problemas que emergem durante o processo, pensando por meio da tesoura que tem em suas mãos” (ROSE, op. cit., 2007, p. 122).

Volto às minhas observações sobre o ensino no salão de beleza. Julguei, inicialmente, que não havia aprendizagem naquela situação. Para mim, a instrutora estava simplesmente executando um serviço requisitado por uma cliente. Para mim, não havia ali ensino. Havia apenas execução de um trabalho contratado e pago. As alunas, na ausência de qualquer proposta didática clara, ocupavam seu tempo como podiam. Nem mesmo aprendiam as duas alunas que prestavam assistência à instrutora, segundo minha leitura pedagógica do evento, pois o conteúdo daquela

técnica ainda não fora ensinado. Essa minha impressão mudou depois que comecei a entender que o funcionamento “comercial” do salão de beleza era um laboratório onde as pessoas podem aprender participando da execução de uma obra.

Neca Barato e o velho trabalhador da indústria argentina aprenderam em laboratórios como aquele que me surpreendeu e horrorizou em meus tempos de supervisor. Eles não tiveram instrução formal, não seguiram planos metódicos de ensino. Aprenderam fazendo.

As descrições de evento observado em um salão de beleza que apresentei precisam de molduras interpretativas que lhes dê maior consistência. As propostas de Jean Lave e Etienne Wenger¹⁸ fornecem, a meu ver, tais molduras. Por essa razão, vou utilizar, a seguir, contribuições desses dois pesquisadores, sugerindo que os trabalhadores aprendem seus ofícios em comunidades de prática.

Lave e Wenger se propuseram analisar como os trabalhadores aprendem no interior das atividades produtivas. Eles abordam o aprender com olhos iluminados por sugestões de que o saber é socialmente compartilhado e de que a aprendizagem é situada. Essa abordagem é bastante comum entre autores que utilizam referências de Vygotky em suas investigações.¹⁹ Para realizar seus estudos, os autores buscaram modelos que pudessem caracterizar a dinâmica da negociação de significados no interior de uma comunidade de prática. Descobriram que o modo pelo qual as relações de saber se estruturavam nas antigas corporações de ofícios pode oferecer referências muito produtivas para estudos como os que pretendiam desenvolver. Descobriram também que as práticas sociais evidenciadas pelo modo de funcionamento das antigas corporações de ofícios continuam muito vivas entre os trabalhadores.

Os autores propõem um conceito que explica o percurso de aprendizagem de trabalhadores em uma comunidade de prática: *participação periférica legitimada*. Tal conceito nasce da constatação de que, em comunidades de prática do mundo do trabalho, desde seu ingresso nas atividades do grupo social caracterizado por certo interesse produtivo, o noviço ou aprendiz participa da produção de obras. Essa participação não é apenas operacional do ponto de vista de confecções de produtos ou realização de serviços, ela é social, pois o aprendiz se torna participante da comunidade em que ingressou.

O conceito de participação periférica legitimada explica a aparente desorganização didática que observei no salão de beleza. Todas as alunas no caso se viam como participantes das atividades que aconteciam naquele ambiente. Mais que isso, elas se viam

como membros de uma comunidade de prática. Não aprendiam incorporando saberes previamente preparados e oferecidos em unidades didáticas progressivas, em que pese o plano de ensino elaborado para satisfazer demandas de orientadores e coordenadores pedagógicos. Estar no salão, realizar intercâmbios de informação com companheiras, observar o trabalho realizado pela instrutora, conversar com a cliente, estabelecer contato com as ferramentas de trabalho, estar no ambiente como uma trabalhadora de salão de beleza eram situações definidoras de uma prática social. Mais que isso, as atividades mencionadas eram situações definidoras da identidade de trabalhadora no campo de higiene e beleza. Essa participação e seus resultados são inteiramente diferentes dos processos de aprender que acontecem na escola ou em centros de treinamento que oferecem conhecimentos desvinculados das comunidades de prática onde eles ocorrem.

A participação em comunidade de prática configura uma aprendizagem situada. Na apresentação que faz para o livro de Lave e Wenger, William Hanks²⁰ observa:

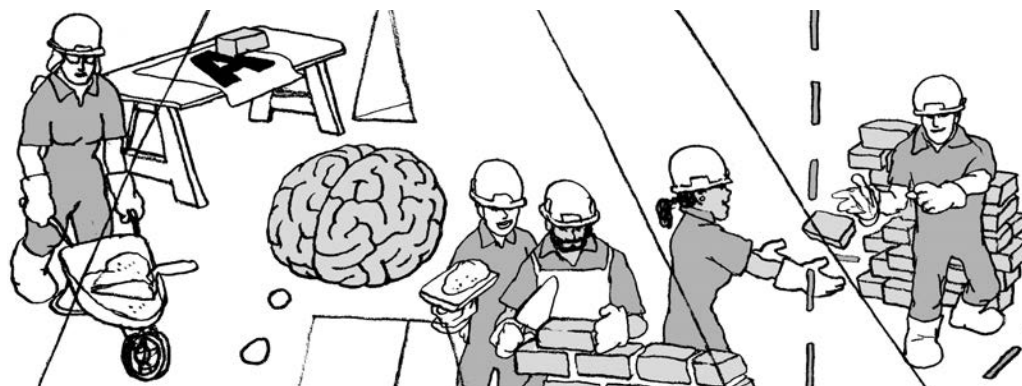
O conceito de aprendizagem situada contribui para um crescente corpo de pesquisa no campo das ciências humanas e explora o caráter situado do entendimento humano e da comunicação. Ele tem como foco as relações entre aprendizagem e as situações sociais em que esta ocorre. Em vez de defini-la como a aquisição de conhecimento proposicional, Lave e Wenger situam a aprendizagem em certas formas de coparticipação. Em vez de perguntar que processo e estruturas conceituais estão em jogo, eles perguntam que tipos de engajamentos sociais oferecem contexto próprio para que a aprendizagem ocorra. (HANKS, op. cit., 1998, p. 14)

Aprender situacionalmente exige contínua negociação de significados. Nesse sentido, o aprendiz não é um observador daquilo que está sendo feito, nem um receptor de informações fornecidas pelo mestre. Ele é um ator que participa da produção da obra. Ao fazer parcela do trabalho que lhe cabe, ele projeta entendimentos do trabalho, e tais entendimentos têm os significados negociados em práticas sociais no interior da comunidade.

O saber do trabalho é socialmente distribuído. Não é algo cristalizado em normas definitivas. É um fluir de conhecimentos que se estruturam e reestruturam em função das práticas sociais que lhes dão vida. Convém olhar para comentários de Lave e Wenger sobre aprendizagem situada e suas consequências:

Essa perspectiva sugere que não há atividade que não seja situada. Ela implica ênfase num entendimento compreensivo que envolve toda a pessoa, em vez da recepção de um corpo de conhecimento factual a respeito do mundo; ela implica ênfase na visão de que os agentes, atividades e mundo constituem-se mutuamente um ao outro. (LAVE; WENGER, op. cit., p. 33)

Há um significativo contraste entre uma teoria da aprendizagem na qual a prática (num sentido estreito, replicativo) é subsumida no interior de processos de aprendizagem e a teoria na qual a aprendizagem é entendida como um aspecto integral da prática (no seu sentido histórico e generativo). Em nossa visão, a



**Um trabalhador aprende
e elabora conhecimentos com
outros trabalhadores, negociando
significados, reconhecendo
sua participação na obra,
vendo-se como autor em um
empreendimento coletivo.**

aprendizagem não é mera prática situada – como se ela fosse um processo independentemente reificável que apenas calhou de estar localizado em algum lugar; aprender é uma parte integral de prática social generativa do viver-no-mundo. (LAVE; WENGER, op. cit., 1998, p. 35)

Os estudos de Lave e Wenger não se voltam para a educação, para aprendizagens que resultam de ensino sistemático, nem para alguma proposta de metodologia de ensino. Os autores se propõem estudar o conhecimento em ação. Mais que isso, eles se propõem estudar o conhecimento como um processo contínuo de intercâmbio entre atores que participam de uma prática social. Nessa direção investigaram como se dava o saber em diversas situações. Em uma delas, estudaram a aprendizagem entre os alfaíates *vui* e *cola*, povos da África Ocidental. Em tal situação, observaram que aprendizes, nos primeiros dias, encarregavam-se de tarefas mais simples, como pregar botões. Essa era uma estratégia que concretizava o princípio de participação periférica legitimada. Não se tratava de recurso de divisão do trabalho, mas de forma de integração ao trabalho em atividades que lhes proporcionassem o sentimento de serem partícipes na produção de uma obra.

O aprender na e pela atividade, cujo padrão mais evidente na história é a aprendizagem em corporações de ofício, não desvincula conhecimento da prática social. O saber que se elabora dessa maneira não tem aquela conotação dualista apresentada pelo par teoria e prática. Como já afirmei atrás, a aprendizagem em comunidades de prática parte do objeto para sua representação. Um trabalhador aprende e elabora conhecimentos com outros trabalhadores, negociando significados, reconhecendo sua participação na obra, vendo-se como autor em um empreendimento coletivo.

Para amenizar a aridez de um discurso que fique apenas em apresentação de observações gerais sobre a natureza do saber em comunidades de prática, recorro a mais um exemplo.

Em contato recente, uma coordenadora de cursos técnicos na área de informática conversou comigo sobre propostas que fiz nos sentido de eliminar do horizonte do ensino o par teoria e prática. Ela me disse que, infelizmente, não conseguira convencer seu diretor de que era preciso mudar radicalmente a organização do

ensino no centro de formação profissional em que trabalha. Em nossa conversa, mencionei que os estudos de Mike Rose mostram que, ao aprenderem situacionalmente, os alunos não incorporam apenas um modo de fazer, mas também dimensões axiológicas e éticas de sua atividade profissional. Essa informação nos levou a considerar o ensino de ética em cursos de educação profissional.

A coordenadora me disse que, em cursos técnicos de informática, sua escola enfrentava grandes dificuldades na apresentação de competências relacionadas com ética. Esse saber, classificado como teórico, era abordado em sala de aula por docentes com formação na área de ciências humanas. Os alunos diziam que o conteúdo era desprovido de qualquer interesse. Apesar de reiterados cuidados do ponto de vista metodológico, a situação continuou crítica.

Consideramos o problema a partir da ideia de aprendizagem situada. Em comunidades de prática, os profissionais de informática não separam a ética do seu fazer-saber. A ética é uma dimensão que não se descola das técnicas. Ela informa concretamente decisões que os profissionais tomam no campo da programação, *design* de páginas da Internet, operação de sistemas etc. Ao separar ética do fazer e transformá-la em uma disciplina acadêmica, a escola sugere aos alunos que eles percorram um caminho inverso ao percorrido na aprendizagem em comunidades de prática. Sugere que aprendam representações do objeto para, posteriormente, aplicarem o aprendido às suas profissões. Não detalho mais a análise do caso, esperando ter oferecido elementos suficientes para que o leitor estabeleça as necessárias distinções entre aprendizagem situada e aprendizagens que têm por objetivo incorporar, na forma de conhecimento proposicional, princípios genéricos sobre o trabalho (no caso da ética, um saber proposicional sobre normas de bom comportamento no exercício de uma profissão).

Há diversos aspectos que merecem destaque em conversas sobre comunidades de prática. No final desta seção, quero apontar apenas um deles. Nas histórias sobre a máquina italiana e a máquina alemã, encontramos trabalhadores que exercem o saber de maneira peculiar. Eles não teorizam para depois fazer. Eles exercem um fazer-saber íntegro. Essa peculiaridade do saber no trabalho é resultado de um aprender em comunidades de prática.

ENSINO TÉCNICO, TRABALHO E ESCOLA

Há uma convicção generalizada de que a capacitação para o trabalho deve acontecer preferencialmente no ensino técnico e tecnológico. Nos meios de comunicação, sempre que se abordam temas de emprego/desemprego, levantam-se vozes lembrando que sobram vagas em profissões que exigem qualificação dos trabalhadores. Por isso, apesar do desemprego, muitas vagas disponíveis não são preenchidas. As mesmas vozes completam seu quadro de avaliação pessimista afirmando que há um *deficit* de trabalhadores qualificados por causa da baixa escolarização da mão de obra nacional e do número insuficiente de formandos em cursos técnicos e tecnológicos. Esse modo de pensar desconsidera a observação, feita por Cláudio Salm,²¹ de que o capital se serve dos resultados da educação conforme seus interesses.

O foco deste artigo, considerações sobre aspectos epistemológicos do saber no trabalho, não me permite apresentar

uma análise de como as apropriações da formação escolar se desenrolam no mercado de trabalho. Faço referência ao tema aqui para encaminhar conversações sobre a predominância do modelo escolar sobre o modelo de capacitação característico da aprendizagem nas corporações de ofício.

Em um artigo seminal, Liv Mjelde²² examina a história da educação profissional nos países escandinavos, observando que, no final do século XIX e começo do século XX, as instituições do Estado dedicadas à capacitação para o trabalho tinham características muito parecidas com os sistemas de aprendizagem das corporações de ofício. Valorizavam os mesmos percursos, entendendo que aprender a trabalhar tinha como *locus* preferencial as oficinas. Esse traço histórico é análogo ao que aconteceu no Brasil. As primeiras instituições estatais de educação profissional, as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909,²³ mostravam em seus próprios nomes a vinculação com as tradições educativas das corporações de ofício.

Mas, aos poucos, as instituições de formação profissional vão sendo subsumidas pelas tradições escolares do modelo que Mjelde chama de educação literária. As antigas formações de trabalhadores vão se integrando a cursos ginasiais e mais tarde a cursos colegiais (o atual Ensino Médio). Mas essa integração não acontece tranquilamente. As tradições escolares acabam predominando e a educação profissional deixa de lado sua vinculação com o modelo formativo das corporações de ofício. A teoria – ou, para ser mais correto, o ensino de abstrações descontextualizadas, que nem sempre são teorias no sentido original do termo – passa a ocupar lugar cada vez mais importante nos cursos.

A escolarização da formação profissional no sentido indicado por Mjelde baseia-se na crença da superioridade da educação literária. A mesma crença sugere que aquilo que ela chama de prática – a aprendizagem em oficinas e laboratórios – só ganha sentido quando tem bases teóricas sólidas. A epistemologia latente nesse tipo de visão, como já mostrei, acaba favorecendo um dualismo que separa mente e corpo, concepção e execução, conhecimento e habilidade, teoria e prática.

As análises aqui apresentadas indicam que os sistemas educacionais precisam rever suas concepções de ensino técnico à luz de um saber que se elabora no e pelo trabalho. Caso contrário, a educação profissional será, cada vez mais, esvaziada de um fazer-saber essencial ao trabalho como atividade humana significativa.

Há uma atitude generalizada de desvalorização da técnica, rebaixando a execução a um fazer sem inteligência. Educadores, empresários e formadores de opinião costumam disseminar tal ponto de vista. Aparentemente, a redução da técnica a atividade sem *status* epistemológico próprio é resultado de propostas progressistas, assentadas sobre análises das mudanças provocadas pela introdução de novas tecnologias no trabalho e conclusões de que o trabalhador precisa ter escolaridade cada vez mais elevada. Os argumentos são atraentes, mas é preciso avaliar a proposta com mais cuidado.

Percebi certas armadilhas em propostas de elevação da educação geral de trabalhadores, com conseqüente diminuição de conteúdos técnicos em planos de formação, ao ser procurado por uma rede de salões de beleza na metade dos anos 1980. Eles sugeriam que o curso de cabeleireiro oferecido pelo Senac na ocasião reduzisse o número de técnicas ensinadas. Ao mesmo tempo, sugeriam que

o curso fosse enriquecido com mais conteúdos de competências básicas (trabalhar em grupo, tomar decisões, comunicar-se eficientemente com clientes etc.) e fundamentos teóricos (biologia, química, princípios de administração, psicologia, ética etc.). Informaram que a aprendizagem da maior parte das técnicas profissionais seria efetivada por meio de treinamentos internos na empresa, observados os talentos dos empregados.

A rede de salões que entrou em contato comigo praticava divisão do trabalho que, muitas vezes, fazia com que seus empregados passassem anos executando número reduzido de tarefas, escondendo sob a designação de auxiliar de cabeleireiro funções muito simples e repetitivas. O interesse patronal em reduzir repertório de técnicas na capacitação profissional parecia indicar expectativa de que seria possível amoldar os formandos aos interesses paroquiais de cada salão. Uma forma de fazer isso era a de contar com uma mão de obra com poucos conhecimentos técnicos.

Na linguagem de velhos trabalhadores, um bom profissional é um “oficial”. Essa designação refere-se a um trabalhador que tem significativo domínio das técnicas produtivas do ramo a que se dedica e autonomia para tomar decisões no plano de execução. Um oficial tem repertório amplo. Neca Barato e o velho operário argentino que encontramos na primeira seção deste artigo são oficiais. A leitura de máquinas e de espaço que conseguem fazer nasce de um fazer-saber constituído em relações com obras, ferramentas e comunidades de práticas. Essa constatação nos mostra que um repertório rico de técnicas não é mera coleção de habilidades que podem ser utilizadas mecanicamente. Ele é um elemento essencial na constituição do saber do trabalhador.

Outra decorrência da escolarização do ensino técnico é o uso de uma didática da palavra, substituindo uma aprendizagem pela ação. Os modelos escolares acabam convertendo conteúdos do trabalho em saber proposicional que pode ser desenvolvido em sala de aula e por meio de estudo de materiais didáticos como manuais, *softwares*, vídeos. O que se perde nesse movimento é a riqueza de um aprender situacional em comunidades de prática. Projetos de completa escolarização do ensino técnico acabam não acontecendo porque a necessidade de produzir obras durante o curso acaba recuperando parte do aprender em situação, característico de comunidades de prática.

Em instituições de formação profissional, é comum a existência de ambientes capazes de facilitar um aprender por meio de participação em comunidade de prática. Exemplos desses ambientes são o hospital-escola, o hotel-escola, o restaurante-escola a fazenda-escola. Porém, alguns desses ambientes funcionam apenas em ocasiões especiais, de acordo com planos didáticos rígidos.²⁴ Essa didatização da empresa-escola revela desconhecimento de como atuam as comunidades de prática. Predomina no caso uma ideia de “aplicação”, subsidiária do dualismo teoria e prática.

Espero que minhas anotações sobre especificidade do saber técnico e comunidades de prática tenham despertado interesse por uma epistemologia que elimine do horizonte o par teoria e prática. Se queremos que o saber do trabalho ingresse nas instituições de educação profissional e nos centros de pesquisas educacionais, será preciso reconsiderar o que é conhecimento, deixando de lado a velha epistemologia cartesiana que separa mente e corpo, concepção e execução, teoria e prática.

NOTAS

- ¹ VIDIGAL, C. M. **A socialização da força de trabalho**: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873-1934). Bragança Paulista: Edusf, 2003.
- ² BARATO, J. N. **Educação profissional**: saberes do ócio ou saberes do trabalho?. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.
- ³ LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ⁴ BROUDY, H. S. Types of knowledge and purposes of education. In: ANDERSON, R. C.; SPIRO, R. J.; MONTAGUE, W. E. **Schooling and the acquisition of knowledge**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associate, Publishers, 1977. p. 1-17.
- ⁵ BARATO, J. N. Op. cit., 2003.
- ⁶ ROSE, M. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo: Senac São Paulo, 2007.
- ⁷ Em levantamento que fiz sobre o uso da expressão habilidade e conhecimento, ela aparece em média a cada três páginas de um livro muito utilizado em estudos de didática. Cf. LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- ⁸ A conversa aqui registrada aconteceu em 1985, quando os autores elaboravam um manual de programação orientado por epistemologia que considerava o *status* epistemológico específico da técnica. Cf. BARATO, J. N.; CAVALHEIRO, T. C. **Basic I para o Itaotec**. São Paulo: Departamento Regional do Senac no Estado de São Paulo, 1985.
- ⁹ RYLE, G. **The concept of mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.
- ¹⁰ MERRILL, D. Component display theory. In: REIGELUTH, C. M. **Instructional design theories and models**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1983.
- ¹¹ O episódio ocorreu por ocasião de minhas investigações sobre o saber da técnica em trabalhos com docentes do Senac de São Paulo (1987). No caso de minhas investigações sobre técnicas básicas de enfermagem, o resultado acabou se concretizando em manuais para o curso de Auxiliar de Enfermagem.
- ¹² GLICK, M. L.; HOLYOAK, J. J. Schema induction and analogical transfer. **Cognitive Psychology**, v. 15, p. 1-38, 1983.
- ¹³ HUTCHINS, E. **Cognition in the wild**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1999.
- ¹⁴ JOHNSON, M. **The meaning of the body**: aesthetics of human understanding. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.
- ¹⁵ Essa conversa com Tide Hellmeister aconteceu em 2005, época em que examinamos as propostas do artista para um programa de desenvolvimento de recursos humanos a partir da técnica de colagem. Tide, falecido no final de 2008, foi um dos mais importantes artistas gráficos brasileiros. Entre outros projetos gráficos de destaque, ele foi um dos criadores do revolucionário plano gráfico do *Jornal da Tarde*, em 1968.
- ¹⁶ RUGIU, A. S. **Il braccio e la mente**: un millennio di educazione divaricata. Milão: La Nuova Italia, 1995.
- ¹⁷ ROSE, M. Op. cit., 2007.
- ¹⁸ LAVE, J.; WENGER, E. Op. cit., 1998.
- ¹⁹ CHIKLIN, S.; LAVE. **Understanding practice**: perspectives on activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- ²⁰ HANKS, W. F. Foreword by William F. Hanks. In: LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 13-24.
- ²¹ SALM. C. **Educação e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- ²² MJELDE, L. From hand to mind. In: LIVINGSTONE, D. W.(org). **Critical pedagogy & cultural power**. Nova Iorque: Bergin & Garvey Publishers, 1987.
- ²³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituto Federal de Educação**: um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- ²⁴ Em diversas ocasiões, tive a oportunidade de visitar restaurantes e hotéis-escola em outros países. Exemplos: hotel de aplicação do Seneca College, Canadá; e restaurante de aplicação da Faculdade de Turismo da Universidade de Guadalajara. Todos eles funcionavam apenas para convidados especiais, como visitantes ilustres ou acadêmicos da própria instituição. Nenhum deles funcionava normalmente para atender a qualquer cliente externo que o desejasse. Essa circunstância, explicada pelos educadores das instituições como necessidade pedagógica, cria restrições para que os alunos e docentes participem plenamente uma comunidade de prática.

ABSTRACT

Jarbas Novelino Barato. **Vocational Knowledge, situated learning and technical education.**

This article examines epistemological issues in light of vocational knowledge. It uses case narratives by experienced workers and refers to studies on the nature of technical knowledge. It examines the epistemological status of techniques, using Ryle's proposition as well as situated learning, based upon Lave and Wenger's investigations. In conclusion, it suggests that technical education should show keen interest in knowledge that originates within productive activities and in modes of learning in communities of practice.

Keywords: *Epistemology; Vocational Knowledge; Technical Education; Communities of Practice; Situated Learning.*

RESUMEN

Jarbas Novelino Barato. **Saber del trabajo, aprendizaje situado y enseñanza técnica.**

Este artículo examina cuestiones epistemológicas a la luz de los saberes en el trabajo. Utiliza narrativas de casos que les sucedieron a trabajadores experimentados y hace referencia a estudios sobre la naturaleza del saber técnico. Analiza el estatus epistemológico de la técnica, haciendo referencia a la propuesta de Ryle y al aprendizaje situado, con base en las investigaciones de Lave y Wenger. En la conclusión, sugiere que la enseñanza técnica debe mirar con interés los saberes que se estructuran en el interior de las actividades productivas y en los modos de aprender en comunidades de práctica.

Palabras clave: *Epistemología; Saber en el Trabajo; Enseñanza Técnica; Comunidades de Práctica; Aprendizaje Situado.*

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL

*Marcelo Ubal**

Resumo

A partir da análise de diferentes políticas educacionais relacionadas à educação tecnológica e profissional do Uruguai, o presente artigo se propõe abordar a criação de novos sentidos e de espaços para o diálogo necessário à elaboração de políticas educacionais de nível médio (básico e superior). A fim de fornecer elementos que transcendam as intervenções promovidas e associadas às políticas neoliberais, o autor propõe uma reflexão sobre as categorias cultura, alfabetização, língua e gêneros discursivos. Finalmente, em consonância com a definição conceitual acima, destacam-se algumas das principais questões que deveriam ser levadas em conta no desenvolvimento de políticas de educação integral.

Palavras-chave: *Alfabetização Integral; Linguagem; Discurso; Direito à Educação.*

INTRODUCCIÓN

Comenzaremos estas reflexiones pedagógicas¹ aludiendo a dos aspectos articuladores del trabajo que tienen en sus manos. En primer lugar las ideas y reflexiones que tejen este trabajo, tiene en las prácticas y políticas-pedagógicas innovadoras desarrolladas por el Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) un ámbito que nos ha permitido evidenciar una síntesis privilegiada entre teoría y práctica. Por ello el lector se encontrará con un trabajo que aborda principios teóricos transversales de un conjunto de políticas educativas históricas que se hacen tangibles en experiencias educativas concretas. En este marco lo que nos proponemos es dar cuenta de dos elementos distinguibles y complementarios a la vez, a saber: una propuesta educativa integral y una dinámica de trabajo docente integrada. Previamente al abordaje de dichos tópicos, retomaremos brevemente la clásica y – en cierta medida – “desgastada y fuera de moda” discusión en torno a la pedagogía de las competencias, con el fin de tomar la debida distancia de uno de las principales teorías que desde la década de los noventa no ha dejado de avanzar – con diferente intensidad y grado de visibilidad – sobre los sistemas educativos regionales.

SOBRE LA PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS

La década de los noventa se caracterizó por el desarrollo de un conjunto de políticas de carácter neoliberal. Dicho movimiento si bien tuvo diferentes matices, mantuvo un doble carácter globalizador: implicó a todo el planeta² y se concretó en el conjunto de políticas implementadas por los gobiernos de turno. La educación no fue ajena a dicho movimiento.

Los gobiernos latinoamericanos, en acuerdo con el Banco Mundial (BM), El Banco Interamericano Desarrollo (BID) y con orientaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), llevaron adelante una importante reforma de los sistemas educativos latinoamericanos. Dichas reformas tiene en la promoción de un modelo educativo por competencias y en la crítica al modelo educativo disciplinar basado en los contenidos escolares, dos de sus principales claves.

Veamos a continuación una breve síntesis de las características principales del modelo educativo por competencias. Para dicha caracterización nos remitiremos al planteo de Marise Ramos, debido a que su trabajo entorno a la pedagogía de las competencias, nos posibilita un entendimiento cabal de dicho modelo, así como una comprensión del estado del arte de los principales argumentos y discusiones en torno a dicha propuesta pedagógica.

El diagnóstico en el cual se basan los promotores del modelo educativo basado en competencias se sustenta en un esquema explicativo cuyos argumentos centrales desarrollamos a continuación:

- a. Desde los ámbitos y actores laborales se planteaba que las dinámicas de transformación de las tecnologías hace necesario trabajadores flexibles, y por lo tanto capaces

* *Maestreado en Enseñanza Universitaria. Licenciado en Ciencias de la Educación. Coordinador del Espacio de Investigación sobre Políticas de Educación No Formal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – FHCE, Universidad de la República – UR (Uruguay). E-mail: marceloubal@gmail.com*

Recibido para publicação em: 14.09.2011.

de adaptarse a dichas transformaciones. De dicha premisa se desprende que la educación en general, y la técnica en particular deberían tener como referencia los procesos vinculados al trabajo y la producción. Para que esto sea posible se propone que las propuestas educativas estén orientadas por las competencias necesarias para que los trabajadores hagan bien sus tareas y logren la flexibilidad necesaria para adaptarse a las transformaciones del mundo del trabajo.

- b. Dicha flexibilidad no es posible mediante una educación disciplinar y centrada en los contenidos. Inclusive dicha formación genera una cualificación, formalmente certificada, que no necesariamente conciben con la dinámica del mundo del trabajo. En este contexto se proponen un pasaje de la cualificación a las competencias, con el fin de que la referencia pase a ser el desempeño del trabajador en el contexto laboral concreto. Por lo tanto una educación acorde al nuevo contexto global debería analizar los procesos de trabajo y producción concretos, con el fin de inducir las competencias necesarias para un adecuado desarrollo de los mencionados procesos. Dichas competencias son propuestas como la base para la creación y organización de los planes curriculares.
- c. En este contexto, surgen los análisis de carácter pedagógicos que ven en el modelo por competencias una oportunidad para superar las dificultades de una enseñanza disciplinariamente fragmentada. De esta manera se propone que el currículo pase a organizarse por competencias y ya no por contenidos disciplinares. Las competencias son propuestas como una referencia para la selección de los contenidos de las disciplinas, la evaluación y el egreso. A su vez es visualizada como una oportunidad para que la interdisciplinariedad se haga efectiva.

Para los gobiernos de la década de los noventas, la lógica de una educación por competencias redundaría en un acercamiento de la educación y las necesidades laborales del mundo del trabajo. En este marco el modelo de educación por competencias propone una estructuración del currículo en base a la dinámica del mundo del trabajo, lo cual implica un análisis de sus procesos para la definición de las competencias necesarias para un adecuado desarrollo de los procedimientos que los trabajadores deberán desempeñar. Dichos análisis han dado lugar a diversas metodologías orientadas a la creación de los sistemas de competencias profesionales, las cuales la podemos agrupar en tres perspectivas metodológicas, a saber: la conductista, la funcionalista y la constructivista (RAMOS, 2006)³. Los listados de competencias creados a partir del uso de las metodologías mencionadas, son entregados a los sistemas educativos con el fin de que sean la referencia de las construcciones curriculares.

Veamos a continuación algunas de las principales críticas que se plantean al modelo de educación por competencias. Como vimos, las diversas matrices de investigación y análisis de los procesos productivos y laborales generan listados de competencias,



el hecho que las propuestas educativas se rijan por listados de competencia estandarizados, rígidos y poco flexibles, no condice con la pretensión de formar sujetos flexibles, creativos y capaces de buscar soluciones innovadoras ante situaciones inesperadas.

con el fin de que los sistemas educativos organicen sus prácticas pedagógicas y desarrollen propuestas curriculares dirigidas a que los sujetos se apropien de las competencias indicadas. Ahora bien, el hecho que las propuestas educativas se rijan por listados de competencia estandarizados, rígidos y poco flexibles, no condice con la pretensión de formar sujetos flexibles, creativos y capaces de buscar soluciones innovadoras ante situaciones inesperadas. Esto devela una contradicción sumamente significativa, desde el momento que el medio propuesto no condice con el fin perseguido.

En segundo lugar se puede constatar una coincidencia entre las matrices de investigación y análisis conductistas/funcionalistas hegemónicos para la elaboración de los estándares de competencias, con prácticas pedagógicas de la misma naturaleza. En coherencia con el planteo antedicho, las prácticas de evaluación tienden a reforzar los estándares preestablecidos, así como promueven una devaluación de la apropiación de los contenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se divorcia de esta manera el desempeño de los contenidos y/o saberes, lo cual redundante en un vaciamiento de los contenidos científicos y/o disciplinares de las propuestas pedagógicas escolares. De esta manera el modelo de educación por competencias lejos está de ser una respuesta satisfactoria a los problemas clásicos de la educación relacionados a lo que se debe enseñar, o al sentido de los aprendizajes para los estudiantes.

En síntesis podemos ver claramente que sobre el sentido propuesto por el modelo de educación por competencias versan los argumentos de sus defensores, así como las razones de sus detractores. En este marco Ramos expresa que el

[...] o movimento contra-hegemônico exige a ressignificação da noção de competência para assumir um sentido coerente com a nova concepção de mundo que toma a realidade de classe trabalhadora como ponto de vista. Mesmo ressignificada, a noção de competência deve ser tomada

de forma subordinada ao conceito de qualificação como relação social [...]. (RAMOS, 2006)⁴

Al finalizar este capítulo nos gustaría realizar una serie de puntualizaciones. Si bien consideramos que la propuesta de resignificación de la pedagogía de las competencias es un camino válido, consideramos que lo más adecuado sería fundar y/o promover un universo vocabular diferente al de las competencias, no solo por el hecho de que las palabras y el lenguaje no son neutrales, sino además por la marca subjetiva de la cual es portador el modelo de educación por competencias. Dicho modelo no se puede aislar de una lógica neoliberal generalizada en los noventa, lo cual se veía reflejado en la promoción de una reducción del Estado y su consecuente privatización, la flexibilización de las relaciones laborales, el imperio de un criterio economicista de la educación por encima del pedagógico, etc. A tal punto llega dicha marca que en Uruguay que, por ejemplo, hablar de competencias en relación a la educación, inclusive en la actualidad, es obtener cualquier posibilidad de diálogo colectivo.

A pesar de que organismos internacionales interesados en el potencial de los sistemas educativos (con todos los recursos y aparatos tecnocráticos de que disponen) siguen promoviendo la pedagogía de las competencias como una de las principales salidas a las dificultades por las que están atravesando los países latinoamericanos en materia educativa, consideramos sustancial promover la generación de perspectivas alternativas a dicho modelo. Esta alternativa deberá centrarse fundamentalmente en garantizar el derecho a la educación de los ciudadanos de nuestros países, así como posibilitar la construcción de nuevos puentes que posibiliten el (re)establecimiento de un diálogo entre los diversos actores comprometidos con la construcción de un sistema educativo público coherente con una organización política democrática y republicana.

SOBRE LA ALFABETIZACIÓN EN EL MARCO DE UNA EDUCACIÓN INTEGRAL

El presente trabajo, que surge a partir de una reflexión teórica articulada con una práctica educativa concreta, pretende realizar un aporte en la búsqueda de alternativas que contribuyan a la formación de subjetividades y acuerdos intersubjetivos que habiliten el desarrollo y fortalecimiento de sistemas educativos cuyo sentido fundamental sea garantizar el derecho a la educación de los ciudadanos. Para ello estamos proponiendo una ampliación o resignificación del concepto de alfabetización, desde el momento que la concepción clásica de alfabetización implica justamente heredar un patrimonio cultural sin el cual no podemos integrarnos plenamente a la cultura a la que pertenecemos. Ahora bien, de la misma manera que la herencia no es estática, tampoco lo tiene que ser la extensión del concepto de alfabetización. Entendemos que dicha resignificación pasa por ampliar el alcance de la alfabetización más allá de los lenguajes orales-escritos y matemático. Esto no significa, en absoluto, que las propuestas curriculares deban dejar de lado dichos lenguajes. Justamente lo que estamos afirmando es que la crisis actual se



ve potenciada por que además debemos integrar a los currículos nuevos lenguajes y discursos.

Haciendo una apretada síntesis de la historia de los sistemas educativos modernos, por defecto más que por virtud, la palabra alfabetización se ha visto restringida a la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo. Este es uno de los motivos por los cuales casi la totalidad de los sistemas educativos ordenan sus currículos priorizando los idiomas y la matemática. En estrecho vínculo con los saberes antedichos las humanidades han ocupado los niveles siguientes. En general las artes, cuando son contempladas, se ubican en los últimos lugares de la “pirámide” curricular. Inclusive en la actualidad en algunos ámbitos se continua restringiendo el uso de la palabra alfabetización a la capacidad de leer, escribir y calcular, a tal punto que alfabetizado es el que accede a los mencionados lenguajes. Ahora bien ¿no será necesario ampliar el concepto de alfabetización a otros lenguajes? ¿Existen otros lenguajes, discursos u otros elementos de la cultura que deban ser de acceso público a todos los ciudadanos?

Apreciaciones sobre los conceptos de lenguaje y géneros discursivos

Antes de responder a interrogantes antedichas, abordaremos sintéticamente las discusiones en torno al concepto de lenguajes y su relación con los géneros discursivos. Sin detrimento de que parte de los lingüistas prefieran identificar al lenguaje estrictamente con las lenguas o lenguajes históricos, el propio concepto de lenguaje nos habilita a proyectarnos a otros sistemas sintácticos que cumplan con el requisito de suficiente generalidad y/o uso social. En ese marco nos referiremos brevemente a los conceptos de lenguaje y género discursivo.

En occidente podemos distinguir dos tradiciones en torno al concepto de lenguaje

[...] el lenguaje en cuanto expresión que media entre ámbitos distintos, o sea, en cuanto esfera en la que se instituyen las relaciones vitales y sale a la luz todo nuestro hacer y pensar, y la legua en cuanto espejo de una realidad a el correspondiente, o sea, como un discurso estructurado que asume la función de instrumento comunicativo y que, por ende, es susceptible de ser analizado y descompuesto en sus diversos elementos. Es este segundo planteamiento el que ha caracterizado fundamentalmente la historia del pensamiento occidental, pero el primero no ha dejado de resurgir con frecuencia [...]. (FABRIS, 2001)⁵

La crítica a la concepción apofántica (*apóphansis*) del lenguaje, ha generado en el Siglo XX el llamado “giro lingüístico”, el cual se ha caracterizado por el surgimiento de una serie de reflexiones renovadas en torno al lenguaje. Teniendo como origen a la filosofía fenomenológica, la cual tensiona el “deber ser” a partir de la promoción de una reflexión centrada en la “existencia del ser”, el mencionado giro tiene en pensadores de la talla de Wittgenstein, Heidegger, Gadamer -entre otros-, sus principales propulsores. Para estos filósofos lo relevante no es el poder definitorio de la palabra

[...] sino el hecho de que es la lengua en su conjunto la que determina los confines de nuestro pensar... la lengua constituye el horizonte en el que se circunscribe toda nuestra relación con el mundo. (FABRIS. Op.cit., 2001)⁶

Detengámonos brevemente en la concepción de lenguaje promovida por Wittgenstein, la cual coincide con su recorrido vital e intelectual. En sus primeras obras, dentro de las cuales se destaca *“Tractatus Logico-Philosophicus”*, Wittgenstein propone una concepción del lenguaje cuya función es análoga a la de un espejo, ya que la palabra se identificaría con la cosa enunciado. En la segunda etapa de su desarrollo teórico, el filósofo en cuestión protagonizó un giro radical el cual fue plasmado en sus obras *Philosophische Grammatik (Gramática Filosófica)* y *Philosophische Untersuchungen (Investigaciones Filosóficas)*. En *“Investigaciones Filosóficas”*, apartándose de una postura apofántica, propone un análisis semiótico postulando los “juegos de lenguaje”⁸ como clave de análisis del problema del significado en el contexto de las reglas colectivas impuestas por el uso

Comprender el significado de una palabra... es saber cómo se usa. Sin embargo, no se trata de un uso indiscriminado o informal, sino de un uso acotado, localizado y restringido al ámbito de influencia de ciertas reglas que condicionan no sólo la aplicación, sino también, el alcance y validez de los “significados”... La teoría de los “juegos de lenguaje”⁹ es la construcción conceptual por la que Wittgenstein le otorga la primacía a las reglas de uso por sobre las reglas y lógicas de formación de las proposiciones. (ALBANO, 2006)¹⁰



Comprender el significado de una palabra... es saber cómo se usa.

Esta concepción del lenguaje nos acerca al carácter equívoco del mismo, desde el momento que *“Cuando los juegos de lenguaje cambian, entonces hay un cambio en los conceptos, y con los conceptos cambian los significados de las palabras”* (WITTGENSTEIN, 1992, § 65).¹¹

Ahora bien, si la definición de lenguaje se encuentra en una situación equívoca, existiría un vínculo entre los diversos lenguajes y juegos

Lenguaje, proposiciones, conceptos, no son entidades rígidas ni nociones de las cuales quepa definir su esencia. Su constitutiva pluralidad de configuración y uso... no es... signo alguno de una ambigüedad de fondo; porque, si es verdad que todo concepto es tal y como viene entendido en el interior de un juego lingüístico, también lo es que la pluralidad de los conceptos, de las proposiciones, de los diferentes lenguajes y de los múltiples juegos están vinculados entre sí. Wittgenstein habla de una suerte de “afinidad”... de una especie de “aire de familia”¹² que conecta entre sí a los distintos juegos con los diferentes lenguajes. (FABRIS. Op. cit., 2001)¹³

Esta concepción hermenéutica del lenguaje, nos “conecta” con la noción de “géneros discursivos” propuesta por Bajtin, para quien las diversas esferas de la actividad de los seres humanos están relacionadas con el uso del lenguaje

Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multi-formes como las esferas de la actividad humana, [...] El uso del lenguaje se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su comprensión y estructuración. Los tres momentos mencionados -el contenido temático, el estilo y la composición- están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a lo que denominamos géneros discursivos. La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. Aparte hay que poner de relieve una extrema heterogeneidad de los generó discursivos (oral y escrito). (BAJTIN, 2003)¹⁴

El autor antes mencionado nos alerta sobre la necesidad de distinguir entre diversos géneros discursivos al manifestar que

[...] De ninguna manera se debe subestimar la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos y la consiguiente dificultad de definición de la naturaleza común de los enunciados. Sobre todo hay que prestar atención a la diferencia, sumamente importante, entre géneros discursivos primarios (simple) y secundarios (complejos); tal diferencia no es funcional. Lo géneros discursivos secundarios (complejos) -a saber, novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc.- surgen en condiciones culturales más complejas, relativamente más desarrollada y organizada: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simple) constituidos en la comunicación discursiva inmediata [...]. (BAJAJIN. Op. cit., 2003)¹⁵

Como lo hemos manifestado, las referencias teóricas sobre lenguaje y géneros discursivos a la que nos hemos remitido, se vinculan a los lenguajes naturales o históricos. Ahora bien, para contribuir a la comprensión del complejo mundo cultural y su dinámica, ¿es posible trasladar esta reflexión lingüística a otros universos de signos?

Sobre la relación de la semiología y lingüística

En el punto anterior hemos presentado desarrollos teóricos, a nuestro entender complementarias, entorno a las categorías lenguaje y género discursivos. Ambos pensadores remiten sus planteos al lenguaje propiamente dicho, coincidiendo en la adjudicación a

la existencia concreta de los seres humanos el lugar en el cual los lenguajes y los géneros discursivos adquieren sentido y significado.

Ahora bien, ¿podemos hablar de la existencia de lenguajes y género discursivos más allá de los lenguajes estrictamente naturales o históricos? Responder a esta interrogante hace necesario que abordaremos una de las principales discusiones existentes entre la semiología y la lingüística. Al respecto Ferrater Mora, al presentar el concepto de semiología, expresa que desde su origen se puede constatar una fuerte relación entre la semiología y la lingüística, la cual se ha visto marcada por discusiones en torno a la propia delimitación conceptual de ambas categorías. En el origen y el desarrollo de la semiología, Ferdinand de Saussure es un referente ineludible. En su obra "*Curso de lingüística general*" Saussure plantea que

[...] Se puede... concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social... Nosotros la llamaremos semiología (del griego *sēmeion* 'signo'). Ella nos enseñará en qué consisten los signos y cuáles son las leyes que los gobiernan. Puesto que todavía no existe,

no se puede decir qué es lo que ella será; pero tiene derecho a la existencia, y su lugar está determinado de antemano. La lingüística no es más que una parte de esta ciencia general. Las leyes que la semiología descubre serán aplicables a la lingüística, y así es como la lingüística se encontrará ligada a un dominio bien definido en el conjunto de los hechos humanos. (SAUSSURE, 2004)¹⁶

Con la semiología como marco general, Saussure expresa que la lengua "... es un sistema de signos que expresan ideas, y por eso comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de cortesía, a las señales militares, etc."¹⁷, y a renglón seguido agrega "Sólo que es el más importante de todos esos sistemas"¹⁸. Justamente por este carácter complejo de la lengua "la lingüística puede erigirse en el modelo general de toda semiología, aunque la lengua no sea más que un sistema particular".

El planteo originario que ubicada a la lingüística como referencia del procedimiento semiológico -el cual no ha variado sustancialmente- (MORA, 2004)¹⁹, no ha posibilitado aún la profundización en otros sistemas de signos. Ahora bien, dicha situación no debería limitarnos a pensar otros universos de signos que puedan constituir otros lenguajes más allá de las lenguas o lenguajes naturales.

Desde una perspectiva pedagógica, éste no es un tema menor, desde el momento que la alfabetización, entendida como la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, es el mandato identitario de mayor significatividad de los sistemas educativos modernos.

Sobre la relación de la alfabetización con los lenguajes y géneros discursivos

Responder a las interrogantes iniciales²⁰ implica habilitar la posibilidad de pensar sentidos y relaciones no convencionales de categorías como alfabetización, lenguaje y cultura. Profundizar en los marcos teóricos que habilitan este tipo de discursos nos desviaría de la tesis central del presente trabajo, por lo cual simplemente nos gustaría explicitar que la ampliación de los mencionados conceptos hace necesario que nos remitamos, aunque sea brevemente, a posturas como las de Lotman que conciben al lenguaje como el centro de la cultura. Al respecto Warley expresa

[...] que al definir la cultura como un sistemas de signos sometidos a ciertas reglas Lotman la considera en los términos de un lenguaje; la cultura aparece... como un "sistema de lengua(s)" cuyas manifestaciones concretas son los textos que ella produce. (Por ello) ninguna cultura puede ser definida como una sola lengua, por el contrario,



el plurilingüismo es aquello que la caracteriza más frecuentemente. (WARLEY, 2003)²¹

Concepciones como la mencionada nos remite a un concepto de cultura entendida como el conjunto de signos que integran el universo semiológico de una sociedad o grupo determinado. En este marco podemos decir que los lenguajes naturales (oral y escrito) así como el matemático son parte de un conjunto integrado por otros sistemas de signos.

Esta propuesta de ampliación del sentido alfabetizador de la educación, que ha dado lugar a denominaciones como alfabetizaciones emergentes, “múltialfabetizaciones” (COPE, KALANTZIS, 2000 apud BUCKINGHAM, 2005),²² han sido objeto de crítica para autores como Kress (2005)²³ y Braslavsky (2004)²⁴, quienes

[...] señalan que no es conveniente usar el término de “alfabetización” como metáfora. Kress destaca dos razones: por un lado, que esta extensión provoca una extensión de los supuestos y prácticas de la lectura y de la escritura a otras formas de representación (por ejemplo, la imagen o los gestos), lo que no necesariamente ayuda a ver las profundas diferencias que las estructuran; por el otro, denuncia una especie de “colonialismo cultural” que está dado por la extensión del uso anglosajón de “literacy” a otros contextos en los cuales las nociones específicas (por ejemplo “alfabetización” en el caso del español) no se adecuan demasiado estrictamente al original inglés. (DUSSEL, I.; SOUTHWELL, M.)²⁵

Al respecto, nos gustaría hacer tres apreciaciones sobre las críticas que hemos mencionado. En primer lugar, y recurriendo al origen y/o significado del término alfabetización, categoría central de los sistemas educativos modernos, podemos constatar que etimológicamente se vincula a las dos primeras letras o signos del alfabeto griego: alfa y beta. De ello se desprende que la palabra alfabetización desde un origen nos vincula a los signos de un lenguaje, por lo cual, y en términos generales, podemos decir que la alfabetización consiste en la apropiación de los códigos de acceso a uno o múltiples lenguajes o géneros discursivos. Tomando como pie lo anterior agreguemos una interrogante más a las ya planteadas: ¿los únicos lenguajes existentes son los naturales, entendiendo por tales los producidos en el curso de la evolución psicológica e histórica, ejemplo de los cuales son el copto, el griego, el sueco, el español...? (MORA, 2004).²⁶ Responder a esta interrogante en la actualidad implica necesariamente trascender el sentido restringido del lenguaje, habilitando la existencia de otros lenguajes más allá de los naturales.

En segundo lugar compartimos las apreciaciones de Dussel y Southwell, quienes expresan que

Sin desconocer las críticas mencionadas, consideraremos que es más lo que se gana que lo que se pierde en esta adopción de la metáfora de “alfabetizaciones” para hablar de los saberes básicos... Buckingham (2007), partidario de usar el término, señala que introducirlo implica darles legitimidad a estos saberes, e incorporarlos a un currículo básico que deben aprender todos los ciudadanos, (además entiende) que la alfabetización hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también de comprenderlo y usarlo creativamente. Creemos que en torno a esas tres acciones (acceso, comprensión y creatividad) podrían estructurarse contenidos interesantes y relevantes que aporten a la formación intelectual, ética y estética de los estudiantes. (DUSSEL; SOUTHWELL)²⁷

La tercera apreciación que realizaremos, quizá colabore a matizar las diferencias expuestas en el párrafo anterior. Si bien compartimos que hablar de alfabetización no tiene por qué remitirse solamente a los lenguajes orales escritos y matemáticos, quizás convenga precisar que la “dilatación” de los límites del concepto alfabetización comprende la enseñanza y el aprendizaje de saberes relacionados a ciertos lenguajes y géneros discursivos, en cuya selección habrá que profundizar a los efectos de definir las propuestas curriculares. Hagamos a continuación algunas consideraciones al respecto.

SOBRE LA MATERIALIZACIÓN DE UN MODELO INTEGRAL DE ALFABETIZACIÓN

Comenzamos el presente trabajo con una presentación y crítica a la pedagogía de las competencias. En un segundo momento abordamos los conceptos de lenguaje y discurso, a los efectos de fundamentar la pertinencia de lo que hemos denominado una “dilatación” de los límites conceptuales de la alfabetización. A continuación trabajaremos temáticas relacionadas al currículo de una propuesta de alfabetización integral, así como las implicancias de una enseñanza integral.

Sobre la ampliación del fin alfabetizador de la educación

Haciéndonos eco de la antedicha “dilatación” de los límites conceptuales, podemos decir que la alfabetización consistiría en el acceso a los lenguajes y géneros discursivos más significativos de nuestra cultura.

Al respecto nos resultan inspiradoras las siguientes palabras de Wittgenstein “*Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo*” (*Tractatus Logico-Philosophicus*, 1999, & 5.6).²⁸ Justamente de esto trata la alfabetización, posibilitar a los sujetos el acceso al mayor número de lenguajes y géneros discursivos (o al menos los más significativos) para que puedan integrarse y habitar la mayor cantidad de mundos y/o culturas posibles. Ahora bien, ¿hay lenguajes y géneros discursivos que tengan mayor poder integrador que otros? Entendemos que sí, y para la distribución de éstos es para lo que se crearon los sistemas educativos democráticos.

A modo de una primera síntesis nos gustaría proponer una respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los principales lenguajes y géneros discursivos a los que tienen que acceder todos

los ciudadanos que habitan un país democrático? Responder a estas interrogantes nos ponen ante la necesidad de proponer el currículo de una propuesta de alfabetización integral, el cual debería al menos contemplar los siguientes elementos:

- consideramos que los lenguajes necesarios para una alfabetización integral son al menos los siguientes: los naturales o históricos, el matemático, el artístico y el corporal;
- la interacción de estos lenguajes posibilitan la generación así como el acceso a una serie de géneros discursivos de capital importancia para profundizar la participación en nuestra cultura: el científico, el tecnológico/digital y el ético/democrático sustentado en los Derechos Humanos;
- en el caso de la Educación Técnica-Tecnológica-Profesional debemos introducir los géneros discursivos propios de cada rama de especialización.

En función de lo anterior podemos decir que el acceso a estos lenguajes nos remite a una parte fundamental de los elementos centrales de la identidad de la educación en general y de la educación media en particular. Un currículo educativo medio justamente nos tiene que brindar el “A, B, C” necesario para apropiarnos y/o profundizar en los mencionados lenguajes y géneros discursivos. Una enseñanza que tienda a asegurar el acceder los mencionados lenguajes y discursos es lo que posibilita la formación de ciudadanos reales, desde el momento que son los que nos habilitan a participar de una herencia a la que tenemos derecho y en las decisiones que forjan los mundos personales y colectivos actuales y posibles.

Sobre la enseñanza en el marco de una alfabetización integral

En este apartado procuraremos mantener la coherencia con las concepciones de lenguaje y discurso propuestos, las cuales si no son acompañados de una propuesta pedagógica y didáctica alternativa con base material, no pasará de ser un conjunto de



para la pedagogía de las competencias, la relación de los saberes con los fenómenos sociales tangibles o intangibles es clave, así como la búsqueda de un modo de enseñanza que trascienda la fragmentación asignaturista.

enunciados carentes de sentido y potencial transformador. Para Wittgenstein y de Bajtin los lenguajes y géneros discursivos respectivamente, forman parte de una actividad, de una forma de vida relacionada a la existencia concreta de los sujetos. El significado de los lenguajes y discursos dependen de su uso por lo cual el contexto está integrado a la propia acción lingüística y discursiva.

Desde esta concepción, al igual que para la pedagogía de las competencias, la relación de los saberes con los fenómenos sociales tangibles o intangibles es clave, así como la búsqueda de un modo de enseñanza que trascienda la fragmentación asignaturista. Por tal motivo consideramos que una alfabetización integral implica una práctica docente integrada la cual comprende:

- El trabajo de los docentes en un mismo espacio-tiempo. Este aspecto comprende una acción conjunta de planificación de los equipos de docentes y la resolución de dos o más docentes de un mismo espacio áulico concreto.
- El abordaje colectivo y común de los objetos de enseñanza.

Ciertamente estas modalidades de trabajo docente no son absolutas ni las-únicas, si bien surgen, como decíamos en la introducción de este trabajo, a partir de una experiencia pedagógica concreta. Ahora bien, lo que si entendemos fundamental es que se comprendan que sin una transformación material de las prácticas concretas no será posible trascender la enunciación de conceptos que adornen discursos desenraizados de la existencia concreta de las prácticas educativas.

Remitiéndonos al caso de las propuestas educativas tecnológicas-profesionales el integrar al currículo asignaturas de formación general, si bien es un paso imprescindible, no es suficiente para generar una propuesta integral de alfabetización. Propiciar espacios docentes integrados (de planificación y de resolución conjunta de situaciones áulicas en torno a objetos comunes) es una modalidad de trabajo alternativa a los modelos educativos fragmentados, los cuales dan lugar a situaciones y al planteos de interrogantes paradigmáticas de estudiantes como la que transcribimos a continuación: “Profe ¿el átomo que dimos en física la semana pasada tiene algo que ver con el átomo que estamos dando en química?”²⁹

Otro aspecto que favorece el desarrollo de propuestas educativas integradas como las propuestas, se relaciona con la posibilidad de trascender la mencionada fragmentación, sin perder de vista el valor de los saberes disciplinares, los cuales siguen siendo la “estructura estructurante” del amplio universo de conocimiento existentes. Inclusive entendemos que proyectar un currículo que desconozca la estructura disciplinar y que no las contemple en su justa medida, no solo se encontrará con la resistencia de los colectivos docentes, sino que comprometerá los adecuados procesos de aprendizaje de los estudiantes.

REFLEXIONES PARA SEGUIR DIALOGANDO

La resignificación y extensión de categorías como lenguaje, discurso y alfabetización, así como su vinculación con el concepto

de cultura, son una oportunidad para trascender la ambigüedad de categorías como competencias,³⁰ desde el momento que la apropiación de los lenguajes y discursos, en el sentido en que los hemos definido, comprende la formación de sujetos con las competencias para operar en los ámbitos cotidianos de nuestra existencia, dentro de los cuales si bien comprendemos a los laborales no solo nos limitamos a ellos. En este contexto la educación se transforma en un proceso permanente desde el momento que siempre estamos necesitados de acceder a nuevos lenguajes y discursos para relacionarnos con mundos nuevos y diversos.

En regímenes democráticos no es posible concebir la mejora de los estándares de calidad educativa en forma independiente y en detrimento de la justicia social.

Hemos fundamentado la pertinencia de construir modelos pedagógicos alternativos, básicamente en la necesidad de generar una praxis que posibilite resignificar el sentido de las políticas educativas más allá de las necesidades del mercado en general y del laboral en particular. La agenda educativa debe propiciar la formación de ciudadanos integrales, capaces de generar, a modo de ejemplo, prácticas y movimientos que contribuyan a un equilibrio ecológico, sin el cual la propia vida de los seres humanos se verá comprometida en mayor medida que la actualidad. Con lo manifestado no estamos afirmando que las propuestas educativas deban estar de espaldas a las necesidades laborales de nuestras sociedades. Muy por el contrario, lo que aparece como una necesidad imperiosa es que la matriz laboral y productiva que no siga alimentando un capitalismo financiero, cuya matriz consumista e individualista ha tenido una incidencia directa en la generación de las últimas tres crisis globales que han tenido lugar en los últimos diez años. Más aún, fenómenos como la constatación de que los grandes responsables de las crisis permanezcan a cargo y continúen recibiendo enormes dividendos ofende la conciencia crítica de la humanidad, y hace imperiosa la necesidad de crear y concretar alternativas sustentadas en utopías que nos orienten hacia sociedades más justas. La educación no es ajena a esta situación, desde el momento que acontecimientos de recientes data cuestionan profundamente sistemas modélicos como el chileno. En regímenes democráticos no es posible concebir la mejora de los estándares de calidad educativa en forma independiente y en detrimento de la justicia social.

En este marco consideramos oportuno rescatar las tradicionales raíces alfabetizadoras de nuestros sistemas educativos, así como profundizar la concreción de políticas educativas cuyo sentido sea el garantizar el derecho a la educación del cual son portadores los ciudadanos de los países democráticos en general y de nuestra Latinoamérica en particular.

NOTAS

- ¹ Cuando nos referimos a pedagogía lo hacemos en el sentido propuesto en: UBAL, M.; PÍRIZ, S. ¿De qué hablamos cuando decimos Pedagogía?. **Revista Voces**, Montevideo, año XIII, n. 33, abr. 2010.
- ² La implicación de los distintos países y regiones no fue homogénea sino que estuvo atravesada por la dinámica de poder que configuraron los mapas políticos y económicos globales. En este proceso el “Consenso de Washington” es un hito histórico que como tal sintetiza las principales características de dicho proceso.
- ³ RAMOS, M. **A pedagogía das competências: ¿autonomia ou adaptação?**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-101. Ver además: RAMOS, M. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais**, 2001. Véase al respecto: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273c.htm>>. Consulta realizada el: 16 jul. 2011.
- ⁴ Id. *Ibid.*, p. 304.
- ⁵ FABRIS, A. **El giro lingüístico: hermenéutica y análisis del lenguaje**. Madrid: Akal, 2001. p. 8.
- ⁶ Id. *Ibid.*, p. 50.
- ⁷ WITTGENSTEIN, L. **Investigaciones filosóficas**. Barcelona: Crítica-Grijalbo, 1988.
- ⁸ Cuando Wittgenstein se refiere a “juego”, no debe entenderse que alude a una significación lúdica, sino que poner de manifiesto la función que desempeña la “regla” de funcionamiento y el componente intersubjetivo de las acciones que aquel hace posible (ALBANO, 2006, p. 127).
- ⁹ Ver WITTGENSTEIN, L. **Investigaciones filosóficas**. Op. cit., & 7, 1988.
- ¹⁰ ALBANO, S. **Wittgenstein y el lenguaje**. Buenos Aires: Quadrata. 2006. p. 126.
- ¹¹ WITTGENSTEIN, L. **Gramática filosófica**. México: Unam, 1992; 1. reimp. 2008.
- ¹² Ver WITTGENSTEIN, L. **Investigaciones filosóficas**. Op. cit., & 67, 1988.
- ¹³ FABRIS, A. Op. cit., 2001. p. 19.
- ¹⁴ BAJTIN, M. **Estética de la creación verbal**. México: Siglo XXI, 2003. p. 248.
- ¹⁵ Id. *Ibid.*, p. 250.
- ¹⁶ SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística general**. Buenos Aires: Losada. 2004. p. 43.
- ¹⁷ Id. *Ibid.*
- ¹⁸ Id. *Ibid.*
- ¹⁹ MORA, José Ferrater. **Diccionario de filosofía**. Barcelona: Ariel, 2004. t. IV, p. 3.221.
- ²⁰ Nos referimos a las siguientes preguntas planteadas en este trabajo: ¿no será necesario ampliar el concepto de alfabetización a otros lenguajes? ¿Existen otros lenguajes, discursos u otros elementos de la cultura que deban ser de acceso público a todos los ciudadanos?

- ²¹ WARLEY, Jorge. **La cultura. Versiones y definiciones.** Buenos Aires: Biblos, 2003. p. 103.
- ²² BUCKINGHAM, D. **Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea.** Barcelona: Paidós, 2005. p. 74.
- ²³ KRESS. **El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación.** Granada: El Aljibe-Enseñanza Abierta, 2005.
- ²⁴ BRASLAVSKY. **¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- ²⁵ DUSSEL, I.; SOUTHWELL, M. **La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural.** Véase al respecto: <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm>>. Consulta realizada el: 29 ago. 2011.
- ²⁶ MORA, José Ferrater. Op. cit., 2004.
- ²⁷ DUSSEL, I.; SOUTHWELL, M. Op. cit.
- ²⁸ WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus.** Madrid: Alianza, 1999.
- ²⁹ Este es un relato de una intervención real de un estudiante en una clase de la asignatura Química de una Escuela Técnica.
- ³⁰ Además del enriquecimiento del sentido de las propuestas educativas, ubicarnos desde una lógica alfabetizadora puede allanar los caminos de diálogo necesarios para la construcción políticas públicas capaces de garantizar el derecho a la educación de sus ciudadanos. A modo de ejemplo, en Uruguay la significación de la categoría “competencias” ha sido particularmente conflictiva, al punto de que el solo uso del término en cuestión genera de por imposibilidad de arribar a acuerdos.



ABSTRACT

*Marcelo Ubal. **Developing comprehensive educational policies.***

This article addresses the creation of new meanings as well as contributions towards the exchange of ideas needed to create adequate education policies (elementary and higher), based upon the analysis of various educational policies related to technological and vocational education in Uruguay. In order to provide elements that transcend the interventions promoted by and linked to neoliberal policies, the author offers a review of categories such as culture, literacy, language and genres. Finally, along the lines of the conceptual definition above, the author highlights some key issues that should be taken into account for the development of comprehensive educational policies.

Keywords: *Comprehensive Literacy; Language; Speech; Right to Education.*

RESUMEN

*Marcelo Ubal. **Hacia una pedagogía de la educación integral.***

A partir del análisis de diversas políticas educativas vinculadas a la educación tecnológica-profesional de Uruguay, el presente artículo se propone aportar a la generación de nuevos sentidos, así como contribuir a la creación de espacios de diálogo necesarios para la generación de políticas educativas de nivel media (básico y superior). Con el fin de aportar elementos que trasciendan los discursos promovidos y asociados a políticas neoliberales, desarrollamos y propendremos una reflexión en torno a las categorías alfabetización, cultura, lenguaje y géneros discursivos. Finalmente, y en coherencia con la mencionada delimitación conceptual, esbozamos alguno de los principales aspectos que entendemos deben ser tenidos en cuenta en el desarrollo de políticas educativas integrales.

Palabras clave: *Alfabetización Integral; Lenguaje; Discurso; Derecho a la educación.*

AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

*Francisco Aparecido Cordão**

Resumo

O artigo apresenta o arcabouço legal que regulamenta os diferentes níveis e as modalidades da Educação Básica no Brasil, em especial suas implicações na Educação Profissional e Tecnológica, considerada como uma modalidade transversal à Educação Básica e ao ensino superior. Descreve, ainda, as ideias-forças que orientaram a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e suas modalidades de ensino, bem como seus impactos na organização e gestão dos currículos nas escolas. A partir da perspectiva da interdisciplinaridade e da transversalidade, esclarece o autor o conceito de matriz curricular e apresenta, em primeira mão, os pontos convergentes entre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e as da educação profissional técnica de nível médio, esta última em processo de análise e debate para aprovação pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Palavras-chave: *Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica; Diretrizes Curriculares; Legislação Educacional.*

INTRODUÇÃO

A atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ define² apenas dois níveis para a educação escolar: o nível da Educação Básica e o nível da Educação Superior. O nível da Educação Básica tem como sua primeira etapa a Educação Infantil; como núcleo central, o Ensino Fundamental; e como etapa final, o Ensino Médio.

A Educação Infantil, como “primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”,³ e será oferecida “em creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade”⁴ e em “pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”,⁵ que completarem quatro anos de idade até o dia 31 de março do ano da matrícula inicial na pré-escola, segundo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.⁶

Para as crianças que completarem seis anos de idade até o dia 31 de março do ano da matrícula inicial do Ensino Fundamental de nove anos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental,⁷ será obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental, o qual terá sua oferta gratuita na escola pública e “terá por objetivo a formação básica do cidadão”.⁸

De acordo com a LDB, o Ensino Fundamental atingirá o seu objetivo primeiro de propiciar a formação básica do cidadão mediante:

1. desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
2. compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
3. desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
4. fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL. Lei nº 9.394/1996, art. 32, incisos I-IV).⁹

O Ensino Médio, como “etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades”¹⁰ as seguintes:

* Consultor Educacional – Consultoria Educacional Peabiru (São Paulo); presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. E-mail: fa.cordao@uol.com.br

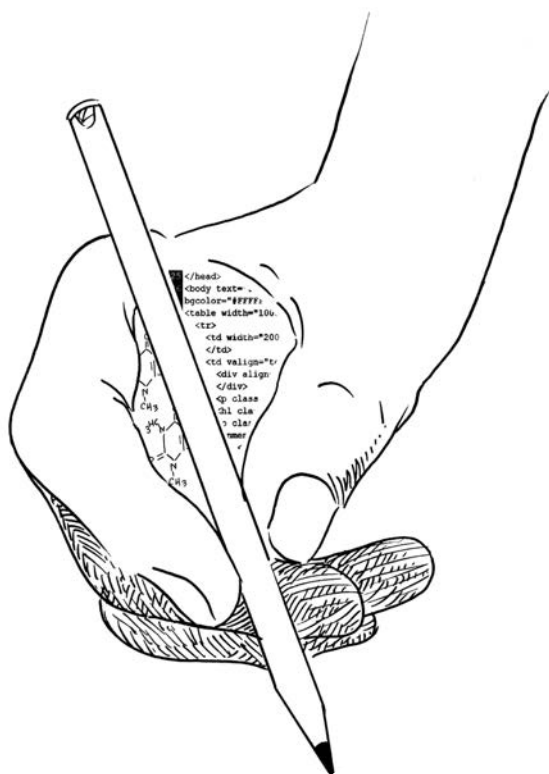
Recebido para publicação em: 12.09.2011.

1. consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
2. preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
3. aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
4. compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Entre outras diretrizes a serem observadas, o currículo do Ensino Médio deverá, além de adotar “metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”,¹¹ destacar “a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”.¹²

De acordo com a atual LDB, todos os “cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos”,¹³ e seus conteúdos, metodologias e formas de avaliação “serão organizados de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre”.¹⁴

1. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
2. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.¹⁵



A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Como modalidades da Educação Básica, a LDB atual prevê a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”.¹⁶ Cabe aos sistemas de ensino assegurar “gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.¹⁷ O “Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.¹⁸

Desde 2008, novo dispositivo legal incluído na LDB define que “a Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional”.¹⁹ “A Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.”²⁰

Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.²¹

De acordo com o novo ordenamento legal definido em 2008,²² a Educação Profissional e Tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

1. formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
2. educação profissional técnica de nível médio;
3. educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

A “Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.²³ Afirma ainda o texto legal que “instituições de Edu-

cação Profissional e Tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade”.²⁴ Mais ainda: “o conhecimento adquirido na Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos”.²⁵

A modalidade da Educação Profissional e Tecnológica conta com um tratamento especial na atual LDB, uma vez que ela atende a dois dos direitos fundamentais do cidadão, que devem ser assegurados “à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade”,²⁶ pela família, pela sociedade e pelo Estado: o direito à educação e o direito à profissionalização. A Constituição Federal brasileira, em seu art. 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.²⁷

A LDB, ao reproduzir o mandamento constitucional, incluiu a expressão “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.²⁸ Essa “qualificação para o trabalho” ou “formação para o trabalho”²⁹ objetiva garantir o direito à profissionalização do cidadão trabalhador.

Desde 2008³⁰ está legalmente garantido que o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá preparar o cidadão para o exercício de profissões técnicas.³¹ Assim, o Ensino Médio passou a assumir, também, além de seu objetivo primordial de “preparação básica para o trabalho e a cidadania”,³² facultativamente, a incumbência da oferta da habilitação profissional, preparando cidadãos trabalhadores “para o exercício de profissões técnicas”,³³ cujos programas poderão ser desenvolvidos “nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.³⁴

Especificamente em relação à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, esta poderá ser desenvolvida nas seguintes formas:

1. articulada com o Ensino Médio;
2. subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverá observar:

1. os objetivos e as definições contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
2. as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
3. as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.³⁵

Essa modalidade da Educação Profissional Técnica, ofertada na forma articulada,³⁶ será desenvolvida de forma:

1. integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível

médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

2. concomitante, oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso.³⁷

A oferta na forma concomitante poderá ocorrer:

1. na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
2. em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis em instituições;
3. em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.³⁸



de fato, a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica pode ser considerada uma modalidade de educação transversal à Educação Básica e à Educação Superior.

De qualquer forma, “os diplomas de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na Educação Superior”.³⁹ Além disso, os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.

Os cursos de Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação, por sua vez, “organizar-se-ão por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino”.⁴⁰ Tais cursos “organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação”.⁴¹

Assim, de fato, a modalidade de Educação Profissional e Tecnológica pode ser considerada uma modalidade de educação transversal à Educação Básica e à Educação Superior. A LDB atual apresenta, ainda, outras modalidades de educação e ensino

de forma transversal à Educação Básica e à Educação Superior. A primeira delas é a da Educação Especial, entendida como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”.⁴² Outra é a Educação a Distância, a qual deverá ter seu desenvolvimento incentivado pelo Poder Público, “em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”.⁴³

Além dessas modalidades transversais de educação, o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.⁴⁴ Para tanto, “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”.⁴⁵ Já no que se refere à oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.⁴⁶

Esse é o arcabouço legal com o qual trabalhou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para definir as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.⁴⁷

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

No histórico do Parecer CNE/CEB nº 07/2010,⁴⁸ que estabeleceu as bases para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o Conselho Nacional de Educação ressaltou que

a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciam o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo.

A Câmara de Educação Básica apresenta os seguintes objetivos para essas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

1. sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e nos demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
2. estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
3. orientar os cursos destinados à formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencam.

Durante a trajetória de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, foram consideradas as seguintes ideias-forças que orientaram a construção do parecer normativo:

1. as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;
2. o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, como direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;



*a educação, como direito inalienável
de todos os cidadãos, é condição
primeira para o exercício pleno dos
direitos humanos, tanto dos direitos
sociais e econômicos quanto dos
direitos civis e políticos*



3. a Educação Básica como direito é considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo;
4. a dimensão articuladora da integração das Diretrizes Curriculares Nacionais compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de cuidar e educar;
5. a promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado;
6. a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica e cultural;
7. a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social;
8. a gestão democrática e a avaliação;
9. a formação e a valorização dos profissionais da educação;
10. o financiamento da educação e o controle social.

Além disso, considerou-se que a LDB atual já estava completando mais de 13 anos de vigência e que já recebera, particularmente em relação à Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades, de modo especial quanto à Educação Profissional e Tecnológica, uma série de alterações significativas. Assim, já estava passando a hora de se concretizar a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica por parte do Conselho Nacional de Educação.

Após edição da Lei nº 9.475/1997, que alterou o art. 33 da LDB, prevendo a obrigatoriedade do respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, outras leis promoveram significativas modificações na LDB em relação à Educação Básica.⁴⁹

O Parecer CNE/CEB nº 07/2010⁵⁰ ressaltou que a maior parte dessas modificações tem relevância social, porque propicia a reorganização de aspectos significativos da Educação Básica, em termos de ampliação do acesso das crianças ao mundo letrado, assegurando-lhes outros benefícios concretos que contribuem para o seu desenvolvimento pleno, orientado por profissionais especializados. Nesse sentido, destaca-se que a LDB foi alterada pela Lei nº 10.287/2001 para responsabilizar a escola, o Conselho Tutelar do Município, o juiz competente da comarca e o representante do Ministério Público pelo acompanhamento sistemático do percurso escolar das crianças e dos jovens. Este é, sem dúvida, um dos mecanismos que, se for efetivado de modo contínuo, podem contribuir significativamente para a permanência do estudante na escola.

Destaca-se, também, que foi incluído, pela Lei nº 11.700/2008, o inciso X no art. 4º da LDB, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança, a partir do dia em que completar quatro anos de idade. Outras leis, entretanto, propriamente, não alteram a redação da LDB, mas apenas agregam-lhe complementações, como é o caso da Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental; da Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais (libras); da Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso; da Lei nº 9.503/1997, que institui o Código de Trânsito Brasileiro; da Lei nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola; bem como do Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Para a análise de mérito das Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 vai buscar na Constituição Federal os “fundamentos que orientam a nação brasileira” para a construção de um “Estado democrático de direito”, que tem como fundamentos: “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político”.⁵¹ A Câmara de Educação Básica entende que

nessas bases assentam-se os objetivos nacionais e, por consequência, o projeto educacional brasileiro: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a

marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.⁵²

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação, nos termos do referido parecer, responsabilizam o Poder Público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios muito bem caracterizados em nossa atual LDB,⁵³ a partir do mandamento constitucional:

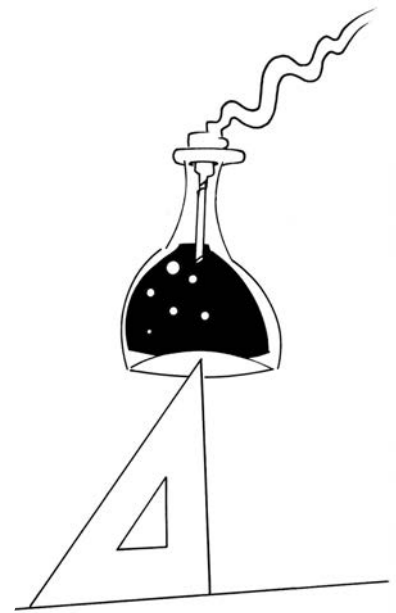
- I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 (op. cit., 2010⁵⁴) julga “oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante”. A Câmara entende que

educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

Nesse contexto, a Câmara ainda alerta que

apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. Não de um valor pragmático e utilitário de educação, mas do valor intrínseco àquilo que deve caracterizar os comportamentos de seres humanos, que respeitam a si mesmos, aos outros, à



circunstância social e ao ecossistema. Este valor está fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e à liberdade. Cuidado, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira consiste na atitude de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda é de inquietação, sentido de responsabilidade, isto é, de cogitar, pensar, manter atenção, mostrar interesse, revelar atitude de desvelo, sem perder a ternura,⁵⁵ compromisso com a formação do sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano capaz de conduzir o seu processo formativo, com autonomia e ética. Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo.

Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do Poder Público, a diferentes segmentos da sociedade. Seu horizonte de ação abrange a vida humana em sua globalidade. É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. Em cada criança, adolescente, jovem ou adulto, há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões.⁵⁶

Em relação às formas de organização curricular para a Educação Básica, o Parecer CNE/CEB nº 07/2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação,⁵⁷ registra o seguinte: “Retoma-se aqui o entendimento de que currículo é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes.” O parecer reitera, ainda, que deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais.

Na Educação Básica, a organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. O percurso formativo deve, nesse sentido, ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas, também, con-

forme cada projeto escolar estabelecer, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos.

Quanto à concepção e à organização do espaço curricular e físico, imbricam-se e alargam-se, por incluírem no desenvolvimento curricular ambientes físicos, didático-pedagógicos e equipamentos que não se reduzem às salas de aula, incluindo outros espaços da escola e de outras instituições escolares, bem como os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região.

Essa ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares pressupõem profissionais da educação dispostos a reinventar e construir essa escola, em uma responsabilidade compartilhada com as demais autoridades encarregadas da gestão dos órgãos do Poder Público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social,

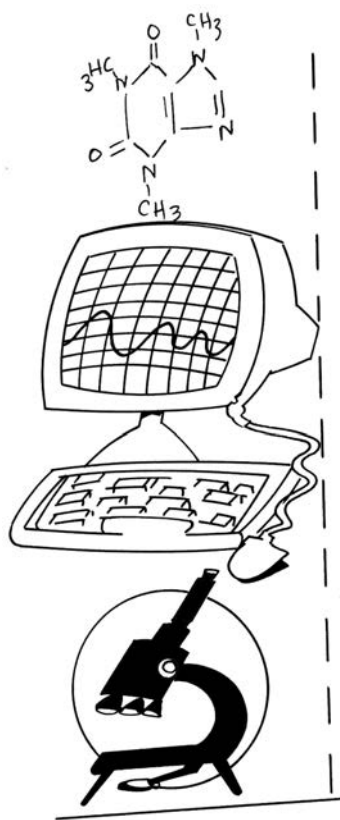
contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas.

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço

■

*A escola precisa acolher
diferentes saberes, diferentes
manifestações culturais e diferentes
óticas, empenhar-se para se
constituir, ao mesmo tempo,
em um espaço de heterogeneidade
e pluralidade, situada na
diversidade em movimento*

● ● ●



traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela.

A transdisciplinaridade refere-se ao conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade. De acordo com Nicolescu (p. 15⁶¹), para os adeptos da transdisciplinaridade, o pensamento clássico é o seu campo de aplicação, por isso é complementar à pesquisa pluri e interdisciplinar.

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, embora sejam ainda recursos que vêm sendo utilizados de modo restrito e, às vezes, equivocados. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação

escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento.⁵⁸

Para Basarab Nicolescu (2000, p. 17⁵⁹), em seu artigo “Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade”, a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o do conhecimento.

Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquização, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu,⁶⁰ a pesquisa pluridisciplinar

e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (NOGUEIRA, 2001, p. 27⁶²). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo.⁶³

A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade, mas ambas complementam-se, pois rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento.

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas.

A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. Desse ponto de vista, a interdisciplinaridade e o exercício da transversalidade ou do trabalho pedagógico centrado em eixos temáticos, organizados em redes de conhecimento, contribuem para que a escola dê conta de tornar os seus

A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários.

sujeitos conscientes de seus direitos e deveres e da possibilidade de se tornarem aptos a aprender a criar novos direitos, coletivamente. De qualquer forma, esse percurso é promovido a partir da seleção de temas, entre eles o tema dos direitos humanos, recomendados para serem abordados ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa ou relativa relação temática, em função de prescrição definida pelos órgãos do sistema educativo ou pela comunidade educacional, respeitadas as características próprias da etapa da Educação Básica que a justifica.

O que se pode constatar é que a matriz foi entendida e assumida carregando as mesmas características da “grade” burocraticamente estabelecida. Em sua história, esta recebeu conceitos a partir dos quais não se pode considerar que matriz e grade sejam sinônimas.

Conceber a gestão do conhecimento escolar enriquecida pela adoção de temas a serem tratados sob a perspectiva transversal exige da comunidade educativa clareza quanto aos princípios e às finalidades da educação, além de conhecimento da realidade contextual, em que as escolas, representadas por todos os seus sujeitos e a sociedade, se acham inseridas. Para isso, o planejamento das ações pedagógicas pactuadas de modo sistemático e integrado é pré-requisito indispensável à organicidade, à sequencialidade e à articulação do conjunto das aprendizagens perspectivadas, o que requer a participação de todos. Parte-se, pois, do pressuposto de que, para ser tratada transversalmente, a temática atravessa, estabelece elos, enriquece, complementa temas e/ou atividades tratadas por disciplinas, eixos ou áreas do conhecimento.⁶⁴

Nessa perspectiva, cada sistema pode conferir à comunidade escolar autonomia para seleção dos temas e delimitação dos espaços curriculares a eles destinados, bem como a forma de tratamento que será conferido à transversalidade. Para que sejam implantadas com sucesso, é fundamental que as ações interdisciplinares sejam previstas no projeto político-pedagógico, mediante pacto estabelecido entre os profissionais da educação, responsabilizando-se pela concepção e implantação do projeto

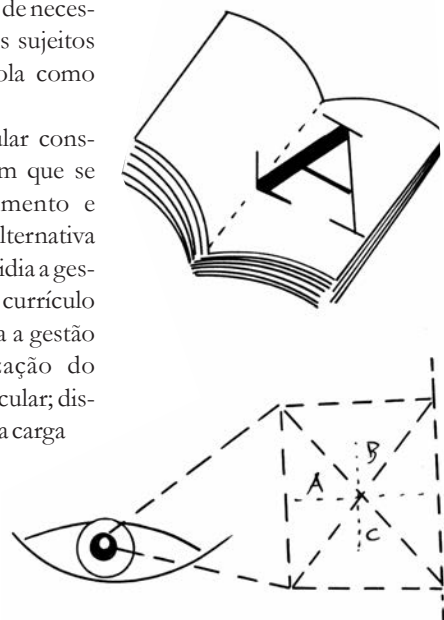
interdisciplinar na escola, planejando, avaliando as etapas programadas e replanejando-as, ou seja, reorientando o trabalho de todos, em estreito laço com as famílias, a comunidade, os órgãos responsáveis pela observância do disposto em lei, principalmente no ECA.

Com a implantação e a implementação da LDB, a expressão “matriz” foi adotada formalmente pelos diferentes sistemas educativos, mas ainda não conseguiu provocar ampla e aprofundada discussão pela comunidade educacional. O que se pode constatar é que a matriz foi entendida e assumida carregando as mesmas características da “grade” burocraticamente estabelecida. Em sua história, esta recebeu conceitos a partir dos quais não se pode considerar que matriz e grade sejam sinônimas.

Mas, que é matriz? E como deve ser entendida a expressão “curricular”, se forem consideradas as orientações para a Educação Nacional, pelos atos legais e normas vigentes? Se matriz for concebida tendo como referência o discurso das ciências econômicas, pode ser apreendida como correlata de grade. Se for considerada a partir de sua origem etimológica, será entendida como útero (lugar onde o feto se desenvolve), ou seja, lugar onde algo é concebido, gerado e/ou criado (como a pepita vinda da matriz) ou, segundo Antônio Houaiss, aquilo que é fonte ou origem, ou ainda, segundo o mesmo autor, a casa paterna ou materna, espaço de referência dos filhos, mesmo após casados.

Admitindo a acepção de matriz como lugar onde algo é concebido, gerado ou criado ou como aquilo que é fonte ou origem, não se admite equivalência de sentido, menos ainda como desenho simbólico ou instrumental da matriz curricular com o mesmo formato e emprego atribuído historicamente à grade curricular. A matriz curricular deve, portanto, ser entendida como algo que funciona assegurando movimento, dinamismo, vida curricular e educacional na sua multidimensionalidade, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas e instigar, estimular o despertar de necessidades e desejos nos sujeitos que dão vida à escola como um todo.

A matriz curricular constitui-se no espaço em que se delimita o conhecimento e representa, além de alternativa operacional que subsidia a gestão de determinado currículo escolar, subsídio para a gestão da escola (organização do tempo e espaço curricular; distribuição e controle da carga horária docente) e primeiro passo para a conquista de outra forma de gestão do conhecimento



pelos sujeitos que dão vida ao cotidiano escolar, traduzida como gestão centrada na abordagem interdisciplinar. Nesse sentido, a matriz curricular deve se organizar por “eixos temáticos”, definidos pela unidade escolar ou pelo sistema educativo.

Para a definição de eixos temáticos norteadores da organização e desenvolvimento curricular, parte-se do entendimento de que o programa de estudo aglutina investigações e pesquisas sob diferentes enfoques. O eixo temático organiza a estrutura do trabalho pedagógico, limita a dispersão temática e fornece o cenário no qual são construídos os objetos de estudo. O trabalho com eixos temáticos permite a concretização da proposta de trabalho pedagógico centrada na visão interdisciplinar, pois facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encadeamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas. O recurso dos eixos temáticos propicia o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejem estudar, contextualizando-os em interface com outros.

Por rede de aprendizagem entende-se um conjunto de ações didático-pedagógicas, cujo foco incide sobre a aprendizagem, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos tradicionais e por práticas de aprendizagem desenvolvidas em ambiente virtual. Pressupõe compreender que se trata de aprender em rede, e não de ensinar na rede, exigindo que o ambiente de aprendizagem seja dinamizado e compartilhado por todos os sujeitos do processo educativo. Esses são procedimentos que não se confundem.

Por isso, as redes de aprendizagem constituem-se em ferramenta didático-pedagógica relevante também nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação. Essa opção requer planejamento sistemático integrado, estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares. Envolve elementos constitutivos da gestão e das práticas docentes como infraestrutura favorável, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, avaliação planejada, perfil do professor, perfil e papel da direção escolar, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao estudante, atividades complementares e parcerias. Mas inclui outros aspectos, como interação com as famílias e a comunidade, valorização docente e outras medidas, entre as quais a instituição de plano de carreira, cargos e salários.

Pressupõe compreender que se trata de aprender em rede, e não de ensinar na rede, exigindo que o ambiente de aprendizagem seja dinamizado e compartilhado por todos os sujeitos do processo educativo.

As experiências em andamento têm revelado êxitos e desafios vividos pelas redes na busca da qualidade da educação. Os desafios centram-se, predominantemente, nos obstáculos para a gestão participativa, a qualificação dos funcionários, a integração entre instituições escolares de diferentes sistemas educativos (estadual e municipal, por exemplo) e a inclusão de estudantes com deficiência. São ressaltados, como pontos positivos, o intercâmbio de informações; a agilidade dos fluxos; os recursos que alimentam relações e aprendizagens coletivas, orientadas por um propósito comum: a garantia do direito de aprender.

Entre as vantagens destacadas pelo Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de educação estão

aquelas que se referem à multiplicação de aulas de transmissão em tempo real por meio de teleaulas, com elevado grau de qualidade e amplas possibilidades de acesso, em telessala ou em qualquer outro lugar, previamente preparado, para acesso pelos sujeitos da aprendizagem; aulas simultâneas para várias salas (e várias unidades escolares) com um professor principal e professores assistentes locais, combinadas com atividades *on-line* em plataformas digitais; aulas gravadas e acessadas a qualquer tempo e de qualquer lugar por meio da internet ou da TV digital, tratando de conteúdo, compreensão e avaliação dessa compreensão; e oferta de esclarecimentos de dúvidas em determinados momentos do processo didático-pedagógico.

Em relação à organização da Educação Básica, o referido Parecer CNE/CEB nº 07/2010 registra:⁶⁵

Em suas singularidades, os sujeitos da Educação Básica, em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos, social e culturalmente, porque aprendem e interagem; são cidadãos de direito e deveres em construção; copartícipes do processo de produção de cultura, ciência, esporte e arte, compartilhando saberes, ao longo de seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo, emocional, tanto do ponto de vista ético quanto político e estético, na sua relação com a escola, com a família e com a sociedade em movimento. Ao se identificarem esses sujeitos, é importante considerar os dizeres de Narodowski (1995).⁶⁶ Ele entende, apropriadamente, que a escola convive hoje com estudantes de uma infância, de uma juventude (des)realizada, que estão nas ruas, em situação de risco e exploração, e aqueles de uma infância e juventude (hiper)realizada com pleno domínio tecnológico da internet, do orkut, dos *chats*. Não há mais como tratar: os estudantes como se fossem homogêneos, submissos, sem voz; os pais e a comunidade escolar como objetos. Eles são sujeitos plenos de possibilidades de diálogo,

de interlocução e de intervenção. Exige-se, portanto, da escola, a busca de um efetivo pacto em torno do projeto educativo escolar, que considere os sujeitos-estudantes jovens, crianças, adultos como parte ativa de seus processos de formação, sem minimizar a importância da autoridade adulta.

Assim, na organização curricular da Educação Básica, devem-se observar as diretrizes comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, princípio e/ou por seus objetivos ou por suas diretrizes educacionais, claramente dispostos no texto da Lei nº 9.394/1996,⁶⁷ fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: cuidar e educar, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico concebido e executado pela comunidade educacional. Porém essas etapas vão além de sua finalidade, princípio e/ou de suas diretrizes, quando, no processo educativo, educadores e estudantes se defrontam com a complexidade e a tensão em que se circunscreve o processo no qual se dá a formação do humano em sua multidimensionalidade.

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responder pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e ao Médio.

Adicionalmente, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, a educação nos estabelecimentos penais e a educação quilombola.

Assim referenciadas, essas diretrizes compreendem orientações para a elaboração das diretrizes específicas para cada etapa e modalidade da Educação Básica, tendo como centro e motivação os que justificam a existência da instituição escolar: os estudantes em desenvolvimento. Reconhecidos como sujeitos do processo de aprendizagem, têm sua identidade cultural e humana respeitada, desenvolvida nas suas relações com os demais que compõem o coletivo da unidade escolar, em elo com outras unidades escolares e com a sociedade, na perspectiva da inclusão social exercitada em compromisso com a equidade e a qualidade. É nesse sentido que se deve pensar e conceber o projeto político-pedagógico, a relação com a família, o Estado, a escola e tudo o que é nela realizado. Sem isso, é difícil consolidar políticas que efetivem o processo de integração entre as etapas e modalidades da Educação Básica e garantam ao estudante o acesso, a inclusão, a permanência, o sucesso e a conclusão de etapa, e a continuidade de seus estudos.

Diante desse entendimento, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a revisão e a atualização das diretrizes específicas de cada etapa de ensino e modalidade de educação, como é o caso da Educação Profissional e Tecnológica, devem ocorrer mediante diálogo vertical e horizontal, de modo simultâneo e indissociável, para que se possa assegurar a necessária coesão desses fundamentos.

CONVERGÊNCIAS ENTRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Dos 60 artigos da resolução⁶⁸ que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica merece destaque, por exemplo, em relação ao Ensino Médio, a orientação de que

os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

Em relação à Educação Profissional e Tecnológica, cabe destacar as orientações para que esta, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integre-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, e articule-se com o ensino regular e



com outras modalidades educacionais: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação a Distância, tanto na qualidade de cursos destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores ou qualificação profissional quanto nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Para tanto, são admitidas, nesses cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a organização e a estruturação em etapas que possibilitem qualificação profissional intermediária.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2010 define que a Educação Profissional e Tecnológica pode ser desenvolvida por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, incluindo os programas e cursos de aprendizagem previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e que sua organização curricular por eixo tecnológico fundamenta-se na identificação das tecnologias que se encontram na base de uma dada formação profissional e correspondentes arranjos lógicos por elas constituídos.

Especificamente em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o projeto de resolução que acompanha o Parecer CNE/CEB ainda em processo de definição na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação está redigido levando-se em consideração todas as sugestões recebidas sobre a matéria pelo CNE, buscando, entretanto, garantir a necessária coerência e sinergia com os demais documentos normativos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aqui descritas quanto aos pontos essenciais contidos no Parecer CNE/CEB nº 07/2010, bem como quanto aos destaques das disposições normativas definidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/2010.

É oportuno ressaltar, ainda, que são objetos específicos do parecer e da resolução atualmente em processo de debate e definição na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a atualização e a sistematização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como a definição de normas gerais e específicas para orientar a oferta de cursos e programas destinados à Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional, bem como os de Especialização Técnica de Nível Médio, na perspectiva de propiciar aos trabalhadores o contínuo e articulado desenvolvimento profissional e consequente aproveitamento de estudos em cursos organizados segundo os respectivos itinerários formativos, em decorrência das alterações promovidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, incorporando dispositivos constantes no Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou dispositivos da

LDB em relação à Educação Profissional.⁶⁹ Isso porque, de acordo com a LDB, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange tanto a habilitação profissional específica quanto as qualificações profissionais iniciais ou intermediárias – organizadas de forma independente ou como etapas ou módulos –, bem como a especialização profissional de técnicos, presentes no respectivo itinerário formativo.

A habilitação profissional refere-se à profissionalização do técnico de nível médio. Seu concluinte faz jus ao diploma de Técnico de Nível Médio, desde que tenha cumprido todas as etapas previstas pelo plano de curso e haja concluído o Ensino Médio. Aquele que não concluir o Ensino Médio recebe tão somente os certificados de Qualificação Profissional Técnica correspondentes aos módulos ou etapas com terminalidade que forem concluídos. A habilitação profissional é sempre plena, não

havendo mais razão para subsistir a antiga “habilitação parcial”, referente ao “auxiliar técnico”, criada ficticiamente pelo Parecer CFE nº 45/1972, apenas para possibilitar a continuidade de estudos em nível superior. Ou ela é plena ou não é habilitação profissional.

A qualificação profissional técnica, que compõe o respectivo itinerário formativo e de profissionalização do técnico de nível médio, refere-se à preparação para o trabalho em ocupações claramente identificadas no mercado de trabalho. Essa oportunidade de qualificação para o trabalho pode ser oferecida como módulo ou etapa com terminalidade de um curso técnico de nível médio, ou de

forma independente, como curso de qualificação profissional, integrante de um determinado itinerário formativo de técnico de nível médio, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos até a conclusão da correspondente habilitação profissional técnica de nível médio. Nesse caso, tais cursos somente podem ser oferecidos por instituição de ensino que tenha autorizada, também, a respectiva habilitação profissional técnica. Seu concluinte fará jus à certificação de Qualificação Profissional Técnica, para fins de exercício profissional e de continuidade de estudos, até a obtenção do diploma de técnico. A regra para que isso aconteça é a de que “cada etapa caracterize uma qualificação para o trabalho”. Essa é cláusula pétrea.

Para matrícula em etapa, módulo ou curso de qualificação profissional que integre um determinado itinerário profissional de curso técnico de nível médio, devem ser exigidas como pré-requisito de escolaridade, no mínimo, a conclusão do Ensino Fundamental e as consequentes condições de matrícula no Ensino Médio, cuja conclusão é condição essencial para que seu portador venha a obter o correspondente diploma de técnico de nível médio.

■

A habilitação profissional é sempre plena, não havendo mais razão para subsistir a antiga “habilitação parcial”, referente ao “auxiliar técnico”, criada ficticiamente pelo Parecer CFE no 45/1972

● ● ●

A especialização profissional técnica oferecida em continuidade, para quem já é portador do diploma de técnico de nível médio, de acordo com o itinerário formativo planejado pela instituição educacional, complementa a habilitação profissional nesse nível de profissionalização e deve apresentar-se como intimamente vinculada às exigências e realidade do mundo do trabalho. Só pode ser oferecida a quem já tenha sido habilitado como técnico de nível médio no correspondente eixo tecnológico.

Por outro lado, a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, com essa dupla denominação, tal como apresentada no Capítulo III do Título V da LDB, objetiva atender às necessidades de efetiva qualificação para o trabalho, sem as exigências de escolaridade predeterminada para a modalidade, como é o caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e da Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação. A matrícula em seus cursos é condicionada à capacidade de aproveitamento, e não, necessariamente, a determinado nível de escolaridade, embora se deva ter em mira, sempre, a elevação desta, mediante sua articulação com o ensino regular na idade própria ou na EJA – Educação de Jovens e Adultos. A formação inicial e continuada ou qualificação profissional representa o mais amplo universo para atendimento de necessidades da maioria da população trabalhadora em matéria de Educação Profissional. É a modalidade mais flexível, tanto em relação aos objetivos, currículos e programas quanto em relação à clientela a ser atendida e à oferta programática. Ela responde a variadas demandas dos trabalhadores, da sociedade e da economia, especialmente no que se refere à necessidade de adequada oportunidade de qualificação profissional de cada cidadão para o desempenho eficiente e eficaz de suas atividades profissionais, com autonomia e responsabilidade, no atendimento do requerido pelo mundo do trabalho e pelo desenvolvimento da sociedade.

Entendemos que um competente desempenho profissional exige o pleno domínio do seu “ofício”, de forma associada à sensibilidade e à prontidão para mudanças e para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Para tanto, é essencial que o trabalhador, ao aprender, aprenda a aprender e tenha condições de continuar permanentemente aprendendo, para, assim, contribuir de maneira mais objetiva e intencional com o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, tirando o maior proveito possível dos itinerários formativos planejados pelas instituições educacionais.

Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação devem assumir como ponto de partida o pressuposto de que a revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma

• • •
é essencial que o trabalhador, ao aprender, aprenda a aprender e tenha condições de continuar permanentemente aprendendo
• • •

completa revisão das organizações curriculares da Educação Básica e da Educação Profissional e Tecnológica, considerando que é exigido dos trabalhadores, em doses crescentes, de forma permanente, o desenvolvimento de maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como as capacidades de visualização e de resolução de problemas.

A nova exigência de profissionalização dos trabalhadores brasileiros segue na direção do

compromisso com o desenvolvimento de competências ou saberes profissionais que permitam ao cidadão-trabalhador enfrentar e responder a desafios socioprofissionais esperados e inesperados, previsíveis e imprevisíveis, rotineiros e inusitados, com criatividade, autonomia, ética, responsabilidade social e ambiental, e efetividade, qualificando-se para um exercício profissional competente. Esse desenvolvimento pode e deve ser considerado como a matriz geradora dos novos programas de Educação Profissional e Tecnológica. Com ela e a partir dela, podem ser construídos, pelas instituições educacionais, os correspondentes itinerários formativos que possibilitam a oferta de cursos e programas de educação para o trabalho, nas diferentes modalidades previstas pela LDB, desde a “formação inicial e continuada ou qualificação profissional”, passando pela “Educação Profissional Técnica de Nível Médio” até a “a Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação”.

Essas demandas em relação às instituições educacionais que oferecem Educação Profissional e Tecnológica são, ao mesmo tempo, muito simples e muito complexas e exigentes. Elas supõem pesquisa, planejamento, utilização e avaliação de métodos, processos, conteúdos programáticos, arranjos didáticos e modalidades de programação em função de resultados. Espera-se que essas instituições educacionais preparem profissionais que tenham aprendido a aprender e a gerar autonomamente um conhecimento atualizado, inovador, criativo e operativo, e que incorporem as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das diferentes áreas do saber, desenvolvendo suas competências profissionais

NOTAS

¹ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Texto integral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

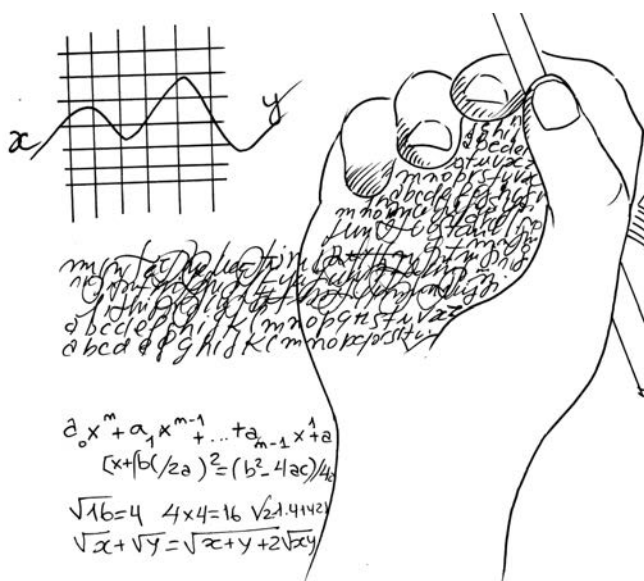
² Id. Ibid., art. 21.

³ Id. Ibid., art. 29.

- ⁴ Id. Ibid., art. 30, inciso I.
- ⁵ Id. Ibid., art. 30, inciso II.
- ⁶ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>.
- ⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 34, 15 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>.
- ⁸ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 9.394. Op. cit., art. 32, 1996.
- ⁹ Id. Ibid., inciso IV.
- ¹⁰ Id. Ibid., art. 35, incisos I-IV.
- ¹¹ Id. Ibid., art. 36, inciso II.
- ¹² Id. Ibid., art. 36, inciso I.
- ¹³ Id. Ibid., § 3º.
- ¹⁴ Id. Ibid., § 1º.
- ¹⁵ Id. Ibid. Op. cit., incisos I-II.
- ¹⁶ Id. Lei nº 9.394. Op. cit., art. 37, 1996.
- ¹⁷ Id. Ibid., § 1º.
- ¹⁸ Id. Ibid., § 2º.
- ¹⁹ Id. Ibid., § 3º.
- ²⁰ Id. Lei nº 9.394. Op. cit., art. 39, 1996.
- ²¹ Id. Ibid., § 1º.
- ²² BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 51., 17 jul. 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e

Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action>>.

- ²³ Id., Lei nº 9.394. Op. cit., art. 40, 1996.
- ²⁴ Id. Ibid., art. 42.
- ²⁵ Id. Ibid., art. 41.
- ²⁶ BRASIL. **Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 25. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2000. Art. 227, 307 p. (Coleção Saraiva de Legislação). Inclui adendo especial com os textos originais dos artigos alterados.
- ²⁷ Id. Ibid., art. 205.
- ²⁸ Id., Lei nº 9.394. Op. cit., art. 2º, 1996.
- ²⁹ BRASIL. **Constituição Federal**. Op. cit., 1988. Art. 214, inciso IV.
- ³⁰ BRASIL. Lei nº 11.741. Op. cit., 1988.
- ³¹ BRASIL. Lei nº 9.394. Op. cit., 1996. Art. 36-A.
- ³² Id. Ibid., art. 35, inciso II.
- ³³ Id., art. 36-A.
- ³⁴ Id. Ibid., parágrafo único.
- ³⁵ Id. Lei nº 9.394. Op. cit., 1996. Art. 36-A, parágrafo único, incisos 1-III.
- ³⁶ Id., art. 36-C.
- ³⁷ Id. Ibid., incisos I-II.
- ³⁸ Id. Ibid. Op. cit., alíneas *a*, *b* e *c*.
- ³⁹ Id., art. 36-D.
- ⁴⁰ Id., art. 39, § 1º.
- ⁴¹ Id. Ibid., § 3º.
- ⁴² Id., arts. 58 a 60.
- ⁴³ Id., art. 80.
- ⁴⁴ Id., art. 78.
- ⁴⁵ Id., art. 79.
- ⁴⁶ Id., art. 28.
- ⁴⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 10, 9 jul. 2010; BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 4/2010, aprovado em 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 824, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>.
- ⁴⁸ Id. Ibid.
- ⁴⁹ São as seguintes as alterações na Constituição Federal promovidas pela Emenda Constitucional nº 59/2009:
Art. 208. [...]
I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (O disposto neste inciso I deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União).
VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
Art. 211. [...]



§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Art. 212. [...]

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do Plano Nacional de Educação.

Art. 214. A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

§ 3º Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição, o percentual referido no caput deste artigo será de 12,5% (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011.

Leis que alteraram a LDB, no que se relaciona com a Educação Básica, e cujas alterações estão em vigor atualmente:

Lei nº 12.061/2009: alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB, para assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.

Lei nº 12.020/2009: alterou a redação do inciso II do art. 20, que define instituições de ensino comunitárias.

Lei nº 12.014/2009: alterou o art. 61 para discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da Educação Básica.

Lei nº 12.013/2009: alterou o art. 12, determinando às instituições de ensino obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.

Lei nº 11.788/2008: alterou o art. 82, sobre o estágio de estudantes.

Lei nº 11.741/2008: redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.

Lei nº 11.769/2008: incluiu parágrafo no art. 26, sobre a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.

Lei nº 11.700/2008: incluiu o inciso X no art. 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade.

Lei nº 11.684/2008: incluiu Filosofia e Sociologia como obrigatórias no Ensino Médio.

Lei nº 11.645/2008: alterou a redação do art. 26-A, para incluir no currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

Lei nº 11.525/2007: acrescentou § 5º ao art. 32, incluindo conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.

Lei nº 11.330/2006: deu nova redação ao § 3º do art. 87, referente ao recenseamento de estudantes no Ensino Fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 a 14 anos e de 15 a 16 anos de idade.

Lei nº 11.301/2006: alterou o art. 67, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.

Lei nº 11.274/2006: alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Lei nº 11.114/2005: alterou os arts. 6º, 30, 32 e 87, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

Lei nº 10.793/2003: alterou a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92, com referência à Educação Física nos Ensinos Fundamental e Médio.

Lei nº 10.709/2003: acrescentou incisos aos arts. 10 e 11, referentes ao transporte escolar.

Lei nº 10.287/2001: incluiu inciso no art. 12, referente à notificação ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da comarca e ao respectivo representante do Ministério Público da relação dos estudantes que apresentem quantidade de faltas acima de 50% do percentual permitido em lei.

Lei nº 9.475/1997: deu nova redação ao art. 33, referente ao ensino religioso. Anterior à Constituição, o Decreto-Lei nº 5.452/1943 (Consolidação das Leis do Trabalho – CLT), no § 1º do art. 389, dispõe que “os estabelecimentos em que trabalhem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesseis) anos de idade terão local apropriado, onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação” (considerado de seis meses). Por iniciativa do Ministério do Trabalho, veio a admitir-se convênio entre empresa e creche ou, ainda, o reembolso da importância despendida em creche de escolha da empregada mãe.

50 BRASIL. Conselho Nacional De Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2010. Op. cit., 2010.

51 BRASIL. Constituição Federal. Op. cit., 1988. Art. 1º.

52 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2010. Op. cit., 2010. Item 2.1 – Referenciais conceituais.

53 BRASIL. Lei nº 9.394. Op. cit., 1996. Art. 3º.

54 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2010. Op. cit., 2010.

55 BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

56 BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 07/2010. Op. cit., 2010. Item 2.1 – Referenciais conceituais (*in fine*).

57 Id. *Ibid.*, item 2.4.1 – Formas para a organização curricular.

58 Conforme nota constante do Parecer CNE/CP nº 11/2009, que apreciou proposta do MEC de experiência curricular inovadora do Ensino Médio: “Quanto ao entendimento do termo ‘disciplina’, este Conselho, pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006, que tratou da inclusão obrigatória da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, já havia assinalado a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB. São empregados, concorrentemente e sem rigor conceitual, os termos disciplina, estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo curricular, componente curricular. O referido Parecer havia retomado outro, o CNE/CEB nº 5/97 (que tratou de Proposta de Regulamentação da Lei nº 9.394/96), que, indiretamente, unificou aqueles termos, adotando a expressão componente curricular. Considerando outros (Pareceres CNE/CEB nº 16/2001 e CNE/CEB nº 22/2003), o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Ademais, indicou que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da Base Nacional Comum, seja da Parte Diversificada. As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho.”

59 NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. **Educação e Transdisciplinaridade**, Brasília: Unesco, v. I, p.13-29, p. 17, 2000.

60 Id. *Ibid.*

61 Id. *Ibid.*, p. 15.

62 NOGUEIRA, Nilbo. R.. *Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica, 2001. Apud Parecer CNE/CEB nº 07/2010. Op. cit., 2010

63 As vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/1998, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº

15/1998) destacam em especial a *interdisciplinaridade*, assumindo o princípio de que “todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos”, e que “o ensino deve ir além da descrição e constituir nos estudantes a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação”. Enfatizam que o currículo deve ter tratamento metodológico que evidencie a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*.

⁶⁴ Para a concretização da interdisciplinaridade, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3/1998 e Parecer CNE/CEB nº 15/1998) prescrevem a organização do currículo em *áreas de conhecimento* e o uso das várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais, e diversificação de programas ou tipos de estudo disponíveis, estimulando alternativas, de acordo com as características do alunado e as demandas do meio social, admitidas as opções feitas pelos próprios estudantes.

As áreas indicadas são: *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Suas Tecnologias.*

Vale lembrar que, diferentemente da maioria das escolas e das redes de ensino, o Enem e o Encceja consideram tais áreas, pois suas provas são concebidas e organizadas de forma interdisciplinar e contextualizada, percorrendo transversalmente as áreas de conhecimento consagradas nas Diretrizes, apenas alterando-as de três para quatro, com o desdobramento da *Matemática* e das *Ciências da Natureza*.

⁶⁵ Parecer CNE/CEB nº 07/2010, item 2.5 – Organização da Educação Básica.

⁶⁶ NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa C. V. *Escola Básica na virada do século*: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. Apud Parecer CNE/CEB nº 07/2010. Op. cit., 2010

⁶⁷ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 9394. Op. cit., 1996.

⁶⁸ Resolução CNE/CEB nº 04/2010, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 07/2010.

⁶⁹ Documento em processo de elaboração na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

ABSTRACT

Francisco Aparecido Cordão. The new national curriculum guidelines for elementary education and their implications for technical secondary education.

This article presents the legal framework that regulates different levels and types of elementary education in Brazil, especially its implications for vocational and technological education, which are considered transversal to elementary and higher education. It describes the key ideas that directed the creation of the national curriculum guidelines for elementary education and for its teaching modalities, as well as their impact on the organization and management of curricula in schools. The author explains the concept of curriculum matrices from the perspective of interdisciplinarity and transversality, and presents a first-hand account of the convergence between curricular guidelines for elementary education and those of technical secondary education, the latter still under analysis and debate by the Board of Elementary Education from the National Council for Education.

Keywords: *Vocational and Technological Education; Elementary Education; Curriculum Guidelines; Educational Legislation.*

RESUMEN

Francisco Aparecido Cordão. Las nuevas directrices curriculares nacionales para la educación básica y sus implicaciones en la educación profesional técnica de nivel medio.

El artículo presenta el marco legal que regula los diferentes niveles y las modalidades de la educación básica en Brasil, en especial sus implicaciones en la educación profesional y tecnológica, considerada como una modalidad transversal a la educación básica y a la enseñanza superior. Describe, aún, las ideas-fuerzas que han orientado la construcción de las directrices curriculares nacionales para la educación básica y sus modalidades de enseñanza, así como sus impactos en la organización y gestión de los currículos en las escuelas. A partir de la perspectiva de la interdisciplinariedad y de la transversalidad, el autor aclara el concepto de matriz curricular y presenta, en primera mano, los puntos convergentes entre las directrices curriculares de la educación básica y de la educación profesional técnica de nivel medio; esa última en proceso de análisis y debate para que la apruebe la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación.

Palabras clave: *Educación Profesional y Tecnológica; Educación Básica; Directrices Curriculares; Legislación Educativa.*

PROTÓTIPOS CURRICULARES DE ENSINO MÉDIO E DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

José Antonio Küller*

Resumo

Apesar dos maus resultados, o Ensino Médio não muda. Quatro forças garantem sua estabilidade há décadas: o currículo fragmentado, a facilidade administrativa, a formação dos professores e o pensamento pedagógico dominante. A Unesco desenvolveu protótipos curriculares de Ensino Médio para apoiar a mudança necessária. Eles definem objetivos, princípios educativos e mecanismos de integração curricular: núcleo de educação para o trabalho, projetos anuais, áreas de conhecimento, dimensões articuladoras. A integração do currículo pode mudar o Ensino Médio. Os protótipos enfraquecem uma das outras forças conservadoras, iniciam o desgaste das outras forças e fazem girar a roda da mudança.

Palavras-chave: *Ensino Médio; Protótipos; Currículo; Mudança.*

INTRODUÇÃO

*O número quatro feito coisa
ou a coisa pelo quatro quadrada,
seja espaço, quadrípede, mesa,
está racional em suas patas;
está plantada, à margem e acima
de tudo o que tentar abalá-la,
[...]
mas a roda, criatura do tempo,
é uma coisa em quatro, desgastada.*
(MELO NETO, 1976, p. 54)

Como acontece no mundo todo, a educação secundária brasileira vive uma crise profunda. Os dados falam por si. Segundo Carlos Artexes Simões (SIMÕES, 2010, p. 97):¹

O Brasil tem 10 milhões e 400 mil pessoas na faixa dos 15 aos 17 anos de idade, e 24 milhões na faixa dos 18 aos 24 anos. Na faixa de 15 a 17 anos a taxa de escolarização é de 82%; ou seja, 18% (ou quase dois milhões de jovens) não estão na escola. Um grande percentual de adolescentes nesta faixa etária, na qual deveriam cursar o Ensino Médio, ainda está no Ensino Fundamental. Na faixa de 18 a 24 anos, a taxa de quem não tem escolaridade e não está estudando é extremamente elevada, quase 70%; e nela também não são poucos os analfabetos. Destacamos um indicador crescente no Brasil e no mundo, um fenômeno social surpreendente: a grande quantidade de jovens dos 15 aos 17 anos que não estudam, nem trabalham.

Durante o percurso no Ensino Médio, há perda de 50% dos alunos. Apenas 40% dos concluintes vão para o ensino superior. Apenas 13,6% dos jovens de 18 a 24 anos frequentam a universidade (IBGE/Pnad, 2008²). Em 2009, segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica/Saeb do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas 28,9% dos alunos que concluíam o Ensino Médio aprendiam o que deveriam saber de português e apenas 11%, o que deveriam saber de matemática (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010³).

A crise não é nova, e alguns dos dados já foram até piores. O que surpreende é a tremenda força de resistência à mudança de nossa escola. Convivo com os problemas da educação brasileira há 40 anos. Repassando esse tempo todo, resta a sensação de que ela pouco mudou. O atual Ensino Médio é muito parecido em método e conteúdo com o curso científico⁴ que frequentei entre 1965 e 1967.

Neste artigo, em um primeiro momento, inspirado no poema de João Cabral de Melo Neto,⁵ vou procurar identificar as quatro causas fundamentais que fazem com que o Ensino Médio esteja “plantado à margem e acima de tudo o que tentar abalá-lo”. Depois de reflexão talvez ainda insuficiente, escolhi quatro grandes pilares de manutenção de nosso “quadrado” Ensino Médio: o currículo, o sistema de formação e contratação de professores, a facilidade de operação administrativa e o pensamento pedagógico dominante.

Esses quatro pilares estão intimamente relacionados. Eles se reforçam mutuamente, criando o “espaço, a mesa, o quadrúpede” do nosso Ensino Médio. Eles não atendem às necessidades de desenvolvimento intelectual e afetivo de nossos adolescentes,

* Pós-graduado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; sócio-diretor da Germinal Consultoria. E-mail: josekuller@germinalconsultoria.com.br

Recebido para publicação em: 21.09.2011.

eles atendem a uma racionalidade dominante. Na sequência do artigo, abordo cada um desses pilares e as inter-relações entre eles.

Em um segundo momento, discuto como desgastar esses pilares, rumo à roda da mudança e da melhoria contínua. Para tanto, antes apresento uma síntese de um projeto da Unesco recentemente concluído: os protótipos curriculares de Ensino Médio e de Ensino Médio integrado (KÜLLER, 2011⁶).

Com base nos protótipos, defendo a seguinte tese: para solucionar o problema do Ensino Médio brasileiro é preciso adotar uma estratégia quase subversiva. Uma estratégia que, partindo das condições atuais, provoque um movimento de corrosão dos fundamentos, dos pilares que mantêm o atual estado de coisas. Vou defender que a mudança curricular pode constituir esse ponto de partida. Vou mostrar que os protótipos desenvolvidos pela Unesco podem ter esse poder transformador.

O IMUTÁVEL ENSINO MÉDIO

Já apresentei rapidamente os quatro grandes sustentáculos da estabilidade da escola secundária brasileira: o currículo imutável, a formação dos professores, a simplificação da divisão do trabalho e da gestão das pessoas (facilidade de operação administrativa) e o pensamento pedagógico dominante. Começo por detalhar o primeiro.

Observo, inicialmente, que temos dois tipos de currículo no Ensino Médio. Um é de educação geral e deve ser comum a todos os estudantes. A lei prevê que, atendida a educação geral, o Ensino Médio pode também proporcionar a formação técnica de nível médio. Parte dos resultados negativos já apresentados costuma ser atribuída à distribuição da matrícula entre essas duas alternativas de educação secundária. O ensino técnico é responsável por menos de 10% das matrículas. Muitos dos que cursam o Ensino Médio profissionalizante visam de fato à universidade. O Ensino Médio de caráter geral é frequentado pela maioria esmagadora dos jovens que chegam a esse nível de ensino. Com um currículo ostensivamente dirigido para a preparação para os exames de acesso ao ensino superior (vestibulares), atende a uma população que, majoritariamente, não chegará à universidade.

Assim, a inadequação do currículo à população atendida é um problema facilmente constatável no Ensino Médio brasileiro. Observe-se que não é um problema da legislação de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1986⁷), em seu art. 35, preconiza os seguintes objetivos para o Ensino Médio brasileiro:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Se os objetivos revistos em lei fossem de fato atingidos, o Ensino Médio seria adequado ao público que hoje o frequenta. No entanto, a prática curricular comum restringe-se ao objetivo da continuidade de estudos, reduzindo-o à preparação para os exames vestibulares que dão acesso ao ensino superior.

A divisão disciplinar do currículo serve à manutenção de uma concepção educativa e metodológica centrada na transmissão de conhecimentos especializados (informações, conteúdos disciplinares) de um professor que supostamente tudo sabe para um aluno que tudo ignora.

Mas esse não é o único grande problema do currículo do Ensino Médio. Tanto o Ensino Médio de educação geral quanto o de educação profissional apresentam uma organização curricular que divide as experiências de aprendizagem em um número crescente de disciplinas desconexas e sem utilidade para o desenvolvimento pessoal, para a preparação para a vida e para o exercício da cidadania e do trabalho. Contraditoriamente, isso é feito com apoio legal. Em alguns artigos da LDBEN está subentendida uma divisão disciplinar do currículo.

A divisão disciplinar do currículo serve à manutenção de uma concepção educativa e metodológica centrada na transmissão de conhecimentos especializados (informações, conteúdos disciplinares) de um professor que supostamente tudo sabe para um aluno que tudo ignora. Ambos os pressupostos não são verdadeiros. Além disso, a transmissão de conteúdos é geralmente feita pela aula, sempre caracterizada pela exposição magistral. Assim, temos uma educação secundária fundada em uma falsa concepção educativa e que usa um instrumento reconhecidamente pobre e ineficaz.

Apoiada em falsos fundamentos, com poucos questionadores e muitos defensores, a organização disciplinar do currículo é suportada por um conjunto de interesses e facilidades que pouco têm a ver com a qualidade e a efetividade da educação secundária brasileira. Entre eles, segunda força que sustenta a imobilidade do Ensino Médio: a formação inicial, conectada com a forma de contratação dos professores.

A LDBEN preconiza mudanças em relação ao papel tradicional do professor. Valoriza a gestão participativa, corresponsabilizando o professor pela elaboração da proposta pedagógica da escola. Muda o foco da atividade docente: do ensinar para o zelo pela aprendizagem. Atribui também ao professor a responsabilidade pela integração escola-comunidade.

Para que o professor assuma de fato esse novo papel, a LDBEN dedica dois artigos, os de número 62 e 63, ao sistema de formação de professores, especialmente focando os tipos e as modalidades de cursos de formação docente e a sua localização institucional. Nos dois artigos, cria duas figuras novas: o Instituto Superior de Educação e o Normal Superior.

O Curso Normal Superior viria suprir a necessidade de uma formação específica de professores para a Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Além de ofertar o Normal Superior, o Instituto Superior de Educação também faria frente à atual organização departamental das licenciaturas. Ambas as inovações não “vingaram”.

Resulta da divisão departamental da licenciatura a manutenção, sem alterações sensíveis, do modelo de formação de professores nos últimos 40 anos. A divisão departamental da licenciatura cria a divisão e a justaposição de duas capacitações distintas: a formação específica e a formação docente. Decorre daí a valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura, a valorização da formação específica em detrimento da formação docente. Não formamos professores de matemática. Formamos matemáticos que também são professores de matemática. O Parecer CNE/CP no 9/2001,⁸ que definia Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, já afirmava:

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente.

Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.

Ao lado de propor uma organização curricular própria da licenciatura e para todas as licenciaturas, o Parecer CNE/CP no 9/2001⁹ reforçava a necessidade de implantação do Instituto Superior de Educação, no mínimo como instância de coordenação entre os departamentos envolvidos com a licenciatura, na tarefa de preparação dos professores para atuarem nas últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O parecer abria uma oportunidade de mudança que facilitaria o desmonte de outra das pernas da estabilidade do Ensino

Médio: o currículo fragmentado em disciplinas. Sem um foco tão acentuado na formação específica, seria mais simples a adoção de organizações curriculares mais flexíveis e criativas, especialmente nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por exemplo, facilitaria a formação e a contratação de professores para a operação de um currículo por áreas, como está previsto nas antigas e nas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Era previsível que, sem uma instância de coordenação ou mudança organizacional das licenciaturas, seria difícil a existência de cursos direcionados exclusiva ou predominantemente para a capacitação de professores. Sem ela, a parte tipicamente pedagógica da licenciatura continuaria como apêndice do bacharelado. No entanto, o Instituto de Educação não foi implantado na esmagadora maioria das instituições de ensino superior, e o Parecer CNE/CP no 9/2001¹⁰ foi alvo da resistência universitária e não prevaleceu. Assim, a formação disciplinar dos professores continua reforçando e aprofundando a divisão disciplinar do currículo do Ensino Médio.

A organização disciplinar do currículo e o modelo de formação inicial e de contratação de professores (por disciplina e por hora/aula) criam a terceira perna da estabilidade da tradicional escola de Ensino Médio: a facilidade de operação administrativa. A administração escolar pode ser burocrática e taylorista/fordista. O aluno pode ser tratado como uma peça que sofre um tratamento uniforme em um ritual diário e semanal de aulas curtas de diferentes disciplinas, previstas a partir de uma grade curricular que é anualmente repetida. A partir de instrumentos simples: de uma grade curricular e de um quadro de horário semanal, o funcionamento escolar se torna previsível e facilmente conduzido. Em cada disciplina, um roteiro de conteúdos fixos desenvolvidos em uma sequência de aulas expositivas e de exercícios ou provas periódicas, que tende a ser anualmente repetido, garante a simplicidade do planejamento e do funcionamento da rotina escolar.

A formação disciplinar dos professores e a gestão burocrática das escolas, por sua vez, facilitam a organização e o funcionamento dos sistemas estaduais de educação que são responsáveis pelo Ensino Médio. A gestão de grandes sistemas de ensino é facilitada pela forma simples de recrutamento, alocação, movimentação, remuneração e gestão do pessoal técnico/administrativo e docente das escolas. Grandes e paquidérmicos sistemas burocráticos podem ser construídos e mantidos. A repetição dos procedimentos e a simplicidade da organização e do funcionamento tendem a reforçar a estabilidade do sistema. Ele “está racional em suas patas; está plantado, à margem e acima de tudo o que tentar abalá-lo”.

Por fim, a última perna: o pensamento pedagógico dominante. Ele é majoritariamente oriundo das universidades. Por acadêmico, é muito comum que o debate pedagógico brasileiro aconteça mais em torno de modelos teóricos do que da observação da realidade das escolas nacionais. Faz parte dessa forma de ser a crítica feita à Escola Nova e à suposta guinada tecnicista das escolas brasileiras nos anos 1970. É uma crítica feita em torno de propostas teóricas. Pelo menos em relação

ao Ensino Médio, tais modelos nunca foram práticas comuns nas escolas brasileiras. Desde sempre, o ensino na escola secundária brasileira centra-se na transmissão expositiva de conteúdos curriculares descontextualizados e fragmentados em disciplinas estanques.

A universidade brasileira, desde a reforma de 1968, tem uma estrutura departamental (disciplinar) e uma organização marcadamente disciplinar do currículo. A matrícula é, inclusive, feita por disciplina. Mesmo antes dessa reforma, a segmentação do currículo e o método expositivo sempre caracterizaram o ambiente universitário. Assim, é sintomático que as críticas mais acerbadas ao currículo e à metodologia da escola brasileira venham de fora das universidades. É o caso da crítica de Paulo Freire ao que ele chama de “educação bancária”. No entanto, a universidade tende a reagir a esse tipo de crítica e às propostas dela decorrentes. No caso de Freire, a reação foi chamada de pedagogia crítica dos conteúdos. Nas palavras de Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 2009, p. 63¹¹):

No limite, excetuando-se uma evidente intenção crítica, é difícil ver como a teoria curricular da chamada “pedagogia dos conteúdos” possa se distinguir das teorias mais tradicionais do currículo. Na sua oposição à pedagogia libertadora freireana, ela cumpriu, entretanto, um importante papel nos debates no interior do campo crítico do currículo. Embora sua influência tenha, ultimamente, diminuído, ela continua, inegavelmente, importante.

Assim, como em momentos posteriores do debate educacional brasileiro, a “evidente intenção crítica” torna-se, na prática, conivente com as posições conservadoras.

Enfim, é certo e amplamente discutido que o Ensino Médio não atende às necessidades de seus alunos. É amplamente divulgado que o Ensino Médio não atende às necessidades do mundo do trabalho. É inquestionável, para todos os matizes ideológicos e para todos os que se aproximam do assunto, que o Ensino Médio está distante de atender às necessidades de preparação da juventude para enfrentar os problemas propostos pela sociedade contemporânea. É quase consenso que não temos, no mundo, modelos amplamente testados ou caminhos seguros para uma nova escola secundária. Então, o espaço está aberto para a criação. Nas artes, a criação antecipa e estimula as tendências. No mundo das necessidades, as inovações são exigidas pela ruína das velhas estruturas. Esse é o caso do Ensino Médio no Brasil ou da educação secundária no mundo. Não é uma questão de querer mudar. A mudança está sendo imposta pela dinâmica social. A mudança é necessária e urgente. É preciso mudar.

OS PROTÓTIPOS CURRICULARES DE ENSINO MÉDIO E DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Estive, nos últimos dois anos, coordenando um grupo de trabalho envolvido com um projeto da Unesco denominado Protótipos de currículos de Ensino Médio e Ensino Médio integrado (KÜLLER, 2011¹²). O projeto dá sequência a uma série de estudos realizados pela Unesco sobre o Ensino Médio na América Latina. O estudo mais relacionado ao projeto foi desenvolvido pelo Escritório da Unesco no Brasil e deu origem ao livro Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração (REGATTIERI; CASTRO, 2009¹³). O livro apresenta a análise de algumas iniciativas de implantação do Ensino Médio integrado à educação profissional no Brasil e os resultados de um workshop sobre o tema. Da análise e do debate, é possível concluir que abundam reflexões teóricas, argumentações ideológicas e normas sobre a integração curricular no Ensino Médio, mas são frágeis as propostas

operacionais e raras as experiências de sucesso na implantação de cursos efetivamente integrados. Daí a ideia de desenvolver os protótipos de currículos.

Por definição, um protótipo é a primeira versão de uma inovação em processo de criação. O protótipo é utilizado em produtos em que é importante a participação dos usuários para sua finalização. É, assim, uma obra propositalmente aberta e quase sempre inacabada. Entendendo currículo como o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de proporcionar oportunidades para a aprendizagem, os protótipos buscavam criar ossaturas curriculares que permitissem e facilitassem, no interior de escolas e sistemas estaduais de ensino, a criatividade de administradores, técnicos, professores e alunos

(usuários) na definição dessas oportunidades de aprendizagem. Como consequência desejável, os protótipos devem facilitar a concepção de uma multiplicidade de projetos pedagógicos e currículos de Ensino Médio que atendam às necessidades da juventude e da sociedade brasileira neste início de milênio.

Com essa perspectiva, o grupo de trabalho da Unesco¹⁴ desenvolveu dois tipos de protótipos: um protótipo de Ensino Médio orientado para a educação para o trabalho e outras práticas sociais e outro destinado à educação profissional de nível médio. Ambos os protótipos foram construídos tendo em vista a consecução de todos os objetivos do Ensino Médio previstos em lei. O protótipo de Ensino Médio integrado à educação profissional, além desses objetivos, visa à formação profissional técnica de nível médio.

*Como consequência desejável,
os protótipos devem facilitar a
concepção de uma multiplicidade
de projetos pedagógicos e
currículos de Ensino Médio
que atendam às necessidades da
juventude e da sociedade brasileira
neste início de milênio.*

Os objetivos do Ensino Médio da LDBEN são amplos e suficientes para permitir muitas interpretações e infinitos atalhos. Nos protótipos, esses objetivos foram especificados tendo como referência os quatro pilares propostos pela Unesco: aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender e aprender a ser. Os eixos cognitivos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas – foram outra referência para a definição de objetivos mais específicos para os diferentes componentes curriculares previstos nos protótipos. Esta é uma primeira estratégia de integração: todos os objetivos de aprendizagem de todos os componentes curriculares partem de objetivos gerais comuns.

Para a definição e a consecução dos objetivos, dois princípios educativos foram adotados: o trabalho e a pesquisa. O trabalho é o princípio educativo originário dos protótipos. Toda aprendizagem tem origem em atividades dos estudantes que objetivam uma intervenção na realidade. A pesquisa articula o conhecimento acumulado e as propostas de transformação (trabalho/atividades/oportunidades de aprendizagem) que constituem o currículo. O saber já existente apoia o diagnóstico da realidade e enriquece a interpretação dos resultados. A pesquisa aponta e orienta a escolha das atividades de transformação (trabalho) que são necessárias e possíveis. Assim, os princípios são a origem e o fundamento das escolhas das oportunidades de aprendizagem. Esta é a segunda estratégia de integração: os mesmos princípios são comuns a todos os componentes curriculares, orientam a definição das oportunidades de aprendizagem, são o cerne da metodologia e a base da avaliação.

Para reforçar as estratégias anteriormente discutidas, os protótipos preveem quatro mecanismos de integração curricular: um núcleo integrador, projetos articuladores anuais, quatro áreas de conhecimento e quatro dimensões articuladoras.

O grande mecanismo integrador dos protótipos é o Núcleo de Preparação Básica¹⁵ para o trabalho e demais práticas sociais. O Núcleo, ocupando pelo menos 25% da duração do Ensino Médio, é um componente curricular articulador. Ele inclui as oportunidades e os objetivos de aprendizagem relacionados com os conhecimentos, as atitudes, habilidades e capacidades necessárias a todo tipo de trabalho e outras práticas sociais: realização de diagnósticos, elaboração de planos e projetos, crítica e escolha de alternativas de divisão e organização do trabalho, capacidade de trabalhar em equipe, convivência familiar responsável, participação política, execução de ações de desenvolvimento cultural, social e econômico da comunidade...

Em seu papel integrador, o Núcleo do currículo contextualiza as atividades de aprendizagem dos outros componentes curriculares



(áreas de conhecimento). Para o Núcleo, propõe-se uma organização que supera a tradicional divisão em disciplinas. Ele tem uma organização transdisciplinar. Um coletivo composto e gerido por todos os professores e alunos de uma determinada série planeja, desenvolve e avalia as atividades do Núcleo.

Como segundo mecanismo de integração, os protótipos propõem pelo menos um projeto articulador para cada ano letivo do Ensino Médio. Em cada ano, os projetos ampliam o contexto de investigação (pesquisa) e de intervenção (trabalho). O projeto do primeiro ano coloca a escola e a moradia dos alunos como objeto de investigação e de transformação do coletivo de alunos e professores. Esses são os ambientes de trabalho e convivência mais próximos dos alunos e mais acessíveis à ação transformadora de cada estudante e do coletivo escolar. A experiência obtida com a atuação nesses primeiros e mais imediatos contextos de vida, trabalho e convivência permitirá ampliar o espaço de intervenção. O projeto do segundo ano amplia

O projeto do primeiro ano coloca a escola e a moradia dos alunos como objeto de investigação e de transformação do coletivo de alunos e professores.

o contexto das oportunidades e atividades de aprendizagem para a comunidade que abriga a escola. Cada escola delimitará um território de seu entorno em que os estudantes e os professores desenvolverão suas atividades de investigação e transformação. No último ano ou nos últimos anos, o contexto de trabalho é ampliado no espaço (mundo) e no tempo (história). A investigação e a atuação nesse campo ampliado são complementadas com o autoconhecimento e dão origem a projetos individuais de vida e de sociedade. Esses projetos resumem a reflexão e o planejamento individual das escolhas referentes à vida, ao trabalho e à atuação social nos últimos anos do Ensino Médio e para o resto da vida.

Os protótipos preveem um terceiro mecanismo de integração: a reunião das disciplinas em quatro grandes áreas de conhecimento. A reunião de disciplinas em áreas já era prevista desde as primeiras diretrizes curriculares para o Ensino Médio (CEB/CNE, 1998¹⁶). São também previstas nas atuais diretrizes (CNE/CEB, 2011¹⁷). Coerentemente com essas últimas, os protótipos definem quatro áreas de conhecimento: (I) Linguagens; (II) Matemática; (III) Ciências da Natureza; e (IV) Ciências Humanas. Complementando o que é previsto nas Diretrizes, os protótipos preveem uma forma operacional de promover a interdisciplinaridade no interior das áreas e a integração entre elas.

Para a definição dos objetivos de aprendizagem das áreas, partiu-se das finalidades do Ensino Médio, dos objetivos de aprendizagem do Núcleo (especialmente os relacionados com a educação básica para o trabalho) e da matriz de competências e habilidades do novo Enem. As atividades de aprendizagem das áreas são definidas em função desses seus objetivos de aprendizagem e em função dos projetos que articulam o currículo de cada ano. Dessa forma, a integração entre o Núcleo e as áreas e entre elas é garantida pela definição dos seus objetivos e pelas atividades de aprendizagem, que partem de objetivos gerais e contextos comuns. Além disso, no desenvolvimento concreto do currículo, o envolvimento dos estudantes com os projetos do Núcleo demandará os conhecimentos das áreas. Na dinâmica cotidiana do currículo, tal demanda será, certamente, uma força contrária à tradição acadêmica de transmissão descontextualizada de conteúdos, sem com isso se perder a contribuição educativa do conhecimento especializado.

As dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia constituem o quarto mecanismo de integração curricular. Como dimensão articuladora, o *trabalho* será considerado nas formas que assume nos distintos modos de produção. A dimensão trabalho compreende, então, as pesquisas e atividades relacionadas com a evolução das formas de produção e com a crítica e transformação das atuais alternativas de organização, divisão, relações, condições e oportunidades de trabalho, seja na escola, na comunidade ou nas organizações em geral. A *cultura* será entendida na sua acepção antropológica, ou seja, como todo o fruto da ação humana. A *ciência* será considerada como o conjunto sistematizado do conhecimento humano, também resultado

do trabalho. A *tecnologia* será vista como uma mediação entre a ciência (ou conhecimento) e a produção. Observe-se que o trabalho, em sua acepção axiológica e como princípio educativo, está presente e integra as quatro dimensões.

Essas dimensões possibilitam, ao mesmo tempo, uma divisão e uma integração temática das atividades de diagnóstico e de aprendizagem no interior dos projetos do Núcleo. Podem dar origem a grupos de trabalho especializados (trabalho, cultura, ciência e tecnologia) para o desenvolvimento dos projetos anuais. Essa divisão das oportunidades de aprendizagem permitirá que os alunos aprofundem seus estudos em uma dessas dimensões, de acordo com seus interesses específicos. Em sua função integradora, as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia orientam a formulação das variáveis de investigação, que é feita dentro e a partir das áreas de conhecimento. Dividida entre as dimensões, a investigação dará origem às ações transformadoras desenvolvidas no Núcleo. As ações transformadoras vão requerer a contribuição das áreas para serem desenvolvidas e para a posterior reflexão sobre seus resultados. A interação entre a parte e o todo é assim garantida.

Para facilitar a operação administrativa, os protótipos apresentam uma proposta de estrutura curricular e um exemplo de calendário e de distribuição da carga horária semanal. A proposta é baseada na duração mínima legal. Um total de 2.400 horas de aula, em 200 dias com quatro horas em três anos letivos, para o caso de Ensino Médio convencional. No caso do Ensino Médio integrado à educação profissional: 200 dias letivos e 800 horas anuais, quatro anos e 3.200 horas de duração. A proposta considera importantes outras formas de organização do tempo escolar desde que também considerem a realidade do ensino noturno, responsável por 50% das matrículas no Ensino Médio.

Lembrando que é difícil representar graficamente essa organização curricular, a Figura 1 a seguir (KÜLLER, 2011, p. 12¹⁸) procura sintetizar a interação e articulação entre as estratégias e mecanismos de integração. Ela se refere ao protótipo de Ensino Médio orientado para o trabalho e outras práticas sociais.

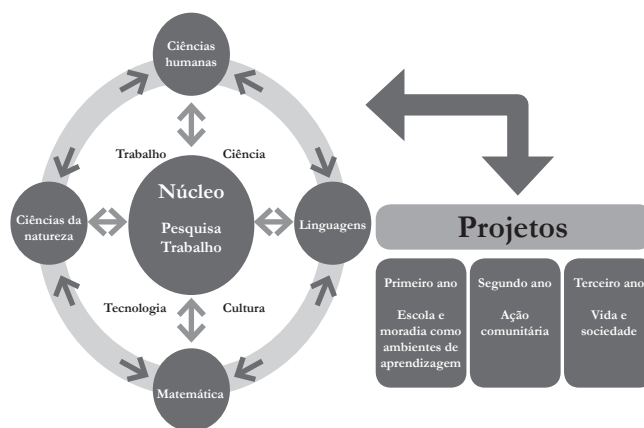


Figura 1 – Organização curricular

A Figura 2 (KÜLLER, 2011, p. 15¹⁹) pode ajudar na compreensão das relações entre os mecanismos de integração. Ela também se refere ao Ensino Médio de educação geral. Mostra

como as atividades de pesquisa e de transformação do Núcleo surgem da relação entre os projetos anuais e as dimensões articuladoras.

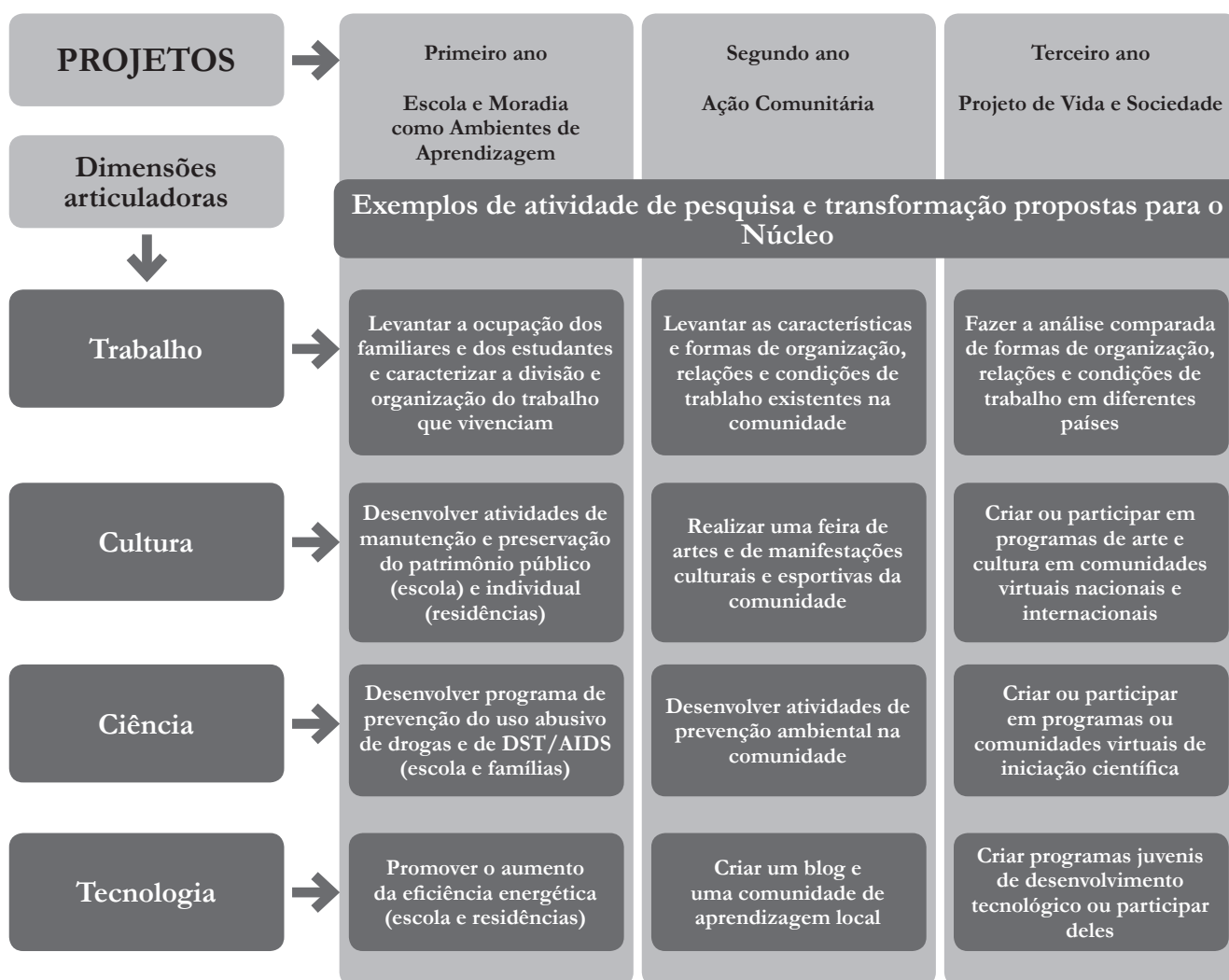


Figura 2 – Relação entre projetos anuais e dimensões articuladoras

A figura²⁰ permite perceber a lógica da construção em rede do currículo. As atividades de pesquisa e transformação do Núcleo têm, como uma de suas origens, o cruzamento entre as dimensões articuladoras e os projetos anuais do Núcleo. É importante observar que, na dimensão trabalho, foram exemplificadas possíveis atividades de investigação (pesquisa). Nas outras dimensões, são apresentadas possíveis atividades de transformação. Todas são apenas ilustrativas. Tanto as atividades de pesquisa como as de intervenção devem ser planejadas com os alunos, como atividade curricular, em função dos objetivos do Núcleo, dos objetivos das áreas e

das circunstâncias locais.

Mas a rede é tecida por mais que a trama simples de dois fios. Os objetivos de aprendizagem também compõem o trançado. A atividade de aprendizagem também tem origem no cruzamento entre os projetos anuais do Núcleo e os objetivos de aprendizagem das áreas. É o que mostra a figura 3 (KÜLLER, 2011, p. 20²¹). Ela exemplifica essa possibilidade para as áreas. A figura deriva do protótipo de Ensino Médio integrado à educação profissional. Ela exemplifica a lógica de construção do currículo a partir dos objetivos das áreas e dos projetos anuais.

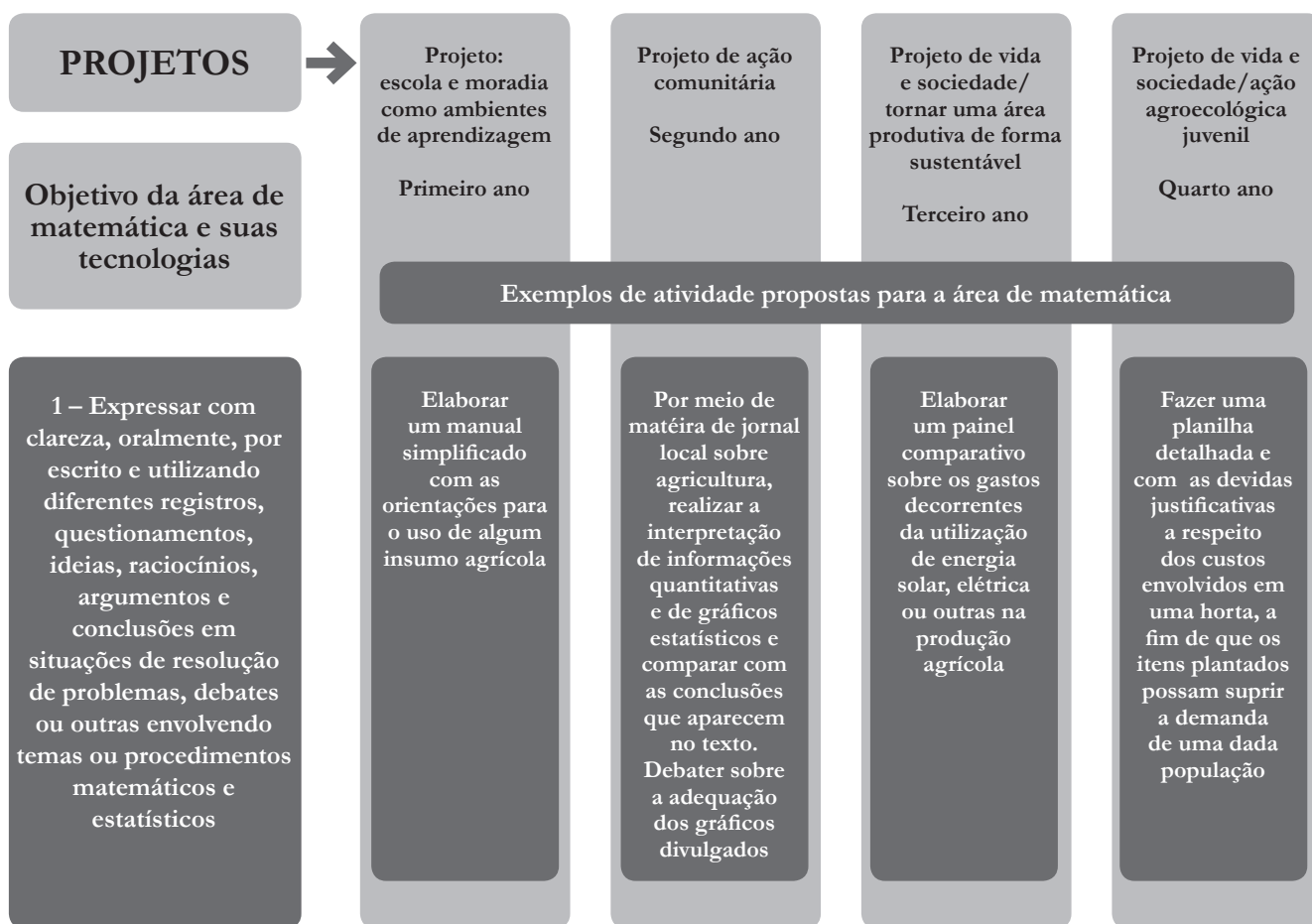


Figura 3 – Relação entre projetos anuais e objetivos de aprendizagem das áreas



O protótipo de Ensino Médio integrado usa a formação de Técnico em Agroecologia como exemplo. A figura mostra que o Núcleo e seus projetos continuam a ser, no Ensino Médio integrado, os principais mecanismos de integração do currículo. As atividades de aprendizagem das áreas resultam do cruzamento entre os projetos anuais e os objetivos de aprendizagem das áreas. Nos dois primeiros anos, no caso do Ensino Médio integrado, a formação técnica específica também influi na definição das atividades de aprendizagem das áreas. Além dos projetos de educação básica para o trabalho (comuns ao do protótipo de Ensino Médio convencional) o Núcleo inclui, no terceiro ano, o projeto “Tornar uma área produtiva de forma sustentável” relacionado ao eixo tecnológico de Recursos Naturais, ao qual pertence o curso Técnico em Agroecologia (MEC, Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos). Inclui também, no quarto ano, o projeto “Ação agroecológica juvenil”, que demanda o protagonismo juvenil e é relacionado com a formação técnica específica (Agroecologia).

Temendo pecar por excesso, a figura 4 (Küller, 2011, p. 21²²) mostra a estrutura curricular do Ensino Médio integrado, ainda usando o exemplo da formação do Técnico em Agroecologia.

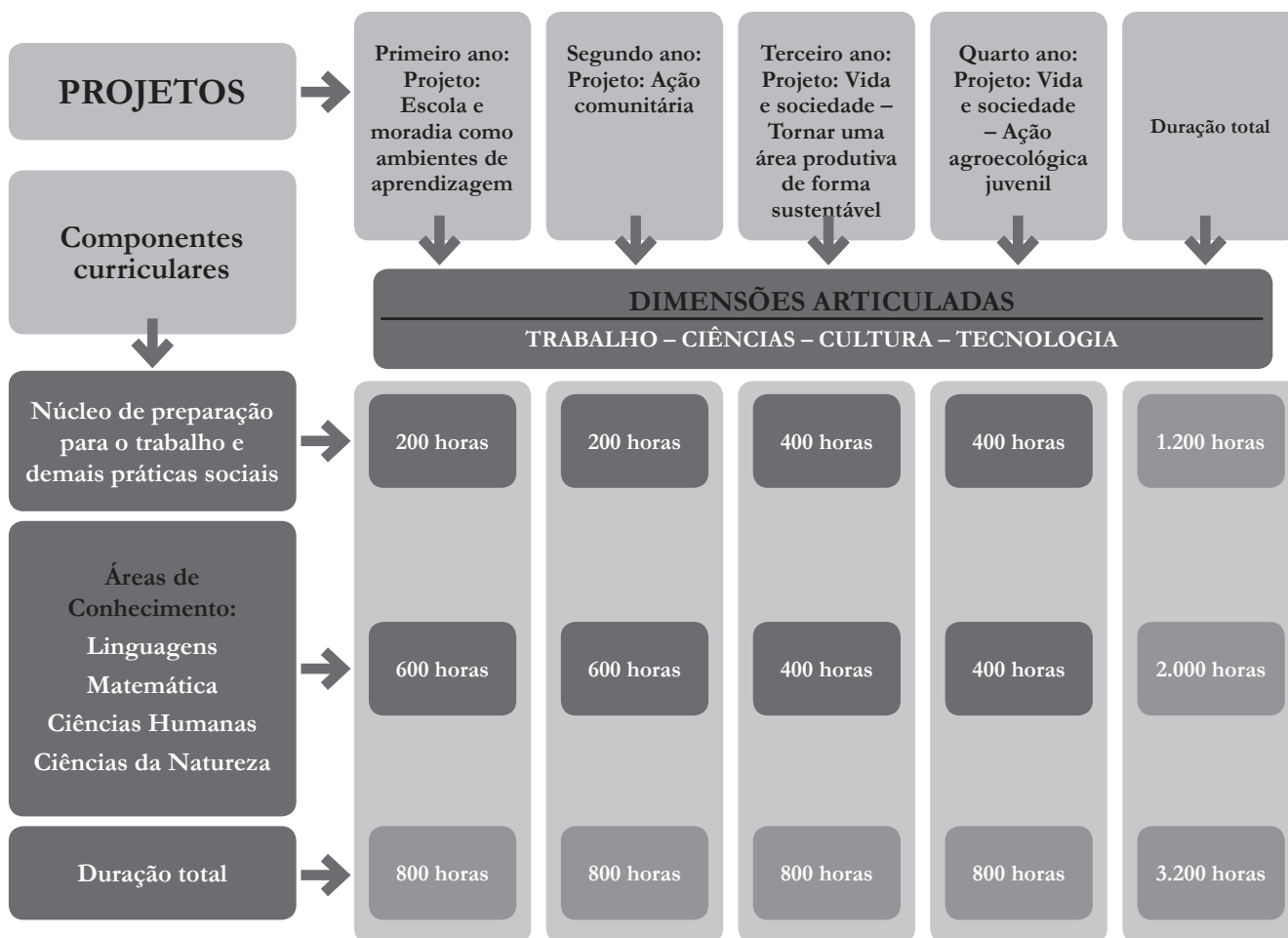


Figura 4 – Relação entre projetos anuais e componentes curriculares

A metodologia de ensino-aprendizagem e a avaliação reforçam os mecanismos de integração. Os projetos e as atividades desenvolvidos pelos alunos são as formas propostas para atingir os objetivos de aprendizagem. A exposição do professor ou outras formas de transmissão de conhecimentos segmentados são postas em um segundo plano. Assim, tanto nas áreas como no Núcleo a sequência metodológica: ação→reflexão→ação é requerida em função da forma de construção do currículo. O currículo em rede, que tem a atividade como centro, implica que estudantes e educadores estejam unidos no desenvolvimento de suas capacidades e conhecimentos a partir da ação e da reflexão compartilhadas.

Experiências recentes de Ensino Médio integrado têm mostrado que a avaliação interna pode exercer um papel fundamental na integração curricular. Os protótipos sugerem critérios, procedimentos e instrumentos de avaliação educacional que são coadjuvantes na integração do currículo. A avaliação da escola por todos os professores e alunos, como parte do currículo, como é previsto no primeiro projeto anual, é um exemplo. Outro exemplo é a avaliação coletiva do desenvolvimento dos projetos anuais, a avaliação e a autoavaliação da aprendizagem a partir dos objetivos do Núcleo reunindo todos os professores e alunos. Nas áreas, a avaliação por objetivos comuns reforça a

interdisciplinaridade... Nos protótipos, a avaliação e a metodologia também estão a serviço da integração curricular.

O QUADRADO VIRA RODA

Acredito que os protótipos curriculares de Ensino Médio, criados a partir do projeto da Unesco, sejam uma “criatura do tempo”. Acredito que possam ser a roda que surge do desgaste do “quadrado” Ensino Médio.

O desgaste proposto começa por um dos lados: o currículo. Mas os protótipos não propõem uma mudança curricular radical. Possibilitam, inclusive, a manutenção da organização disciplinar do currículo. Começam por desgastar a ponta extrema desse lado do quadrado, sem questioná-lo. Propõem um componente curricular adicional: o Núcleo de educação para o trabalho e outras práticas sociais. Esse Núcleo pode, inclusive, ser visto e vivenciado, de início, como outra disciplina que se acrescenta à grade curricular. Mas, com o tempo, girando sobre essa ponta, desgasta o antigo currículo. O funcionamento do Núcleo põe em xeque a divisão disciplinar, valoriza as áreas do conhecimento e cria uma força centrífuga de aglutinação curricular.

Ao girar sobre a ponta do currículo, o quadrado toca a aresta da simplificação da administração escolar. Para funcionamento inicial do protótipo não são necessárias grandes mudanças na gestão administrativa dos sistemas de ensino, nem nas formas de contratação ou gestão do pessoal docente. Mesmo a grade curricular e o quadro semanal de horários podem ser substancialmente mantidos, com pequenas alterações. Na escola, requer-se a mudança na gestão das pessoas. O Núcleo e os seus projetos exigem a participação de professores e alunos na gestão cotidiana da escola. Isso pode ser assumido pelo gestor da escola. Por isso, para a implantação do protótipo, é necessária a adesão da escola às suas propostas fundamentais. A gestão participativa da escola é o instrumento de desgaste dessa ponta do quadrado.

Também não são requeridas mudanças imediatas na formação inicial de professores. De imediato, eles podem continuar a ser formados por disciplina, e não por áreas de conhecimento, por exemplo. Ainda podem ser formados como especialistas, e não como professores. Para o início da implantação dos protótipos, exige-se uma capacitação relativamente rápida. Os protótipos implicam e englobam uma formação contínua em serviço. A complexa e imediatamente improvável mudança nas licenciaturas pode ser deixada para depois e ser exigida pela mudança curricular da educação básica.

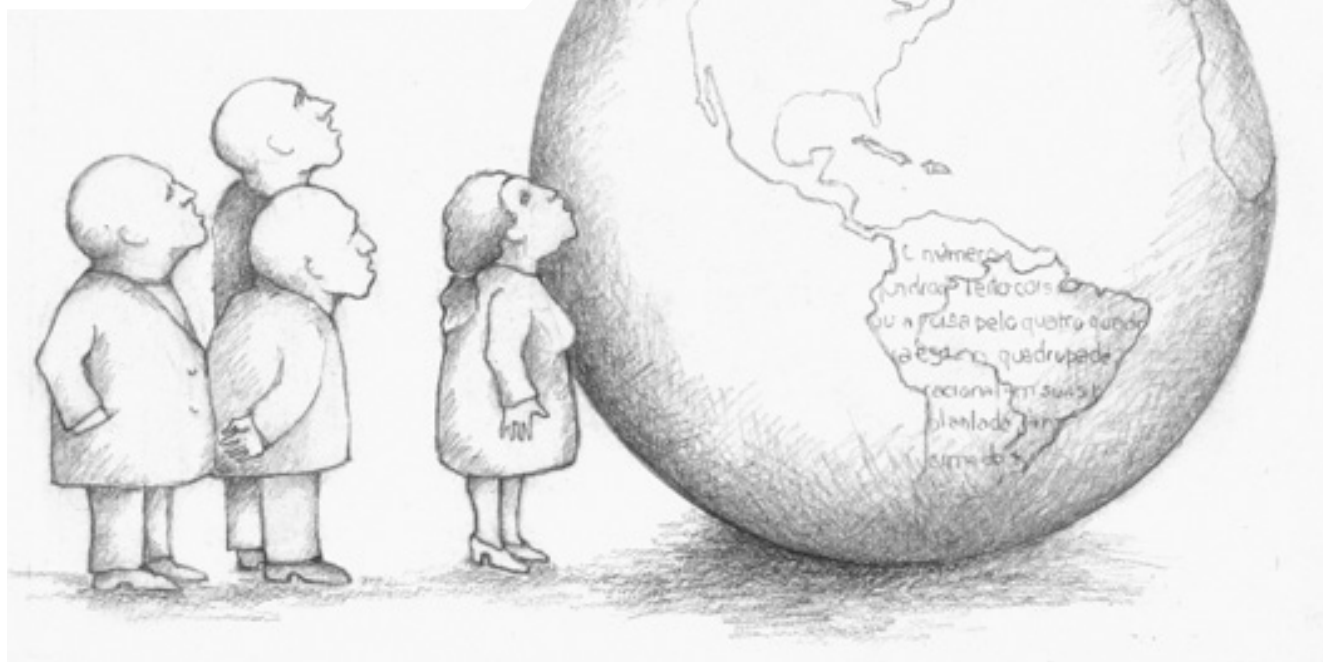
Por fim, o canto final do quadrado: o pensamento pedagógico dominante. Ele não é contestado e é até reafirmado nos protótipos. Apenas a sua vertente mais conservadora, que defende a transmissão de conteúdos disciplinares como um valor em si mesmo, é diretamente contestada. Os protótipos concretizam um grande esforço para elaborar uma proposta que respeita as principais correntes pedagógicas que têm feito a crítica do Ensino Médio e discutido a integração entre ele e a educação profissional. De toda forma, acredita-se que apenas a experimentação dos protótipos fornecerá as

*A gestão participativa da escola
é o instrumento de desgaste dessa
ponta do quadrado.*

evidências que falarão em sua defesa. Para isso é preciso começar a mover o quadrado, desbastar as arestas e, ao longo do tempo, reinventar a roda.

NOTAS

- 1 SIMÕES, C. A. Ensino Médio de qualidade para todos: indicadores e desafios. In: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Orgs.). **Ensino Médio e educação profissional – desafios da integração**. Brasília: Unesco, 2009.
- 2 IBGE. Comentários. **PNAD 2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2006/comentarios2006.pdf>> Acesso em: 27 maio 2010.
- 3 TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/>>. Acesso em: 19 set. 2011.
- 4 O científico era uma das modalidades de educação secundária existente na época.



- ⁵ MELO NETO, J. C. O número quatro. In: MELO NETO, J. C. **Museu de tudo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976. p. 54.
- ⁶ KÜLLER, J. A. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado – resumo executivo**. Brasília: Unesco, maio 2011. 25 p. (Série Debates ED: Educação; 1). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271POR.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2011.
- ⁷ BRASIL. Leis, decretos. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 19 set. 2011.
- ⁸ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2011.
- ⁹ Id. Ibid.
- ¹⁰ Id. Ibid.
- ¹¹ SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ¹² KÜLLER, J. A. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado – resumo executivo**. Brasília: Unesco, maio 2011. 25 p. (Série Debates ED: Educação; 1).
- ¹³ REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Orgs.). **Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração**. Brasília: Unesco, 2009.
- ¹⁴ O grupo de trabalho era constituído por: José Antonio Küller (coordenador), Francisco de Moraes (assistente de coordenação), Francisco Roberto Savioli (linguagens), Iole de Freitas Druck (matemática), Jane Margareth de Castro (Ensino Médio), Luis Carlos de Menezes (ciências da natureza) e Paulo Miceli (ciências humanas).
- ¹⁵ No caso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o Núcleo é responsável pela educação profissional de nível técnico. Ou seja, além da preparação básica para o trabalho, inclui a formação técnica específica. Nesse caso, é denominado Núcleo de preparação para o trabalho e outras práticas sociais.
- ¹⁶ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 3/98**. Disponível em: <<http://edutec.net/Leis/Educacionais/eddirem.htm>>. Acesso em: 19 set. 2011.
- ¹⁷ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB 5/2011**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8016&Itemid=>>. Acesso em: 11 set. 2011.
- ¹⁸ KÜLLER, J. A. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado – resumo executivo**. Brasília: Unesco, maio 2011. p. 12. (Série Debates ED: Educação; 1).
- ¹⁹ Id. Ibid., 2011. Op. cit., p. 15.
- ²⁰ Em edições posteriores, essa figura foi modificada e a expressão “uso abusivo de drogas” foi mudada para “uso de drogas”.
- ²¹ KÜLLER, J. A. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado – resumo executivo**. Brasília: Unesco, maio 2011. p. 20. (Série Debates ED: Educação; 1).
- ²² Id. Ibid., 2011, p. 21.

ABSTRACT

José Antonio Küller. Curricular Prototypes for secondary education and integrated secondary education.

Despite its poor results, secondary education does not change. Four forces have ensured its stability for decades: the fragmented curriculum, management effortlessness, teacher training and dominant pedagogical thinking. UNESCO has developed secondary curricula prototypes to support the much needed change. These prototypes set goals, principles and mechanisms for integrating educational curricula: a core of vocational education, yearly projects, areas of expertise, articulate dimensions. This curriculum integration may change secondary education. These prototypes weaken one of those conservative forces and begin the erosion of the others, turning the wheel of change.

Keywords: Secondary education; Prototypes; Curriculum; Change.

RESUMEN

José Antonio Küller. Prototipos curriculares de Enseñanza Media y Enseñanza Media integrada.

A pesar de sus malos resultados, la Enseñanza Media no cambia. Cuatro fuerzas garantizan su estabilidad desde hace décadas: el currículo fragmentado, la facilidad administrativa, la formación de los profesores y el pensamiento pedagógico dominante. La Unesco ha desarrollado prototipos curriculares de Enseñanza Media que dan soporte al cambio que se necesita. Han definido objetivos, principios educativos y mecanismos de integración curricular: núcleo de educación para el trabajo, proyectos anuales, áreas de conocimiento, dimensiones articuladoras. La integración del currículo puede cambiar la Enseñanza Media. Los prototipos debilitan una de las demás fuerzas conservadoras, provocan el desgaste de las demás fuerzas y hacen girar la rueda del cambio.

Palabras clave: Enseñanza Media; Prototipos; Currículo; Cambio.

O PROJETO JUVENTUDE CIDADÃ NO CONTEXTO (DES)ARTICULADO DAS AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO DE JOVENS PARA O MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL

*Manoel Carlos Bayão Jr.**

Resumo

O presente artigo trata do Projeto Juventude Cidadã (PJC) em sua edição na cidade de Uberaba/MG, nos anos 2006-2007. A fim de estabelecer uma contextualização do projeto no bojo das políticas públicas educacionais implementadas no Brasil na atualidade, é traçado um quadro analítico destas. A análise produzida indica recorrência de deficiências no processo de planejamento, operacionalização e pós-implantação, além de inexistência de relatórios ou levantamentos qualitativos que embasem construtivamente o desenvolvimento de novas iniciativas semelhantes na localidade, ou mesmo em outras.

Palavras-chave: *Juventude Cidadã; Políticas Públicas; Educação Profissional.*

INTRODUÇÃO

Os problemas gerados pelo baixo crescimento econômico que marcou as condições do desenvolvimento brasileiro nas últimas décadas do século XX, decorrentes não só do quadro de inflação alta que atingiu o país, mas de crises externas que contribuíram ainda mais para a vulnerabilidade da economia brasileira, com graves conseqüências sociais, compuseram o cenário recente do mercado de trabalho no país. Esses problemas econômico-sociais não atingiram apenas o Brasil, e um de seus efeitos se fez notar, sobretudo, entre os jovens, o que se manifestou em vários países, mas de forma mais acentuada naqueles em desenvolvimento.

Tal fato motivou diversos esforços de organismos internacionais (Organização das Nações Unidas [ONU] e Organização Ibero-Americana de Juventude [OID], por exemplo), no sentido de promover a discussão e fomentar melhorias nas condições de vida do cidadão jovem. Em muitos desses contextos, o tema ora em análise associa-se à questão mais geral do emprego.

Com a adoção do Plano Mundial de Ação para a Juventude (PMAJ),¹ em 1995, a discussão em torno da problemática juvenil acentuou-se e diversos eventos, no âmbito de variados organismos internacionais, foram realizados. Como exemplo, podem-se citar, em 1998, a Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pelos

Jovens, que deu origem à Declaração de Lisboa para a Juventude, e o Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas, que resultou no Plano de Ação de Braga.

A ONU, em sua Declaração do Milênio,² documento que se propunha histórico para o novo século que então se iniciava, estabelecia a formulação e a aplicação de estratégias que proporcionassem aos jovens de todo o mundo a possibilidade de encontrar trabalho digno e produtivo como elemento essencial ao desenvolvimento econômico e à erradicação da pobreza.

No caso brasileiro, o segmento juvenil é indistintamente o mais atingido, em particular o que ainda não está inserido no mercado de trabalho, situação que é agravada pelo baixo nível de escolaridade e de qualificação de parcela não desprezível desse grupo. Ao mesmo tempo, em decorrência das mudanças sociais e econômicas da contemporaneidade, as exigências de qualificação aumentam, configurando-se outro padrão de organização do trabalho. Referendando esse quadro, o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve),³ em sua análise da Política Nacional de Juventude (PNJ),⁴ considera que, em função de os

[...] jovens compõem o contingente populacional mais vitimizado pelas distintas formas de violência presentes no Brasil; enfrentarem enormes dificuldades de ingresso e permanência no mercado de trabalho; sofrerem impedimentos no acesso a bens culturais; não terem assegurado o direito a uma educação de qualidade e não receberem tratamento adequado no tocante às políticas públicas de saúde e lazer, o reconhecimento de seus direitos deve estar alicerçado em uma perspectiva ampla de garantia de uma vida social plena e de promoção de sua autonomia.⁵

Nesse sentido, o Conjuve entende que o desenvolvimento integral do jovem, que deve encampar as esferas da educação, do

* Professor da Faculdade Talentos Humanos de Uberaba/MG; mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia; especialista em Gestão Educacional pelo Centro Nacional de Educação a Distância do Senac. E-mail: bayaojr@uol.com.br

Recebido para publicação em: 11.07.2011.

trabalho, da cultura e das tecnologias da informação, é legítimo e de interesse de todo o conjunto da sociedade.

Depreendem-se, assim, o alinhamento do entendimento das instâncias oficiais reguladoras e promotoras das políticas públicas nacionais acerca das questões que envolvem a população juvenil e o dos organismos e agências internacionais que definem essa questão em âmbito mundial. Há, no entanto, de se considerarem as dinâmicas da formulação e a implantação de políticas públicas no Brasil, o que se relaciona diretamente à sua conceituação.

Essa temática mostra-se polêmica na história brasileira, sobretudo quando relacionada à área educacional, havendo mesmo os que argumentam sobre a inexistência de políticas públicas nessa área no País. Além de polêmica, mostra-se imprecisa, se não teoricamente, pelos sentidos que lhe são atribuídos nos diferentes documentos que lhe possam ser definidores, ainda que de forma implícita.

A TEMPORARIEDADE DAS POLÍTICAS NO PAÍS

Do ponto de vista das políticas públicas no Brasil, é importante estar atento à natureza da participação dos governos, sobretudo a instância federal, nos níveis de decisão e na implantação de políticas públicas, o que evidencia uma perspectiva mais nuancada e mais dinâmica da questão. Tomaremos como referência, no que se refere a esse aspecto, a concepção de Höfling que define as políticas públicas como o “Estado em ação”, o que significa dizer “o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”.⁶

É interessante, a respeito das categorias Estado – e, por consequência, estatal – e governo, a caracterização feita pela autora ao diferenciá-las. O Estado englobaria o “[...] conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”.⁷ O governo, por sua vez, é entendido como o

[...] conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe a si como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.⁸

Ao diferenciar Estado – e, por consequência, o estatal – e governo, circunscrevem-se os dois campos, mas preserva-se o espaço de articulação entre eles. Não são, portanto, campos estanques, mas complementares, com diferentes interseções, o que garante sua vitalidade.

Grosso modo, pode-se dizer que o entendimento do Estado passa por perceber sua relativa estabilidade e continuidade no tempo, sem que isso signifique atribuir a seus organismos caráter definitivo ou estático. Ao contrário, enquanto as instituições e os órgãos do Estado estruturam-se de modo permanente, sua dinâmica e funcionamento devem manter certa maleabilidade para permitir-lhes ajustar-se aos objetivos programáticos e às



necessidades de mudança manifestadas e demandadas pela sociedade – que exigirão, afinal, a formulação, a implantação e a avaliação de políticas públicas –, bem como ao ritmo de mudança do mundo contemporâneo. O governo, por sua vez, apresenta caráter claramente transitório – pelo menos no que se refere às sociedades capitalistas contemporâneas, de regime dito democrático.

As políticas públicas demandam permanência, pelo menos no que diz respeito a seu desenvolvimento por um período de tempo suficientemente longo para permitir sua implementação plena, bem como o acompanhamento e a avaliação de seus efeitos e impactos. Isso permitirá verificar não só a necessidade de ajustes e revisões, mas a importância dessas políticas em termos de sua correspondência aos interesses e necessidades da sociedade.

Em que pese a relevância da distinção que se vem tentando estabelecer, é importante deixar claro que, quando se trata de ações públicas, as instâncias Estado e governo, Estado e sociedade, público e privado não apresentam fronteiras demarcadas de forma absoluta. Ao contrário, é necessário pensar em um intercâmbio permanente entre elas. Nessa perspectiva, Höfling, ainda que compreendendo as políticas públicas como aquelas de responsabilidade do Estado, “quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões”, salienta que tal processo “envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade [não necessariamente públicos] relacionados à política implementada. Nesse sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais”.⁹

No caso brasileiro, no entanto, é necessário considerar que, em geral, as políticas públicas – ainda quando formuladas em conformidade com os critérios teoricamente definidos pelos estudiosos para sua aceitação como políticas – não passam de políticas “de governo”, que são, em muitos casos, abandonadas, relegadas a segundo plano ou sofrem alterações expressivas com as mudanças de governo, modificações essas nem sempre apoiadas em estudos avaliativos consistentes. Perdem, assim, muitas vezes, a característica de continuidade de que deveriam se revestir de forma a gerar os resultados esperados e a permitir a avaliação dos impactos operados pelos programas, ações e projetos implantados.

Relacionada a essa condição, a expressão políticas públicas tem sido utilizada para identificar as mais diferentes iniciativas, ações, medidas, planejadas e executadas como se políticas fossem, utilizando-se tais termos, muitas vezes, de forma intercambiável, sem uma clara caracterização de cada um. Tomaremos como referência para discutir esse aspecto uma das análises que explicitam a condição do tratamento dado às políticas públicas no Brasil, com foco específico nas políticas de juventude, aquela feita pela Câmara Temática I do Conjuve.¹⁰ É interessante que o texto da Câmara Temática identifica as políticas de juventude como políticas de governo, que referenciam a sua vinculação com o Estado. Essa análise é ilustrativa de outras dimensões da questão analisada, uma vez que esboça um quadro da real situação dessas políticas no Brasil no momento atual. É nesse sentido que o foco do estudo recai mais sobre o Governo Federal, indutor

das ações em prol da juventude nos últimos anos, e menos sobre o Estado nos termos aqui definidos. Ressalta-se, entretanto, a participação dos níveis estadual e municipal, bem como da iniciativa privada, em sua execução. A equipe distingue “[...] três níveis de atividade do Governo Federal, na atual gestão, com foco específico na juventude ou que afetam a vida dos jovens [...]”¹¹ denominados políticas estruturais, programas e ações.

As políticas estruturais são caracterizadas como aquelas que têm caráter de continuidade, diretamente articuladas com a “garantia de direitos fundamentais”.¹² São mencionadas como exemplos de políticas estruturais para a juventude, que merecem destaque, a ampliação do acesso ao ensino superior e médio, bem como do ensino profissional, a educação do campo, a expansão do ensino de jovens e adultos e a educação para a diversidade.

Os programas, por sua vez, são caracterizados como de prazo definido, objetivam “atuar sobre uma realidade social mais específica ou circunscrita”.¹³ Eles não têm, portanto, o caráter universalizante das políticas estruturais que as caracteriza como políticas públicas, embora compartilhem alguns dos elementos

que as definem, como sua formulação e proposição pelo governo e a possibilidade de parcerias entre os diferentes níveis de governo e inclusive com a iniciativa privada. Representam, em grande parte, medidas focalizadas, tendencialmente de caráter compensatório. Entre as diferentes modalidades de programas, vale destacar por sua afinidade com o Projeto Juventude Cidadã (PJC), objeto de discussão do presente texto,¹⁴ a Escola de Fábrica; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE); e o Agente Jovem.

Ainda nos termos do Conjuve, os programas podem ou não estar subordinados às políticas estruturais. De acordo com o mesmo documento, teriam tido início, em sua maioria, na gestão 2003-2006 do Governo Federal, portanto, na primeira gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Perde-se, com essa afirmação, a relação entre vários dos programas realizados na referida gestão, que tiveram início no governo anterior, tendo sido continuados, ainda que com reformulações.

As ações, por sua vez, referem-se a iniciativas que respondam, nos termos do documento do Conjuve, a um de dois critérios: serem de prazo mais curto ou restritas a um público determinado. Da mesma forma que os programas podem ou não articular-se às políticas estruturais, estas podem articular-se ou não aos programas. São citadas como modalidades de ações: Consórcio Social da Juventude; Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM); Pontos de Cultura (Cultura Viva); e Diversidade Sexual nas Escolas (Brasil sem Homofobia).

É interessante que as iniciativas e medidas destinadas à juventude criadas e implantadas no Brasil nos últimos 16 anos recaiam nas categorias “Programas” e “Ações”, o que é verificado pela própria Câmara Temática e se pode deduzir, inclusive, dos exemplos contidos no documento. É de se ressaltar que o próprio documento do Conjuve identifica nesse aspecto uma questão a ser investigada, considerando-o uma limitação.

A fim de encerrar a presente argumentação sobre a dinâmica das políticas públicas no Brasil, é importante considerar a reflexão de Sposito e Carrano, no contexto de estudo descritivo feito que engloba 33 ações voltadas para os jovens desenvolvidas a partir da década de 1990 pelo Governo Federal:

Pelo que vimos, torna-se legítimo indagar: O que unifica as diferentes iniciativas federais nesse contexto de ampla diversidade de propósitos e práticas? O diagnóstico que emerge dos dados empíricos, ainda que preliminar, indica que o Brasil, do ponto de vista global, optou por um conjunto diversificado de ações – muitas delas efetivadas na base do ensaio e do erro –, na falta de concepções estratégicas que permitam delinear prioridades e formas orgânicas e duradouras de ação institucional

É interessante que as iniciativas e medidas destinadas à juventude criadas e implantadas no Brasil nos últimos 16 anos recaiam nas categorias “Programas” e “Ações”



que compatibilizem interesses e responsabilidades entre organismos do Estado e da sociedade civil. Nesse sentido, é possível afirmar que a herança deixada pelo governo incide mais sobre projetos isolados, sem avaliação, configurando a inexistência de um desenho institucional mínimo que assegure algum tipo de unidade que nos permita dizer que caminhamos na direção da consolidação de políticas e formas democráticas de gestão.¹⁵

Em que pese o período transcorrido desde o momento em que o balanço foi feito por Sposito e Carrano, pode-se afirmar, diante das questões levantadas e dos aspectos que serão aqui apresentados acerca do PJC, que a situação permanece a mesma.

O PROJETO JUVENTUDE CIDADÃ NO BOJO DAS POLÍTICAS DE JUVENTUDE

As políticas de juventude tornaram-se uma constante nos planos dos governos recentes, sobretudo daqueles iniciados após o PMAJ da ONU, conforme mencionado anteriormente, e demonstram alinhamento destes com os ditames de organismos internacionais que difundem ideias e doutrinas e auxiliam na implantação dessas políticas.

Para o Conjuve, em uma definição pouco específica, políticas de juventude são “[...] políticas governamentais que, em sua elaboração, demonstram preocupação com a singularidade da condição daqueles nascidos entre 15 e 24 ou 29 anos atrás”.¹⁶ É nesse contexto, e alinhado com os desafios de uma política nacional de juventude de ampliar o acesso e a permanência do jovem na escola, bem como gerar possibilidade de trabalho e renda, que foi criado, em 2003, o PNPE, programa em cujo âmbito foi desenvolvido o PJC, com base no fortalecimento da participação da sociedade em políticas e ações de geração de trabalho e renda, com o objetivo de promover, simultaneamente, a inserção de jovens no mercado de trabalho e sua escolarização. Para tal, previu-se que o PNPE articulasse a criação de postos no mercado de trabalho para jovens, por meio da intervenção do Poder Público, a preparação e a qualificação desses jovens para o mundo do trabalho, promovendo condições para a inserção e a inclusão de parcelas desse grupo etário na sociedade.

O PJC originou-se no projeto Serviço Civil Voluntário (SCV), que, por sua vez, foi desenvolvido em 1996 em uma parceria dos Ministérios do Trabalho e Emprego e da Justiça, com participação de governos estaduais, autoridades militares, organizações não governamentais (ONGs) e especialistas em programas para a juventude, com o objetivo de criar alternativas

de qualificação profissional para jovens com idade superior a 18 anos, mais especificamente para aqueles sob situação de risco social e excluídos do serviço militar obrigatório.

Em 2003, com a inclusão do SCV no PNPE, o programa passou a ser submetido às diretrizes do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para as políticas públicas, quando a qualificação profissional ganhou mais ênfase e houve a inclusão da exigência de inserção do jovem no mercado de trabalho. Ampliou-se, também, a faixa etária do programa (16 anos), com prioridade ao atendimento daqueles oriundos de medidas socioeducativas.

A partir de 2006, o PJC, já assim denominado, tornou-se, então, um dos componentes da política de formação da juventude para o mundo do trabalho amplamente desenvolvida, em nível nacional, no âmbito de iniciativas e estímulos do Governo Federal.

A formação do jovem, pretendida como integral, se daria por meio da articulação de três dimensões do desenvolvimento individual:

[...] I – pessoa, mediante a aquisição de níveis crescentes de autonomia, de definição dos próprios rumos, de exercício de seus direitos e de sua liberdade;

II – cidadão, consciente da importância do papel protagônico da juventude e da necessidade da sua efetiva participação no aprimoramento da democracia, na defesa dos direitos civis, políticos e sociais e no exercício da solidariedade para a mudança social; e

III – como trabalhador, qualificado social e profissionalmente para a inserção ativa, cidadã, no mundo social e do trabalho e para o exercício do protagonismo, do empreendedorismo e da economia solidária.¹⁷

O projeto fez parte de um conjunto de medidas e ações dedicadas à qualificação social e profissional no contexto da PNJ que mobilizaram diferentes organizações, instituições públicas e privadas e se congregaram aos diferentes níveis para a gestão e execução compartilhada dessa política.

O PJC destinou-se, por definição inicial de seu escopo, conforme definido em seu Termo de Referência, aos jovens com idade entre 16 e 24 anos,¹⁸ em sua maioria, com escolaridade inferior ao Ensino Médio completo, com renda familiar *per capita* de até meio salário mínimo, sem vínculo empregatício anterior e que não fossem os beneficiários diretos do Programa Bolsa Família (PBF) do Ministério do Desenvolvimento

Social e Combate à Fome (MDS), ou seja, que o cartão de recebimento não estivesse em seu nome.

Essa parcela da juventude brasileira se caracteriza por alta vulnerabilidade em face do mercado de trabalho e teve seu recorte de atendimento definido segundo perfil descrito pela Lei nº 10.748, de 2003,¹⁹ que, por meio da criação do PNPE,

● ● ●

alinhado com os desafios de uma política nacional de juventude de ampliar o acesso e a permanência do jovem na escola, bem como gerar possibilidade de trabalho e renda, que foi criado, em 2003, o PNPE

● ● ●

visava a proporcionar efeitos em diversos aspectos da vida do segmento jovem da população e na forma pela qual este busca se inserir na sociedade.

A qualificação proposta pelo Termo de Referência do PJC busca alinhar-se com o texto da lei, quando almeja incorporar, além do aspecto econômico, a dimensão social, escolar e solidária de sua formação como pessoa, e busca proporcionar ao jovem uma formação de caráter multidimensional que se pretendia articulada em cinco eixos principais: formação em cidadania e direitos humanos, prestação de serviços voluntários à comunidade, qualificação social e profissional, estímulo e apoio efetivo à elevação da escolaridade e inserção no mercado de trabalho.

Mantendo essas particularidades, o PJC vinculou os campos da educação e do trabalho e buscou, segundo definição dos textos legais que o estruturaram, articular-se ao projeto mais abrangente de desenvolver, nacionalmente, uma política para a juventude e políticas de qualificação integradas ao plano traçado para o desenvolvimento do País.

Assim, o PJC constituiu-se em um elo na cadeia do desenvolvimento da política pública federal para a juventude, intermediando o SCV e o Projovem.

O PROJETO JUVENTUDE CIDADÃ EM UBERABA (2006-2007)

O PJC, conduzido pelo MTE e pela Prefeitura Municipal de Uberaba (PMU), em sua edição naquela cidade, no período de setembro de 2006 a março de 2007, constituiu-se em objeto de pesquisa conduzida entre 2008 e 2010.²⁰ A intenção foi a de analisar a versão local de um projeto de abrangência nacional, contextualizando-o no bojo da política de juventude em que ele foi gerado e que definiu, por isso, as grandes linhas de sua concepção.

A capacitação de cerca de 2.000 jovens pelo PJC foi desenvolvida de setembro de 2006 a março de 2007 para atender à nova realidade do mercado de trabalho de Uberaba, cidade que apresentava, naquele momento, evolução positiva no quadro da empregabilidade formal,²¹ decorrente do crescimento da atividade de produção e beneficiamento da cana-de-açúcar, segmentos agrícola e industrial respectivamente; e do comércio varejista, mais especificamente o setor supermercadista.²²

As ações do PJC foram operacionalizadas em Uberaba por meio de convênio celebrado entre a PMU e o MTE. A coordenação e a supervisão do projeto foram conduzidas a partir da Fundação de Ensino Técnico Intensivo Dr. René Barsam (Feti),²³ a qual se responsabilizou pela execução dos eixos II, IV e V (Serviço Voluntário, Elevação de Escolaridade e Inserção no Mercado, respectivamente). Os eixos I e III – Cidadania e Direitos Humanos e Qualificação Profissional – foram contratados e desenvolvidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e pelo Instituto de Desenvolvimento Social do Espírito Santo (Ideses).²⁴

As ocupações, cujas formações foram oferecidas para atendimento da demanda por qualificação da população local,



contemplaram as áreas de administração/atendimento ao público, agroextrativista, beleza e estética, construção e reparos, prestação de serviços, além de um eixo de formação em cidadania e direitos humanos que era comum a todas as ocupações.

Entrevistas realizadas com os jovens cursistas indicaram que, em alguma medida, as expectativas juvenis parecem encontrar respostas na dinâmica estabelecida pelo projeto. Uma análise mais aprofundada, no entanto, mostra algumas inflexões no mínimo problemáticas, se consideradas no contexto dos objetivos do projeto.

A análise de depoimentos de jovens cursistas à luz dos objetivos de pesquisa mostrou que 75% encontravam-se ocupados no horizonte de tempo de quatro anos após o encerramento das atividades do projeto. No entanto, se comparada à taxa de ocupação dos jovens de 15 a 24 anos de idade no mês de maio de 2010, segundo a Pesquisa Mensal de Emprego do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),²⁵ que foi de 82,6%,²⁶ a ocupação dos jovens egressos do PJC pode ser considerada baixa, o que sugere pouca efetividade quanto à inserção no mercado de trabalho.

No entanto, os fatos que mais chamaram a atenção na análise da edição em questão do PJC foram as dificuldades encontradas, evidenciadas em depoimentos de gestores do projeto, quanto ao processo de planejamento, operacionalização e pós-implantação do PJC.

Em relação ao planejamento do projeto, foi possível constatar que o critério de distribuição de recursos e disponibilização

de vagas por Município foi definido pelo Saldo de Movimentação do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) do MTE nos 12 meses que antecederam o início do projeto,²⁷ conforme orientado no Termo de Referência do PJC. O levantamento do Saldo de Movimentação nos meses que antecederam o início do PJC em Uberaba revelou uma redução acentuada do indicador que enquadraria a quantidade de vagas a ser ofertada em 750, número que representaria menos da metade das vagas efetivamente oferecidas. Essa movimentação sugeria necessidade de cuidado no dimensionamento das vagas, sob pena de colocar em risco as possibilidades de inserção dos jovens egressos do projeto. Observa-se, acima de tudo, uma diferença muito grande entre as faixas de oferta de vagas – entre a faixa de 750 e a de 2.000 jovens beneficiários do projeto não há intermédio.

Ao mesmo tempo, ainda na etapa de planejamento, a definição da quantidade de vagas destinadas a Uberaba, bem como o estabelecimento das ocupações para as quais se deveria formar os jovens, com vistas a promover sua efetiva colocação no mercado de trabalho, deveria ter sido embasada em critérios técnicos que estabelecessem a real necessidade de pessoas qualificadas para os respectivos segmentos e carreiras então demandados pelas empresas uberabenses. O contato com as empresas locais, aquelas que possivelmente receberiam os jovens formados, promovendo oportunidades de emprego, somente foi realizado após grande parte do transcurso da formação destes, já na operacionalização da ação.

• • •

a definição de vagas sem critério embasado na demanda real de mercado de trabalho, que poderia ter sido estabelecida por pesquisas entre os diversos agentes empresariais locais, implicou oferta desalinhada com a necessidade por formação de pessoas das empresas de Uberaba

• • •

Esse avançado momento de execução já não permitia mudanças, possivelmente necessárias, em virtude da existência de prazo limite para prestação de contas ao MTE e que não permitiria alterações de curso. Nesse sentido, deu-se pouca ênfase à premissa estabelecida pelo Termo de Referência do PJC e pelo PNPE, que era o envolvimento dos agentes empresariais que deveriam ser mobilizados, inclusive por incentivos econômicos, na formação da demanda para efetiva colocação dos jovens.²⁸

Tudo indica que a definição de vagas sem critério embasado na demanda real de mercado de trabalho, que poderia ter sido estabelecida por pesquisas entre os diversos agentes empresariais locais, implicou oferta desalinhada com a necessidade por formação de pessoas das empresas de Uberaba, tanto em vulto (quantidade total de pessoas formadas) quanto em escopo (formações oferecidas). Consequentemente, o critério de acesso às vagas por parte dos jovens, baseado na ordem de chegada e escolha, pode ter contribuído para um baixo aproveitamento por parte dos egressos e para posteriores dificuldades de colocação no mercado, decorrentes de formação insuficiente, uma vez que muitos dos participantes não possuíam preparação anterior adequada para ingresso em alguns dos cursos escolhidos, e essa opção teria se dado em função de uma suposta facilidade, diagnosticada pelos próprios cursistas, de colocação no mercado de trabalho.

Em relação à avaliação de resultados efetivos do projeto, não foram observadas iniciativas de avaliação qualitativa dos resultados alcançados pela edição do PJC em Uberaba, quer seja pelo agente financiador (MTE), quer seja pelo agente executor (PMU), o que revela preocupação acentuada com a prestação de contas da aplicação de recursos públicos, mas não demonstra foco na evolução qualitativa do projeto, quer seja para novas edições na mesma localidade, quer seja para edições futuras



em outros Municípios. O foco qualitativo poderia contribuir sobremaneira para o desenvolvimento do projeto no contexto da política pública na qual ele se insere, a PNJ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PJC, em relação à sua natureza e gestão, situou-se entre os campos da juventude, educação e do trabalho, igualmente problemáticos, seja no Brasil ou em diferentes países, onde são alvo de estratégias propostas pelos governos locais, estratégias essas engendradas em planos propugnados por organismos internacionais, como, por exemplo, a ONU.

Dada a complexidade da relação entre os campos ora em análise, entende-se que o pensamento de Delors acerca das políticas educativas aplica-se a quaisquer medidas no campo social que pretendam, efetivamente, produzir mudanças no quadro existente, seja quanto à sua natureza, seja quanto à sua gestão. A tal respeito, Delors afirma que:

[...] as políticas educativas devem ser políticas a longo prazo, o que supõe que fica assegurada a continuidade das opções e concretização das reformas. Este [é o] motivo por que, em educação, se deve ultrapassar a fase das políticas de vista curta ou as reformas em cascata que são postas em causa a cada mudança de governo. Esta capacidade de antecipação deve apoiar-se numa análise rigorosa da situação dos sistemas educativos: diagnósticos confirmados, análise prospectiva, informação sobre o contexto social e econômico, conhecimento das tendências mundiais da educação, avaliação de resultados.²⁹

Assim, enfatiza-se a necessidade de uma política de Estado de longo prazo, que valorize as questões educacionais às quais destina atendimento e que possibilite a correta prospecção de demanda, do contexto social e econômico e o devido acompanhamento dos egressos das ações e projetos inseridos em seu contexto, processo que ainda recebe cuidados frágeis no País e que não foram observados na implantação do PJC em sua versão em Uberaba em 2006-2007.

Da maneira como as medidas da natureza do PJC foram implantadas, reforça-se o caráter fragmentário e ocasional das políticas públicas, caráter para o qual se vem, há algumas décadas, chamando a atenção insistentemente. Não se trata, portanto, de uma característica do atual governo. As ações conduzidas no bojo das políticas públicas em curso no País e envolvidas nos campos da juventude, da educação e do trabalho coadunam com esse princípio. No dizer de Kuenzer, essa característica impede a instalação de “[...] uma *política de Estado* que contemple, de forma orgânica, o financiamento e a gestão pública”.³⁰

Em relação à forma de gestão, como referido anteriormente, a formação de 2.000 jovens teria sido superdimensionada para a cidade de Uberaba, considerados os critérios de distribuição de vagas, que levava em conta única e exclusivamente o saldo de movimentação do Caged, critério que se mostrou insuficiente. Foram constatadas, ainda, dificuldades quanto à especificação das carreiras indicadas para a qualificação dos jovens, uma vez que as empresas locais não foram acionadas previamente, na busca da identificação da demanda por formações existentes

no mercado de trabalho de Uberaba. Pode ter havido, assim, um desalinhamento entre as carreiras oferecidas e a demanda por formação das empresas uberabenses, o que, certamente, impactou as possibilidades de emprego dos jovens egressos.

Em segundo lugar, ainda em relação à forma de gestão, mas mais especificamente quanto à questão da duração das ações envolvidas em políticas públicas, é importante salientar que, na prática e de forma geral, o PJC mostrou-se uma ação de curto prazo, principalmente se considerarmos a mudança de critérios do público-alvo de atendimento, formas de gestão, resultados esperados, tanto de seu predecessor, o SCV, quanto de seu sucessor, o Projovem. As mudanças de critérios operadas nos programas e projetos descritos ocorreram, muitas vezes, sem que tivesse havido tempo para que produzissem os resultados pretendidos. Um indicativo disso é o fato de o Projovem ampliar sua faixa de atendimento para os 29 anos sem que houvesse justificativa explícita, levando a entender que a faixa dos 15 aos 24 anos teria sido plenamente atendida, o que não é fato.

■

Assim, enfatiza-se a necessidade de uma política de Estado de longo prazo, que valorize as questões educacionais às quais destina atendimento e que possibilite a correta prospecção de demanda, do contexto social e econômico e o devido acompanhamento dos egressos das ações e projetos inseridos em seu contexto



Nesse sentido, a falta de planejamento calcado em “[...] diagnósticos confirmados, análise prospectiva, informação sobre o contexto social e econômico [...]”, conforme apontado por Delors,³¹ pode ter tido implicações quanto ao estabelecimento de prioridades que prejudicaram o atendimento do público jovem e, conseqüentemente, a relação orgânica, proposta por Kuenzer, entre a medida e a localidade.

Em relação à questão da avaliação de resultados, apontada por Delors como elemento de fortalecimento da visão de longo prazo no campo das políticas públicas educacionais, a não

apresentação de relatório qualitativo aponta para deficiências no acompanhamento que não esteja calcado em números voltados à prestação de contas ao orçamento. Perde-se, com isso, a condição de desenvolvimento das ações e programas, inseridos no bojo de uma política consistente, baseada na análise qualitativa de suas edições anteriores.

Há de se considerar a questão da situação escolar e de trabalho da juventude brasileira. A análise de dados pesquisados e publicados por diversos e confiáveis organismos de pesquisa³² trouxe-nos à composição de um quadro de empregabilidade crescente e de evolução do número de anos de estudo da população na esfera nacional.

No entanto, há aspectos que apontam para a manutenção de condições problemáticas na escolarização dos jovens, bem como em sua qualificação para o mercado de trabalho. Uma dessas condições, apontada pela movimentação da taxa de desemprego para jovens, indica que esta, apesar de todos os esforços de incentivo à inserção juvenil no mercado de trabalho, ainda se encontra em patamares superiores ao dobro da taxa para o conjunto global da população. Essa condição é agravada pelo fato de a taxa de redução da condição de desemprego para jovens ser inferior à do restante da população.

Reforçando essa condição, observou-se, ao analisar a situação de trabalho e emprego para a população jovem de 2004 a 2008, haver, considerando-se os dados segundo a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese),³³ aparentemente, poucas alterações nesse quadro. Ou seja, os percentuais da população juvenil que só estuda, somente trabalha, ou trabalha e estuda apresentaram pouca alteração entre os anos analisados. No entanto, mais preocupante é o dado referente à população que não se enquadra em nenhuma das situações descritas, ou seja, o jovem que não trabalha e não estuda, grupo esse que teve seu percentual inalterado em face da totalidade do conjunto do contingente, o que indica a permanência de problemas para os quais a política de juventude ora em desenvolvimento no País não produz resultados.

Os resultados de empregabilidade dos egressos do PJC mostram-se alinhados com a tendência de aumento do nível de contratações no País, apesar de apresentar um número inferior (75%) ao da taxa de empregabilidade indicada pelo IBGE. É importante observar que a taxa de colocação calculada para os egressos do PJC leva em conta apenas a atividade remunerada e não considera a atuação em atividades comunitárias e outras não remuneradas, aceitas pelo IBGE.

Como visto, a trajetória da política de juventude, conduzida por programas e ações pouco articulados, indica ainda haver passos a serem dados na busca de resultados efetivos. Nesse sentido, e sugerindo a intenção de fazer frente aos desafios da sistematização dessa política, a promulgação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) da Juventude,³⁴ pelo Congresso Federal, insere o termo jovem no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal e traz à pauta a necessidade de cuidado constante com a questão juvenil e, em seu bojo, com o campo da educação e trabalho para jovens.

NOTAS

- ¹ Aprovado pela Resolução nº 50/1981 da ONU, em 1995, tinha por propósito induzir os países-membros a enfrentar de forma sistematizada os desafios atuais e futuros da juventude.
- ² ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do milênio. Cimeira do milênio.** Nova Iorque: ONU, 2000. 20 p.
- ³ Criado pela Lei nº 11.129/2005 e regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 5.490, de 14 de julho de 2005, tem por finalidade formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude.
- ⁴ Instituída por meio da Medida Provisória nº 238, assinada pelo presidente da República em 1º de fevereiro de 2005. No mesmo ato, o presidente criou o Conselho Nacional de Juventude, a Secretaria Nacional de Juventude e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla07.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2010.
- ⁵ NOVAES, Regina Celia R. et al. (Orgs.). **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas.** São Paulo: Conselho Nacional de Juventude – CONJUVE/Fundação Friedrich Ebert, 2006. p. 7. A obra (ou parte dela) é referida no texto como livro ou documento do Conjuve.
- ⁶ Höfling toma como base, para o desenvolvimento de suas análises, os trabalhos de Gobert, Muller (1987). HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. Cedec**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 31, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 jul. 2011.
- ⁷ Id. Ibid., p. 31.
- ⁸ Id. Ibid., p. 31.
- ⁹ Grifo nosso. Id. Ibid., p. 31.
- ¹⁰ Câmara Temática I: desenvolvimento integral: educação, trabalho, cultura e tecnologias de informação. In: NOVAES, Regina Celia R. et al. (Orgs.). Op. cit. p. 16-44.
- ¹¹ O livro foi editado e publicado na primeira gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. CONJUVE. Op. cit., 2006. p. 22.
- ¹² Id. Ibid., p. 22.
- ¹³ Id. Ibid., p. 22.
- ¹⁴ Outros programas citados no mesmo documento são: Escola Aberta; Diversidade na Universidade; Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Fazendo Escola; Projeto Rondon; Soldado Cidadão; Brasil Alfabetizado (com foco em juventude); Programa Universidade para Todos (ProUni); Programa de Apoio à Extensão Universitária para Políticas Públicas (ProExt); Nossa Primeira Terra; Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar para os Jovens (Pronaf Jovem); Terra Negra.
- ¹⁵ SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Anped, n. 24, p. 22, 2003.
- ¹⁶ CONJUVE. Op. cit., 2006. p. 22.
- ¹⁷ BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Projeto Juventude Cidadã – Termo de Referência.** Brasília: MTE/PNPE, 2006. 14 p. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2006. De acordo com Costa, essas três dimensões relacionam-se ao ideal antropológico da educação brasileira formulados na LDB, de 1996, em seu art. 2º, que prevê “o pleno desenvolvimento do educando” (pessoa), “seu preparo para o exercício da cidadania” (cidadão) e “sua qualificação para o trabalho” (trabalhador). COSTA, A. C. G. Educação para o empreendedorismo: uma visão brasileira. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007. p. 242-259.
- ¹⁸ Para uma ideia do referencial de faixa etária, temos algumas categorizações: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) trata por jovens a parcela da população compreendida entre 15 e 24 anos de idade (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, DF – IBGE, 2009). A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República (SG/

PR), é responsável por articular os programas e projetos destinados ao recorte jovem da população brasileira e segmenta este dos 15 aos 29 anos (BRASIL, 2009). A extensão do recorte referente à categoria juvenil até os 29 anos se deveu à proposição de ampliação do atendimento dessa parcela da população no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O Código Civil brasileiro é omissivo quanto à definição de juventude. Para o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), jovem no Brasil é o cidadão com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos, uma vez que este é um padrão internacional que tende a ser utilizado no Brasil (CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE – CONJUVE, 2006). No entanto, o Conjuve não esclarece quais os referenciais internacionais que servem de estabelecimento para sua segmentação. Optamos por adotar a segmentação proposta pelo IBGE, uma vez que esta norteia amplamente as análises acadêmicas e institucionais sobre empregabilidade e escolaridade juvenil, categorias para as quais direcionamos nosso foco.

¹⁹ Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE), acrescenta dispositivo à Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, e dá outras providências.

²⁰ A pesquisa foi desenvolvida como requisito curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, orientada pelo professor doutor Antonio Bosco de Lima, e relaciona-se à linha de Políticas e Gestão em Educação.

²¹ Segundo a Fundação João Pinheiro (2010), a variação anual média percentual do emprego formal na microrregião de Uberaba, que encampa seis cidades vizinhas, a saber: Água Comprida, Campo Florido, Conceição das Alagoas, Conquista, Delta e Veríssimo, foi de 5,6%, superior, portanto, à taxa estadual, que foi de 4,9% no período de 2000 a 2006.

²² Inauguraram-se, no segundo semestre de 2006, segundo informações da Secretaria de Desenvolvimento Econômico de Uberaba, dois hipermercados. Foi assinado no mesmo período o protocolo de intenções entre o Governo de Minas Gerais e a diretoria da Usina Uberaba para a instalação de sua primeira usina de açúcar e álcool.

²³ A Feti é uma fundação pública criada pela Lei Municipal nº 2.448/1975 e reestruturada pela Lei Delegada nº 008/2005 – quando foi vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec).

²⁴ A contratação dessas instituições para a condução dos eixos em referência foi promovida por licitação pública.

²⁵ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sistema IBGE de Recuperação Automática – Sidra. **Pesquisa mensal de emprego**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/pesquisas/pme/default.asp?o=18&i=P>>. Acesso em: 26 jul. 2010.

²⁶ A taxa foi calculada com base no percentual de pessoas ocupadas no grupo etário, sobre o total da população economicamente ativa (PEA) na semana de referência de maio de 2010. Havia, no período e universo pesquisado, 3.464 pessoas ocupadas e 729 desocupadas dentro do grupo etário de interesse.

²⁷ BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Op. cit., 2006.

²⁸ Id. Ibid.

²⁹ DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 1988. p. 175.

³⁰ KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 877-910, p. 903, 2006.

³¹ DELORS. Op. cit., 1988. p. 175.

³² A saber: IBGE, Dieese, Ipea.

³³ DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores: 2005**. São Paulo: Dieese, 2005. 252 p.; e **Anuário dos trabalhadores: 2009**. São Paulo: Dieese, 2009a. 264 p.

³⁴ A PEC da Juventude, uma vez promulgada, transformou-se na Emenda Constitucional nº 65.

ABSTRACT

Manoel Carlos Bayão Jr. The Youth Citizenship Project within the disjointed context of qualification of young people for the labor market in Brazil.

This article deals with the Youth Citizenship Project (YCP) in the city of Uberaba / MG, from 2006-2007. An analytical framework of the educational public policies implemented in Brazil today is outlined in order to establish the adequate backdrop for this project. This analysis indicates recurrent shortcomings in planning, operations and post-implantation, and no reports or qualitative surveys on which to constructively base the development of similar initiatives in this location, or even elsewhere.

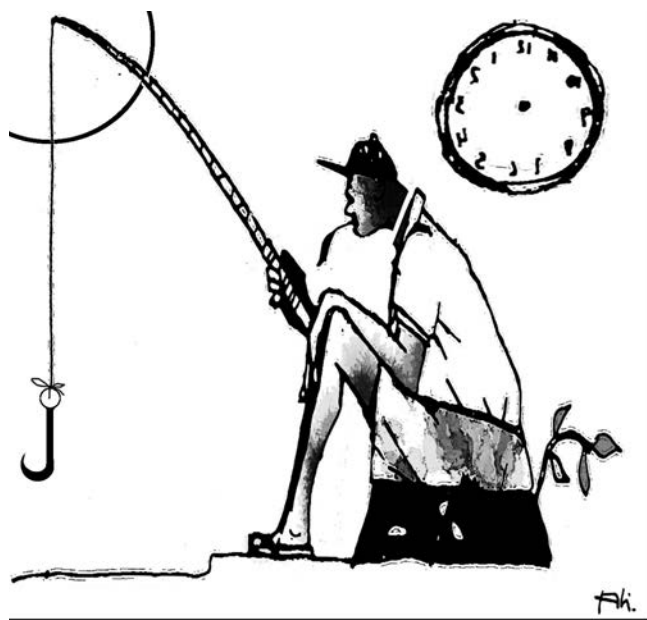
Keywords: *Youth Citizenship; Public Policy; Vocational Education.*

RESUMEN

Manoel Carlos Bayão Jr. El proyecto Juventud Ciudadana en el contexto desarticulado de las acciones de cualificación de jóvenes para el mercado laboral en Brasil.

El presente artículo trata del Proyecto Juventud Ciudadana (PJC) en su edición en la ciudad de Uberaba/MG, los años 2006-2007. A fin de establecerse una contextualización del proyecto en el meollo de las políticas públicas educacionales implantadas en Brasil en la actualidad, se traza un cuadro analítico de esas. El análisis que se produjo indica recurrencia de deficiencias en el proceso de planificación, operacionalización y pos-implantación, además de inexistencia de informes o estudios cualitativos que basen constructivamente el desarrollo de nuevas iniciativas semejantes en la localidad, o incluso en otras.

Palabras clave: *Juventud Ciudadana; Políticas Públicas; Educación Profesional.*



AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA AS AMÉRICAS E O CARIBE



Fernando Vargas Zúñiga
Graduado em Administração de Empresas pela Universidad Externado de Colombia e com pós-graduação em Análise de Projetos e Gestão, Fernando Vargas Zúñiga é especialista senior em formação profissional do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional (Cinterfor), órgão vinculado a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Trabalhou no Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), na Colômbia. É autor de vários artigos e documentos técnicos e co-autor de uma série de manuais baseados no desenvolvimento de competências. Tem participado em diferentes atividades em projetos do BID e do Banco Mundial.

Nesta entrevista concedida à professora Anna Beatriz Waehnelde, diretora de Educação Profissional do Senac Nacional, Fernando Vargas Zúñiga faz um balanço dos avanços e dos desafios da educação profissional na América Latina e Caribe. Para o especialista do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional (OIT/Cinterfor), cuja rede conta com mais de 60 instituições e organismos dedicadas à educação para o trabalho pertencentes aos Estados-Membros da Organização Internacional do Trabalho (OIT), das Américas e Caribe, os últimos anos trouxeram importantes incrementos para o conceito de educação permanente e ao longo da vida. Em diferentes países do continente americano prosperam as iniciativas que buscam uma maior integração entre a educação formal e não formal.

Assinala Vargas que graças à evolução vivenciada pelas instituições de formação profissional da região, essas deixam para trás, hoje, a educação baseada em conteúdos para adotar um novo modelo: o da educação baseada em resultados.

Para o especialista do OIT/Cinterfor, entre os desafios educacionais a superar em nosso continente, está a excessiva valorização da educação superior, vista ainda como um paradigma de sucesso no imaginário coletivo. Apesar disso, o professor colombiano acredita que há um grande espaço para o crescimento das matrículas em educação técnica e tecnológica. E exemplifica com experiências positivas na Colômbia, México e Argentina.

Fernando Vargas destaca também, nesta entrevista, a via de mão-dupla que deve suportar a maior articulação entre a educação geral e a educação profissional. Para o ex-diretor do SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), os centros de formação profissional são os motores para o desenvolvimento econômico e social de muitas comunidades ao apoiarem o chamado desenvolvimento local. “Hoje em dia, uma escola dedicada somente ao acadêmico e com as portas fechadas aos ambientes econômicos e sociais de seu entorno imediato, é uma escola do passado”, afirma Vargas.

Instigado por Anna Beatriz, Fernando Vargas fala ainda sobre defasagem e evasão escolares, sobre qualidade e equidade em educação, e sobre os sistemas de regulação do ensino no continente.



Anna Beatriz de A. Waehnelde
Pós-graduada em Meio Ambiente, com mestrado em Filosofia e graduação em Ciências Sociais pela PUC-Rio, Anna Beatriz é atualmente diretora de Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Foi gerente do Centro Nacional de Educação a Distância do Departamento Nacional do Senac, sendo responsável pela coordenação do desenvolvimento de cursos (nível básico, técnico e de pós-graduação) e de recursos multimeios focados na modalidade de ensino a distância. Preside o Conselho Técnico-Científico da Rede EAD Senac, criada em 2004 e que conta com 21 polos espalhados pelo Brasil.

1. Anna Beatriz Waehnelde – *Hasta hace muy poco tiempo, se vivía una completa oposición entre la “formación general” de los estudiantes de nivel medio y la llamada “formación específica”; entre la educación general y la educación técnica o profesional. Parece que eso ha estado cambiando. ¿Qué ejemplos puede darnos usted que indiquen cambios en dirección a una mayor articulación entre educación general y formación profesional o tecnológica?*

Fernando Vargas – Efectivamente, desde hace varios años ha venido incrementándose la concepción de la educación como una actividad permanente y a lo largo de la vida. En ese sentido, todo lo que aprendes durante ella es valioso y valorable. Cada etapa de la educación agrega algo. Se aprende en diferentes ámbitos, en la escuela, por supuesto, pero también en el hogar, en el ejercicio de la ciudadanía, en el trabajo. La Recomendación 195 de la OIT es clara cuando define el aprendizaje permanente como el que engloba todas las actividades realizadas a lo largo de la vida, con el fin de desarrollar competencias y cualificaciones.

De este modo, se acepta que cada componente de lo aprendido tiene un valor intrínseco y debe reconocerse. Varias legislaciones nacionales han incorporado medidas para facilitar la integración de las dos vías educativas y, aunque no se registran aún logros masivos, cada vez más se presenta en el discurso de la educación, la necesaria articulación de la educación formal con la educación profesional.

En países como Colombia, Argentina, Uruguay, las respectivas leyes nacionales de educación prevén mecanismos de validación de los saberes adquiridos a lo largo de la vida y de articulación entre una y otra modalidad educativa.

Hace poco escuché a un líder de un país que, en el marco de su participación ante un foro sobre educación, planteó claramente que para él solo hay “una educación”. Ese me parece un concepto que sintetiza el estado actual del debate. Las barreras tradicionales construidas para justificar una educación formal y otra no formal deben dar paso a la idea más constructiva, de que la educación es a lo largo de la vida y para la vida.

Un instrumento de reciente advenimiento en la región, pero ya más conocido en Europa, Asia y algunos países de África, es la creación de un marco de referencia nacional que reúna todos los niveles de calificación, independientemente de la fuente (educación o formación para el trabajo). Si bien todavía hay mucha discusión sobre los avances que se han logrado y los desafíos que aún se tienen por delante; esta parece ser la mejor opción para realizar en la práctica una verdadera articulación. Los marcos nacionales de calificaciones se han implementado hace varios

años en Inglaterra, Irlanda, Escocia, Gales; se ha avanzado en esa dirección en Francia y España. Se han implementado también en Sudáfrica, solo por mencionar algunos pocos ejemplos. OIT/Cinterfor elaboró una guía práctica sobre su implementación, que está disponible en nuestro sitio web.

2. Anna Beatriz Waehnelde – *En la búsqueda por esa mayor articulación, diferentes modelos pedagógicos han estado tratando de dar respuestas a la necesidad de desarrollo de competencias generales, transversales y técnicas para el joven. ¿Qué modelos, metodologías o proyectos destacaría usted como innovadores en el camino hacia una mayor articulación entre la educación general y la educación para el trabajo?*

Fernando Vargas – Iniciaría con un concepto del que ya se escucha hablar en la región: los marcos de cualificaciones¹; que son básicamente una estructura de referencia para los distintos grados de desarrollo de las competencias, en la perspectiva de la educación a lo largo de la vida. Sus diferentes niveles—que según

el país, van de 5 hasta 13—intentan reflejar la complejidad de las competencias de que se dispone en cada uno, más que el simple hecho de referirse a un año determinado del ciclo educativo. Es decir que, por ejemplo, para el nivel 2 del marco, se describen y hacen explícitas las competencias que deberían demostrar quienes aspiren a una certificación de ese nivel.

Los países que han adoptado tales instrumentos, han logrado acuerdos marco entre la educación y el trabajo para extinguir la diferenciación entre la forma como se adquieren las competencias, fijándose más bien en que competencias se poseen o se deben desarrollar en cada instancia.

Un desafío interesante en este sentido, lo han señalado con un

sentido pionero, las instituciones de formación profesional que hacen parte de la red de OIT/Cinterfor cuando por los años 90 fueron mudando progresivamente hacia el enfoque de formación basado en competencias. Este cambio no ha sido menor, ha terminado por demostrar que se ha impulsado el paso de una educación basada en los contenidos a una educación basada en los resultados.

*Las barreras tradicionales
construidas para justificar
una educación formal y otra
no formal deben dar paso a la
idea más constructiva, de que la
educación es a lo largo de la vida
y para la vida.*

¹ Los marcos de cualificaciones son instrumentos únicos y consensuados que reúnen el conjunto de cualificaciones de un país, sector o región presentados de forma ordenada por niveles asociados a los diferentes tipos de cualificaciones que hay en el ámbito regional, nacional o sectorial. Otras informaciones: Billorou, N.; Vargas, F. **Herramientas básicas para el diseño e implementación de Marcos de Cualificaciones - Guía de Trabajo**. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2010 148p. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/sites/default/files/marc_cua.pdf>

El sistema educativo, tradicionalmente de más lenta capacidad de reacción, ha terminado por aceptar que, también en la educación básica, se desarrollan competencias, tanto como en la media y en la superior. El Ministerio de Educación en Colombia ha promovido con mucho entusiasmo el cambio del enfoque educativo hacia las competencias. Los currículos de la educación básica ya están diseñados pensando en los resultados y no en los contenidos educativos.

Países como Argentina y Chile están avanzando en sus sistemas educativos en la misma dirección. Si bien todavía hay un amplio debate conceptual, las experiencias prácticas que se realizan día a día en las escuelas y fuera de ellas terminan demostrando que esta generación está aprendiendo como “nativos digitales” y se preocupan más por el resultado que por el contenido.

En el nivel superior, varias instituciones de educación ofrecen programas de formación por competencias en México, Chile, Colombia y Argentina, por mencionar algunos. Las universidades están comprendiendo que su rol se juega mucho más cerca de las demandas del mercado de trabajo y de las personas que del conocimiento enciclopédico y académico por sí solo.

Ya varias legislaciones, la de Brasil incluida, prevén el reconocimiento y la certificación de competencias con fines de promoción educativa. El gran desafío en estos casos es conseguir que la claridad conceptual con que se logran abrir esos espacios legislativos se complemente con medidas que permitan hacer realidad las reformas que se vislumbran en los textos legales.

■

Las universidades están comprendiendo que su rol se juega mucho más cerca de las demandas del mercado de trabajo y de las personas que del conocimiento enciclopédico y académico por sí solo.

■

3. Anna Beatriz Waehneltd – *El Plan Nacional de Educación de Brasil, para el decenio 2011-2020, establece como una de sus metas: “doblar las matrículas de la educación profesional técnica de nivel medio, asegurando la calidad de la oferta”. La cuestión fundamental que se plantea es: ¿a qué concepto de “calidad” se atenderá? A su entender, ¿qué caracteriza calidad de la educación profesional? ¿Y qué países se han estado destacando en el*

monitoreo y evaluación de esa calidad? ¿La integración entre la enseñanza media y la educación profesional determinará nuevos parámetros para la evaluación de esa calidad en la educación?

Fernando Vargas – Un hecho casi generalizado en todas las comparaciones educativas de la región latinoamericana con las economías más desarrolladas, es el desbalance entre las preferencias de los estudiantes por la educación técnica. En efecto, la proporción de alumnos en la educación técnica o tecnológica en Europa puede ser fácilmente dos a tres veces mayor que la nuestra. En la región americana, se tiene la educación superior universitaria como el paradigma del éxito en el imaginario colectivo, lo cual genera en muchos casos un desempleo calificado o la sobrepoblación en facultades de las áreas sociales, que se da simultáneamente con un déficit de preferencias para las facultades de áreas duras del conocimiento como las ciencias, las matemáticas, la física.

Ciertamente hay un gran espacio para el crecimiento de la matrícula en la educación superior técnica y tecnológica. Una reciente investigación en Colombia, México y Argentina, encontró crecimientos en ese rango de matrícula, proporcionalmente mayores que en el ingreso mismo a la educación. Parece estar surgiendo una preferencia creciente de los jóvenes por programas de este tipo, que requieren 2 a 3 años y que les facilitan un acceso al empleo e ingresos.

El tema que usted plantea ciertamente exige cuidado. No siempre el enorme crecimiento de la matrícula se respalda con una oferta educativa de calidad, sobre todo si dicha oferta no tiene en cuenta las demandas del mercado de trabajo, las tendencias en las tecnologías y en los contenidos de las ocupaciones. El concepto de calidad suele ser secundario ante temas como las tasas de ingreso, de repitencia y de promoción y existe un gran debate sobre cómo asegurar calidad con cobertura y pertinencia. Allí tiene un papel central lo que han sido las Instituciones de Formación Profesional en cuanto a su cercanía con las demandas y a su capacidad de innovar y adaptarse. Calidad es responder a la expectativa de uso de quien consume y la formación tiene que responder a la expectativa tanto del participante como del empleador.

Entre los modelos de aseguramiento de la calidad que se están manejando en la región, se pueden destacar el de participación plena de los actores sociales en el diseño, gestión y evaluación de la formación, como ocurre con las mesas sectoriales o consejos sectoriales que participan en el diseño de los programas de formación en Argentina, Colombia o Chile; el de creación de instancias que “acrediten” a las instituciones que ofrecen formación como lo hace el INA en Costa Rica o el INFOTEP en República Dominicana, usualmente basados en procedimientos de verificación externa; el mecanismo de la generación de estándares de ocupaciones que sirvan como base para la generación de programas y la evaluación de competencias, también es usado en Colombia, Chile y México, por ejemplo.

En países como Colombia, Argentina, Perú, Chile se ha utilizado en algunos casos la norma ISO 9000 adaptada a la educación para generar una gestión de calidad en las organizaciones.

4. Anna Beatriz Waehneltdt – *Casi siempre el énfasis en la integración educacional está mucho más en traer los conocimientos generales, transversales y científicos para la educación para el trabajo que llevar los “saberes del trabajo” para la educación general. ¿Qué países o proyectos trabajan hoy en ese sentido? ¿Podría ejemplificarlo?*

Fernando Vargas – Se puede adivinar una tendencia según la cual, lo que se reconoce proviene del saber en el trabajo legitimado en el ámbito educativo. Normalmente la educación por sí misma dispone de una estructura legislativa que, por ser de preocupación pública, pretende justamente cubrir el interés de todos.

Dicho en otras palabras, de un lado se acepta que, competencias básicas como capacidad de entender textos escritos, operar con números o reconocer principios elementales de la ciencia; todas de corte tradicionalmente educativo; conforman un déficit para muchos jóvenes y adultos de la región y por ello les hacen difícil avanzar en sus trayectorias ocupacionales. Por ello se insiste en mejorar la calidad de los programas de formación para el trabajo con una “complementación” de competencias básicas.

Esta complementación se hace cada vez más de manera coordinada y articulada. Hay convenios entre Ministerios de Educación e instituciones de formación, como en el caso del SENA de Colombia en los que se avanza en esta dirección, no con pocas dificultades por cierto. Del mismo modo en Argentina se tienen muy buenas experiencias de complementación educativa y elevación del nivel de educación de los jóvenes y adultos.

Se está haciendo evidente que la educación y la formación por sí solas no pueden apoyar el desarrollo económico y social de los países. Una economía globalizada y altamente integrada como la actual está basando su capacidad de innovación en el conocimiento y este radica en el capital humano, en las personas que aprenden, re-aprenden y aplican.

En todo caso, para cerrar esta cuestión, diría que en términos de articulación entre educación y formación para el trabajo se da una comunicación en doble vía. Desde la educación se están fortaleciendo los niveles de educación media, técnica y tecnológica con muchas competencias para el trabajo y desde la formación para el trabajo se continúa buscando una nivelación de las competencias básicas que propician un buen desempeño.

5. Anna Beatriz Waehneltdt – *Esa comunicación en doble vía, que la integración entre la enseñanza media y la educación profesional propicia, tiene reflejos también en el papel de la escuela en el contexto social y económico de la región. ¿Cómo acercarse a empresa-escuela-comunidad?*

Fernando Vargas – Tienes razón, cada vez más se nota que las escuelas no son una presencia estatal o privada en un cierto ámbito. En la práctica, muchas recientes experiencias las muestran como impulsoras de las que llamaré competencias de la comunidad. Los centros de formación profesional son los motores para el desarrollo en muchas comunidades, se insertan en sus espacios sociales y productivos. Son impulsores de iniciativas de desenvolvimiento local, facilitan competencias técnicas para el refuerzo a pequeños emprendimientos o el apoyo a cadenas productivas.

Los centros de formación profesional son los motores para el desarrollo en muchas comunidades, se insertan en sus espacios sociales y productivos. Son impulsores de iniciativas de desenvolvimiento local



Hoy en día, una escuela dedicada solamente a lo académico y con sus puertas cerradas a los ámbitos económicos y sociales de su entorno inmediato es una escuela del pasado y orientada exclusivamente por la oferta y no por la demanda. Justamente esto va en contra vía de lo que se precisa en países de baja renta donde, las necesidades económicas y sociales reclaman siempre soluciones productivas sencillas y adecuadas a las realidades inmediatas.

Pero también en países de renta media de la región, las escuelas son verdaderos aliados de la producción de las zonas locales y de sus comunidades. Escuelas de lechería o de vitivinicultura como las de la UTU en Uruguay son buenos ejemplos de ello. Del mismo modo, la inserción que logran las estrategias móviles de formación de Senac o Senai en las comunidades del remoto Amazonas dan prueba de esta tendencia.

6. Anna Beatriz Waehneltdt – *La última Pnad (Investigación Nacional por Muestra Domiciliaria/IBGE, 2009) ha revelado números preocupantes en Brasil en lo que se refiere al desfase edad-grado y a la evasión escolar en la enseñanza media. Según datos de la investigación, en 2009, el 24,1% de los alumnos de la enseñanza media (1,9 millón de los estudiantes brasileños de ese nivel) no avanzaron al siguiente grado, lo que ha incrementado las estadísticas de aplazamiento y abandono escolar. ¿Cuáles son los factores que determinan ese lamentable cuadro social y qué iniciativas y/o proyectos se destacan hoy en América Latina para la reeducación de la evasión y de la repitencia?*

Fernando Vargas – En ese ámbito, tenemos estadísticas bastante preocupantes. En términos gruesos, solo una de cada 10 personas que inician la educación pre escolar, consigue llegar hasta la educación superior. Las tasas de abandono educativo suelen tener una explicación basada fundamentalmente en la pobreza. Los niños y los jóvenes más pobres dan pie a las estadísticas más preocupantes, desde analfabetismo hasta repitencia y abandono. Los niños tienden a reproducir los

mismos niveles educativos que sus padres y esto usualmente se da aunado a la pobreza.

La tendencia al abandono escolar de los jóvenes se repite desde el Río Grande hasta la Patagonia; la OIT ha documentado que existen más de 20 millones de jóvenes que no estudian ni trabajan. Aunque las causas de esta crítica situación son en extremo complejas y no admiten un análisis simplista; en cuanto toca con la educación y a la formación profesional ayudaría mucho que los métodos y las estrategias formativas no sigan reproduciendo los modelos de educación de la sociedad industrial. Se requieren ambientes educativos más desafiantes, que integren las nuevas formas de interacción de los chicos, sus códigos de comunicación, su forma de acercamiento con el saber y la relación que ello conlleva con los docentes.

Pero además, y progresivamente, en varios estudios se está encontrando otra situación por el desencuentro entre la valoración que hacen las familias y las personas sobre la educación como forma de acceder al éxito, al progreso y al bienestar, frente a la inmediata necesidad de obtener ingresos familiares.

Creo que la educación profesional tradicionalmente ha sido un colchón que amortigua esa grande evasión escolar del nivel medio, pero no le corresponde hacerlo todo, ni por capacidad, ni por vocación.

7. Anna Beatriz Waehneltd – *En otro estudio, el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep/ MEC) ha revelado que 3,4 millones de brasileños entre 18 y 24 años no estudian ni trabajan, la llamada “generación ni-ni”. ¿Qué hay tras esos números? ¿El mercado laboral está más exigente? ¿Las escuelas de formación profesional no están en sintonía con el mercado y eso los frustra a los jóvenes? ¿O la precarización del empleo y la baja remuneración son hoy factores que están alejando a los jóvenes de la escuela y del mundo laboral?*

Fernando Vargas – Un síntoma adicional y más preocupante aún es el de la extrema inactividad de los jóvenes en la región. Eso que se ha dado en llamar a los jóvenes que ni estudian ni trabajan (los ninis peyorativamente) es un fenómeno que no encuentra explicación plena en la pobreza y la exclusión. En efecto mucho del abandono escolar y de la inasistencia a la escuela o al trabajo se ha estado explicando en factores atribuibles a la falta de sentido que los jóvenes le atribuyen a la educación como medio de promoción social o medio efectivo para salir de la pobreza y alcanzar sus ideales de vida.

Varios estudios recientes en la región están acercando indicadores preocupantes del desencuentro entre una escuela academicista y basada en la agrupación en torno al maestro, encerrada en sus muros y “dueña” de todo el conocimiento que allí transita; con el mundo real en el que viven los jóvenes, usuarios de Internet y con el acceso inmediato a información, rápida y al instante a través de sus teléfonos móviles.

Dos mundos que transitan con velocidades distintas y que suministran experiencias de aprendizaje diferentes donde, muchas veces, el abandono y la inasistencia demuestran la ruta de acceso a la vida y a la socialización que los jóvenes prefieren.

Una opción interesante, en este sentido, se vislumbra con la utilización de las TIC para apoyar el proceso formativo, como

■

*Dos mundos que transitan
con velocidades distintas y que
suministran experiencias de
aprendizaje diferentes donde,
muchas veces, el abandono y
la inasistencia demuestran la
ruta de acceso a la vida y a la
socialización que los jóvenes
prefieren.*

■

la creación de ambientes virtuales en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) de Colombia orientando el aprendizaje a partir de la solución de problemas y no mediante un currículo memorístico o repetitivo; también la entrega de computadoras a los chicos en edad escolar y facilitar su acceso a Internet como en el plan Ceibal de Uruguay y como se hace en muchas provincias argentinas y estados brasileños. Todos estos son gérmenes de la nueva forma de aprender a la que pronto estaremos abocados a dar plena vía. Poco a poco los chicos nos enseñan a los adultos, conocen caminos más cortos y se plantean otras preguntas que pueden llegar a serles igual o más útiles en la vida que el antiguo y trillado currículo educativo.

8. Anna Beatriz Waehneltd – *Con 65 años de experiencia en acciones educativas dirigidas al mundo laboral, el Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial –Senac- se dedica a la inserción social de jóvenes y adolescentes. Más recientemente, la Institución ha adoptado como estratégico el Programa Senac de Gratuidad –PSG- cuyo objetivo es ampliar la oferta de cupos gratuitos en la educación profesional destinados a la población de bajos ingresos. Sin embargo, trabajar con ese público es también enfrentarse a la baja escolaridad y al desfase escolar. ¿Qué hay de nuevo en América Latina en términos de la vinculación entre educación, trabajo y desarrollo social?*

Fernando Vargas – Estos programas para los jóvenes menos educados y con necesidades de inserción laboral vienen teniendo una gran atención en la región en los últimos años. Se han ensayado diversas formas de reinserción a lo educativo, de vinculación a lo laboral y de mantenimiento en la vida familiar. Muchos de esos proyectos han sido eficientes para gastar enormes sumas de dinero en acciones cortas y efectivas pero desarticuladas. Si recordamos lo anteriormente dicho de la educación a lo largo de la vida, las formas más eficientes de atención a estos grupos son las que no los ven como una población a la que dar

cursos cortos sino como un grupo que debería poder trazar una tendencia de promoción educativa. La formación debe darles el acceso a más formación y no solo 100 horas de un curso corto. La gran ventaja de que instituciones como Senac lo haga en Brasil es justamente que pueda proveerles una puerta de acceso al mundo de la educación profesional de calidad, con una perspectiva de progreso en su ocupación y de definir un perfil ocupacional en el cual avanzar y perfeccionarse. La formación gratuita ayuda mucho para la inserción de los más cadenciados pero debe tener la misma calidad que la formación que se imparte en otras modalidades y facilitar las mismas posibilidades de desarrollo. Esa es una de las ventajas de la formación que brindan las instituciones especializadas como el Senac al estar encaminadas dentro de una visión de itinerario ocupacional.

9. Anna Beatriz Waehneltd – *El Senac ha estado buscando adecuar su portfolio de cursos y programas a las demandas, a las tipicidades y a las vocaciones de cada región. Con unidades en todo el territorio nacional, la Institución vive la diversidad brasileña en toda su magnitud. Preocupa un poco la tendencia creciente de control de las estructuras curriculares y la pérdida de autonomía de las escuelas. ¿Cuál es su opinión respecto de los procesos de regulación de los sistemas educacionales en América Latina? ¿La auto-regulación de las instituciones de educación ha estado avanzando en el continente? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?*

Fernando Vargas – Es una tensión permanente entre la idea generalmente aceptada de uniformizar para mejorar la calidad y la enorme diversidad de las experiencias locales. Ciertamente la variedad geográfica y el enorme territorio de muchos de nuestros países generan ese tipo de tensiones. Como en muchas cosas, allí se requiere crear un equilibrio entre la buena calidad y sus requerimientos, con la aceptación de la enorme riqueza de los espacios locales.

En el extremo, estandarizando todo, no se mejora por si misma la calidad. Muchos países con una regulación fuerte generan más incentivos para las fugas de calidad que para mejorarla. Por el contrario, una baja regulación es un espacio que pronto llenarán ofertas educativas de mala calidad.

Me gusta mucho pensar en la visión según la cual el Estado debería hacer solo aquello que los privados no puedan hacer bien, con calidad y equidad, si hablamos de educación. Pero también en este ámbito ha habido una larga historia de regulación y estabilidad en la región de la cual estamos por ver cómo se sigue ingresando en este siglo XXI.

10. Anna Beatriz Waehneltd – *Otro punto fundamental en los caminos y descaminos de la educación se refiere al rol del educador. ¿Cuáles son los desafíos en la formación integral y continuada de los docentes? ¿Cómo promover esa integración o mayor articulación a partir de la cualificación de los docentes tanto de la educación general como de los de la educación técnica?*

Fernando Vargas – En primer lugar, entendiendo que el perfil de la función docente ha cambiado, su rol debe ser otro. En esto abunda la literatura y las pruebas. Los docentes son impulsores del aprendizaje, son generadores de desafíos, son planteadores

de problemas y trabajan con su grupo en la búsqueda de soluciones. Su gran aliado debe ser la Internet y no su competencia. Esto último es fácil de escribir, pero en la práctica el trabajo de una persona frente a un grupo que debe desarrollar una competencia, no es enseñado por nadie. El rol del docente se perpetúa en un perfil ocupacional del que muchos hablamos, pero pocos pueden modificar realmente.

Un cambio en las competencias de los docentes no se puede realizar sin cambios en la cultura organizacional, en el ambiente educativo, en los materiales didácticos. Requiere tiempo y sincronía y ahí radica el enorme desafío.

En esa línea, un buen paso es el que dan muchas instituciones como el Senac en el sentido de facilitar programas de formación de docentes con este nuevo perfil. Hacerlo con el uso de TIC habla muy bien del programa, desde allí se puede iniciar con la alfabetización digital y de hábitos educativos que facilite ese cambio de rol. No digo que todo ahora deba ser Internet, se deben seguir propiciando los espacios de interacción y socialización, pero estos también son espacios donde se aprende y en los que luego se trabaja. La escuela no puede tener un ambiente de escuela, debe tener el ambiente más parecido al mundo real en el que luego se moverán sus egresados.

11. Anna Beatriz Waehneltd – *Para finalizar, ¿cree usted que América Latina, en especial Brasil, están en el rumbo correcto al apostar por la universalización de la educación de nivel medio? ¿Cuáles son los impactos de esa medida en términos de educación para el mundo laboral?*

Fernando Vargas – Cuando uno escucha “universalización” ello lo lleva a pensar en un índice de cobertura del 100%. Algo como que el 100% de los jóvenes que tienen edad asistirán y aprobarán la educación de nivel medio. Ese es un buen objetivo político, bueno en todo sentido, pero basado en un indicador que tiende a ser poco efectivo.

Me refiero a que sería y es muy deseable que todos los jóvenes en edad de hacerlo, adquieran y desarrollen las competencias para la vida (educación y trabajo) que debería tener en esa edad. Muy distinto a tener aprobado un ciclo de educación que probablemente tuvo promoción automática y en el cual no se le dejó atrás no porque fuera competente sino porque las metas y las cifras presionan.

El éxito de nuestros jóvenes que participan de la educación media, en términos de competencias es muy flaco en las pruebas internacionales. Nuestros países todavía no llegan a los promedios en competencias de matemáticas, ciencias o literatura de otros países como Finlandia, Corea, Japón, por mencionar algunos.

¿100% de cobertura estudiando cuantos días al año? ¿Cuántas horas al día? ¿Resolviendo problemas o memorizando textos? ¿Trabajando en equipo o sentado en el aula? ¿Investigando o siguiendo un mismo libro de texto?

Allí creo que radica el desafío, competencias para todos es un concepto más envolvente que nueve años de asistencia a la escuela para todos. Obviamente hay que empezar por esto último, ir a la escuela es mejor que no hacerlo, pero si queremos estar compitiendo en el mundo, vamos por el desarrollo de competencias.

RESENHA DE LIVRO SOBRE PARA UM PENSAMENTO DO SUL

ALMEIDA, Maria da Conceição de (Coord.); MORAES, Maria Cândida (Relatora do grupo 02). A reforma da educação. **Anais do Encontro Internacional para um Pensamento do Sul**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional do Sesc, 2011. p. 50-71, 304 p.

Para propor um pensamento do Sul, o sociólogo e filósofo francês Edgar Morin identificou a hegemonia dos países do Norte – Estados Unidos e países da Europa –, onde a técnica, a economia, o cálculo, a racionalização e a eficiência norteiam o pensar e o agir da parte ocidental do planeta. Essa visão hegemônica do mundo, imediatamente, exclui a América Latina em suas características históricas e culturais, mais genuínas, responsáveis por sua identidade – afetividade, imaginação, espiritualidade e solidariedade. Trata-se, portanto, de outra ordem distinta da racionalidade técnica.

Com essa temática, foi realizado um colóquio no Departamento Nacional do SESC, no primeiro semestre de 2011, com a presença de expressivo número de pensadores da América do Sul (42 convidados de 11 países). Sob a coordenação acadêmica de Marta de Azevedo Irving, esse colóquio foi organizado a partir de três temas: Pensamento econômico, questões sociais e pobreza; A reforma da educação; e Unidade humana e diversidade cultural.

A reforma da educação é o objeto desta síntese, tendo sido pautada, no encontro, por duas preocupações:

- de converter em proposta concreta de ações e intervenções nos diversos âmbitos educacionais;
- de definir estratégias que levem o pensamento do Sul à educação formal, não formal e informal.

Esse pensamento do Sul, metaforicamente chamado de pensamento *andino*, recebeu como princípio a busca do *bem-viver*. BEM-VIVER: COSMOVISÃO BASEADA NA PRESERVAÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA E NA SUSTENTABILIDADE DO PLANETA. Bem-viver tem como essência a busca da integração entre a sabedoria de vida e a sabedoria universal. Tem também como inerente a essa cosmovisão o resgate do que é minoritário ou excluído: uma *regeneração* da civilização latino-americana na sua diversidade e complexidade contemplando, dessa forma, as culturas indígenas originárias, as práticas ritualísticas, a relação com a natureza traduzida em sua culinária e ervas medicinais, seus saberes e valores ancestrais ainda preservados em pequenas comunidades, além de sua história, arquitetura e religião com tantos registros de monumentos e ruínas, recentemente transformados em atrativos turísticos.

A questão-base é como transformar essa visão complexa da condição humana, geograficamente colocada como uma política pública educacional, de modo a chegar aos estudantes, às escolas, às universidades e à sociedade civil. Em última forma: como uma nova política de civilização.

Em uma metodologia analítica, procurou-se identificar a *resistência às mudanças* do pensamento hegemônico em vigor. Essa resistência se manifesta contra a diversidade de linguagens, contra

a concepção de complexidade humana (individual, social e planetária), contra o conflito, contra o planejamento flexível, conseqüentemente, contra uma educação integrada e simultânea à mudança de pensamento.

Para alcançar a reforma da educação, os pensadores participantes do encontro consideraram quatro eixos: *ontológico, epistemológico, antropológico e ético político*.

Do ponto de vista *epistemológico*, a ideia é olhar de diferentes ângulos o conhecimento produzido, a produção material decorrente desse conhecimento e os pontos cegos existentes nesse conhecimento. Pontos cegos ou cegueira do conhecimento. Morin chama de cegueira a incapacidade do conhecimento de se ver como parcial e temporal.

Na dimensão *ontológica*, o educador e as políticas educacionais deveriam (precisam) problematizar o real – a sociedade, as atividades produtivas, as relações sociais –, considerando as especificidades culturais e a diversidade humana própria da América Latina geradora de uma racionalidade própria que permite a intervenção da imaginação; que tem uma temporalidade particular; e que integra pensamento e sentimento em experiências vividas.

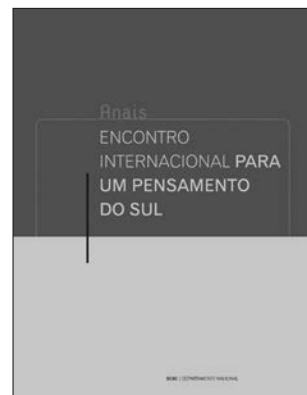
O aspecto *antropológico* tem como foco aprender a problematizar a vida, isso significando reconhecer a unidade na diversidade, incorporar a incerteza como possibilidade permanente da existência e entender a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem. Esse aspecto também pode ser dito como religar os diferentes saberes, dialogar com outras culturas e desenvolver o pensamento complexo, crítico e descolonizador.

As questões *ético-políticas* referem-se às políticas públicas, aos modelos de gestão implementados nas escolas, às inovações decorrentes das tecnologias digitais, aos investimentos materiais e imateriais para incentivar o professor, viabilizando uma educação libertadora que promova a cidadania e o bem-viver.

São, por conseguinte, fundamentos identificados para montar uma política da civilização do pensamento andino. Os pensadores listaram aspectos vitais para viabilizar a política e o pensamento do Sul:

- a concepção dialógica do uno e do múltiplo;
- a ética da compreensão;
- a flexibilidade e a autocrítica;
- a solidariedade e a responsabilidade.

A *escola* para a vida será um *laboratório* de educação democrática. A pergunta que se apresenta é: o que vale a pena ser conhecido e apreendido? As competências, que devem ser desenvolvidas pelos alunos, serão: as de dialogar; de conseguir consenso; de resolver conflitos; de desenvolver empatia e colocar-se no lugar do outro; de aceitar as diferenças nas



aprendizagens e nas aptidões individuais; e de reconhecer a importância das tradições.

As questões propostas para pensar a educação andina são:

- **Pensar: o que é *ser humano*?** É um ser ao mesmo tempo individual, social e natural. Só existe nessas dimensões, integrado consigo, com a sociedade e com a natureza.
- **O que é a realidade?** É algo construído ou representado? Essa resposta depende da concepção de ser humano anteriormente apresentada.
- **Qual é o significado da vida?** Essa questão deve orientar o respeito e a prioridade da vida da forma mais abrangente possível, implicando a vida animal e a vida no planeta de forma geral.

Alguns conceitos originais foram incorporados para pensar a educação.

Uma consideração transformadora é a percepção da *desordem* como algo criativo e inovador. Esses formatos são mais abrangentes para significar a vida como uma obra que se constrói, se auto-organiza a partir de sua própria natureza e independente dos planejamentos e visões preestabelecidas do real.

A questão da *espiritualidade* e da consciência da espiritualidade como uma dimensão da existência não pode mais ser apenas desconsiderada. A educação do Sul precisa da consciência da espiritualidade andina para atrair o educando e não alienar uma dimensão estruturante de sua história, cultura e vida.

Vale ainda salientar no texto o destaque dado à prática do *silêncio* como dimensão importante, como parte do diálogo com o outro e como momento de elaboração interna. O silêncio é apresentado como período de latência, quando a consciência se dobra sobre si mesma e apreende ângulos de realidade ainda não contemplada. No silêncio, o indivíduo pode rever suas ilusões e certezas.

Como não poderia deixar de ser, o *diálogo* é o pano de fundo do cenário educativo. O diálogo permite a construção de compreensões coletivas, acordadas, participativas, criativas e emocionalmente estimulantes, pois estas permitem a expressão das subjetividades e têm um produto final como expressão dos interesses individuais.

Experiências *corporais* que sintonizem os alunos e educadores para formas de educar como a arte, o esporte, os trabalhos manuais e as atividades lúdicas, que são educativas por excelência e permitem fazer uma ponte para a dimensão afetiva, para o poder do coração e a capacidade amorosa para curar as relações, curar os padrões de conduta destrutivos. Educar a sensibilidade, o ver, o ouvir, o sentir, o intuir como dimensões cognitivas e emocionais. Perceber-se dentro de um processo de construção de conhecimento com um diálogo mais vigoroso quando se aliam emoção e razão.

E, como fechamento, a *transdisciplinaridade* aparece como metodologia para favorecer uma educação andina. O mérito da metodologia é ter como pressuposto a inclusão de todos os aspectos que formam o ser humano e, conseqüentemente, os conhecimentos decorrentes da pluralidade de olhares, de linguagens e de compreensões.

As recomendações decorrentes do debate entre os pensadores indicam dois modelos de procedimentos. Primeiramente, criar uma comunidade de pesquisa-formação-inovação que dê conta da visão complexa e integradora presente no pensamento do Sul por meio de uma rede de cooperação interinstitucional que compartilhe os objetos de pesquisa, a formação de formadores e a divulgação de outras experiências e experimentos bem-sucedidos.

A segunda recomendação foi chamada de “*crisálida do pensamento complexo*”. Refere-se à rede de incubadoras de ideias, nutridoras e de contribuição para as diversas culturas e escolas onde se discute a diversidade de saberes e modos de viver. Essas crisálidas facilitariam a emergência do pensamento do Sul em que estão juntos os saberes científicos e os saberes da tradição. Espaços de regeneração e metamorfose para conhecimentos mais flexíveis, dinâmicos e livres; “lugares de respiração das instituições, reservatórios de criatividade, incubadoras de ideias, maquetes de uma sociedade-mundo mais diversa, mestiça e plural”.

Nely Wyse Abaurre

Mestre em Filosofia Política pela UFRJ. Professora do MBA em Turismo da FGV-RJ. Assessora técnica da Coordenadoria Pedagógica do Eixo Tecnológico de Hospitalidade e Lazer do Senac – Departamento Nacional.

E-mail: nelywyse@senac.br