

BOLETIM

TÉCNICO

DO

SENAC

*a revista da educação
profissional*

ISSN 0102-549X

Volume 37 nº 2 Maio/Agosto 2011



Ilustração: L.berait



LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO DE MARIONETAS: EDUCACIÓN Y CONTROL SOCIAL EN LA UTOPIA DE B.F. SKINNER

Luis Felipe Jiménez Jiménez¹

Resumo

O romance utópico do psicólogo B. F. Skinner, *Walden Dos*, concebido como um meio para promover um novo modelo tecnológico de controle da conduta humana, constitui um dos principais paradigmas dos projetos sociais e educacionais contemporâneos. Sua adoção e adaptação em muitos dos setores mais poderosos do mundo ocidental conformam uma das provas contundentes da crise do humanismo e do fracasso dos ideais liberais. Assim, a presente análise tenta se interrogar sobre as condições de realidade nas quais foi possível pensar que tal utopia é realizável e desejável.

Palavras-chave: *Comportamentalismo; Humanismo; Utopia; Liberalismo; Skinner.*

Sugestión, violencia, dominación, intimidación, irreflexión, cobardía y cosas similares no desempeñan un papel de poca entidad (...). Pero haz cesar aunque sólo sea por un momento sus influjos y pon el negocio en manos de la razón, y verás al cabo de poquísimo rato que la humanidad empieza a gozar y encolerizarse, desconcertada, como locos, cuando afloja la vigilancia!

R. Musil, *El Hombre sin atributos*.

La habilidad del psicólogo norteamericano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) se basó fundamentalmente en su capacidad para asumir, desde un principio y con total claridad, los argumentos de sus posibles atacantes, así como las posiciones desde donde vendrían tales ataques. Sabía de antemano que se le llamaría fascista, comunista, autoritario, etcétera. Su única novela, *Walden Dos* (1948¹), ha sido catalogada por muchos de sus críticos como la “utopía de la virtud condicionada”, en la que se relega al hombre al nivel de un ser bruto e irreflexivo. Otras críticas consideran que en su novela se niegan los atributos centrales del hombre –libertad, autonomía, responsabilidad, racionalidad–, con lo que vacía a la vida moral de todo significado. Así, según el punto de vista, puede decirse que, en el mejor de los casos, los habitantes de *Walden Dos* son comprendidos como niños inocentes; en el peor, se les ve como zombis.

En ese sentido la mayoría de los críticos han señalado el proyecto skinneriano como un proceso de deshumanización en el que los hombres olvidan la dignidad y la posibilidad de ser tratados como personas. En contra, tales críticos consideran que frente a un mundo de cuerpos bien controlados que sólo emiten respuestas físicas a refuerzos secretos, quizás el mayor contraste o el mayor extrañamiento sea la sorprendente fuerza de resistencia que mantienen los valores que se quieren destruir. Después de todo, en tales condiciones, cualquier hombre educado en la vieja tradición humanista preferirá morir antes que ser conducido como ganado.²

Y evidentemente, Skinner declaró en su momento: “La hipótesis de que el hombre no es libre es esencial para la aplicación del método científico al estudio de la conducta”³. Rematando de este modo: “Lo que está siendo abolido es la autonomía del hombre –el hombre interior, los homúnculos, el hombre poseído por el demonio, el hombre defendido por la literatura de la libertad y la dignidad. Su abolición se ha tardado ampliamente [...]”⁴. Frazier – el protagonista de la novela –, en respuesta a su objetor Castle, le dice fríamente: “Niego rotundamente que exista la libertad. Debo negarla [...] pues de lo contrario mi programa sería totalmente absurdo”⁵.

Así, el cargo más frecuente contra las tesis de Skinner, junto a las de otros conductistas, es que él deshumaniza al hombre estudiándolo como algo que no fuera esencialmente diferente a los perros, los gatos, los cerdos y las ratas. Pero en este orden de ideas, Skinner se adelantaba a esta opinión, pues como es obvio, no dejaba de reconocer las diferencias subyacentes entre el hombre y los demás animales. Diferencias que eran cruciales para su tesis, a fin de cuentas, su meta se dirigía al estudio objetivo

¹ Doctor en Filosofía Y Ciencias de La Educación, Universidade Complutense de Madrid (España). Abogado, Universidad Libre de Columbia. Filósofo, Universidad Colegio Mayor del rosario (Columbia). Docente-Investigador de La Unidad Académica de Filosofía de La Universidad Autónoma de Zacatecas. E-mail: lufenez@botmail.com

Recebido para publicação em: 14.06.2011

Es un hecho que ante el avance desmesurado del conocimiento científico, en la actualidad la mayoría de los hombres desconfían de sus alcances y temen llevarlos hasta sus últimas consecuencias; siempre ronda la sospecha de que los científicos pretenden querer ser como dioses.

de la conducta humana: “el hombre es más que un perro, pero como un perro está dentro del rango de un objeto susceptible de análisis científico”.⁶

En este punto, la crítica humanista se muestra intranquila y no puede evitar ponerse a la defensiva. En efecto, el comportamiento del individuo conforma un espacio “sagrado” de la vida humana, a la vez que determina la conciencia de su preservación frente al examen de las ciencias. Ciertos valores, concebidos como los más excelsos de la cultura occidental—libre voluntad, espontaneidad, creatividad—, se ven amenazados por la intervención de las ciencias en la conducta humana. Es un hecho que ante el avance desmesurado del conocimiento científico, en la actualidad la mayoría de los hombres desconfían de sus alcances y temen llevarlos hasta sus últimas consecuencias; siempre ronda la sospecha de que los científicos pretenden querer ser como dioses.

Contra estas intenciones de algunas élites intelectuales, la sociedad ha generado siempre cierto mecanismo de defensa. Desde mediados del siglo XIX, la sociedad civil sabe que es mejor no alcanzar aquel conocimiento, ya que éste puede caer en manos inescrupulosas que en cualquier momento podrían actuar en su contra. Aunque, también es cierto, que las atrocidades a las que la humanidad llegó en la Segunda Guerra Mundial pueden ser atribuidas a una falta de decisión y de instrumentos por parte de la sociedad civil para evitar los despropósitos que concibieron los líderes políticos y los propietarios de la ciencia y la tecnología. De manera que a pesar de que se pudiera demostrar que la idea de libertad humana es una ilusión, al mismo tiempo se percibe en ella una causa de felicidad, es decir, asumimos la libertad como una ilusión necesaria para preservar la especie, convirtiéndose de ese modo en un instrumento contra cualquier intento de control tiránico.

Por su parte, Skinner arguye que el concepto liberal de libertad individual, lejos de preservar dicha forma de libertad frecuentemente sacrifica al individuo por fuerzas que éste ignora y sobre las cuales no tiene control. Enfatiza cómo desde un concepto negativo de libertad—libertad desde el constreñimiento o desde el control—, el liberalismo ha sido incapaz de ver el alcance de lo que significa abandonar lo individual a otros aspectos del desarrollo con formas del poder de control mucho más siniestras. La tarea histórica del liberalismo ha sido la de defender las libertades individuales a partir del control de las agencias represivas—el estado, la iglesia, la familia. Habiendo cumplido más o menos con esto, el liberalismo asume que lo que hace es para el mantenimiento de la libertad “natural”, una libertad concebida en términos asociales. Mas esto, según señala el psicólogo norteamericano, es una ingenuidad pues, “un gobierno permisivo es un gobierno que deja el control a otras fuentes”.⁷

Y, efectivamente, en este aspecto no se le puede negar la razón a Skinner, cuando dice que al alejarse del control, lo único que se hace es traspasarlo a otros: “[...] El curandero, el demagogo, el vendedor, el político, el fanfarrón, el embustero, el educador, el sacerdote... Todos los que ahora están en poder de los secretos de la ingeniería de la conducta”.⁸

También podemos estar de acuerdo con Skinner en considerar que el liberalismo fue una utopía del siglo XIX, y que con el cambio de circunstancias del siglo XX, en todos los órdenes, — en especial con el crecimiento de las instituciones masificadas que debilitan a las tradicionales esferas de autoridad —, lamentablemente muestran su anacronismo. Sin duda, todo esto ha evidenciado al humanismo como un ideal irrealizable o como una terca ceguera con la que se pretende mantener vigente un ideario fracasado frente al avance imparable de las nuevas fuerzas sociales que forman la vida actual de los hombres.

El liberalismo se ha debilitado, sobre todo por la falta de una teoría *positiva* del control de la conducta: lo que en el lenguaje de Skinner se denomina el “control aversivo”, consistente en refuerzos negativos (amenazas y castigos), da a su vez forma al “control no aversivo” usando refuerzos positivos en forma de premios e incentivos. Muchos de los aparatos de control social (distintivos del siglo XX) se apoyan en técnicas de refuerzo positivo: la propaganda persuasiva de los gobiernos y los partidos políticos, el desprestigio solapado de los adversarios, la blandura “permisiva” en la educación moral de los jóvenes, los métodos de control “sutil” en las escuelas, hospitales mentales y prisiones. Los agónicos debates acerca de la censura o el uso del lenguaje “políticamente correcto” —a través de la televisión y la prensa— en toda la sociedad occidental, atestiguan las dificultades que el liberalismo encara en concordancia con estas agencias de control positivo.

Skinner muestra dos consecuencias de esta debilidad de la filosofía liberal. La primera es que el liberalismo no ha sido capaz de convenir adecuadamente con la situación del “esclavo feliz” —un predicamento característico de la modernidad. Quizá porque no tiene el vocabulario o los conceptos necesarios para

adecuarse a las formas de conducta determinadas por los premios y los castigos. El liberalismo ha sufrido frecuentemente de miopía en sus juicios sobre las prácticas implementadas a lo largo de su dominio político, económico y moral sobre el mundo, hecho que lo ha llevado a vivir consecuencias muy desagradables tanto para el individuo como para la sociedad.

Así, por ejemplo, el psicólogo de Harvard destaca cómo la política liberal práctica permite aceptar felizmente un sistema de pagos a los campesinos norteamericanos para *no* aumentar la producción de alimentos, inclusive sometiéndolos a una completa (por no decir irracional) posición de dependencia respecto al estado. En la industria se promete un sistema de incentivos de pagos por pieza de trabajo, un sistema aparentemente aceptable tanto para gerentes como para trabajadores. El fondo de este hecho muestra que la “rutina de refuerzo” puede ser manipulada de tal forma que se puede conseguir un gran convenio de trabajo por relativo poco pago, con lo que el patrón logra explotar a los trabajadores en forma absolutamente amplia, gracias a la anuencia voluntaria de ellos mismos, (véase así el caso de ciertos hipermercados de cadena que pretenden asegurar la obediencia de sus trabajadores, quitándoles tal rango y declarándolos “asociados”). Un ejemplo más escandaloso puede ser aquel que ocurre en los penales, donde se continúa la tradición de invitar a ciertos prisioneros a someterse como conejillos de indias a experimentos médicos —por ejemplo, drogas nuevas— a cambio de mejores condiciones de vida o de reducir los términos de las condenas.

En todos estos casos, los individuos son dirigidos —perfectamente felices— a perseguir sus modos de conducta. Este es el modelo del “esclavo feliz” que se plantea como ideal del hombre contemporáneo. El refuerzo positivo tiene su efecto esperado. Pero, en últimas, las “consecuencias del control aversivo diferido” son llevadas del hogar a lo individual, y cada individuo las sufre de acuerdo a su relación inicial con el hogar, de manera positiva o negativa. Por tanto, el problema es, según anota Skinner, que el liberalismo no tiene nada qué decir sobre cómo evitar estas situaciones o cómo alertar a la gente contra ello. “La literatura de la libertad ha sido diseñada para hacer a los hombres “conscientes” del control aversivo, pero ha fallado en su elección de métodos para rescatar al ‘esclavo feliz’”⁹

Desde posiciones teóricas muy opuestas a la de Skinner se ha llegado a conclusiones similares sobre el fracaso del liberalismo. Especialmente en los años sesenta, el filósofo perteneciente a la tradición crítica de la Escuela de Frankfurt, Herbert Marcuse, en el *Hombre Unidimensional* (1968),¹⁰ enfocaba la debilidad del liberalismo en resolver tal situación, donde las víctimas de la explotación y alienación han llegado a ser prisioneros voluntarios del sistema: hombres felices en su cautividad e incapaces de ver los barrotes de la prisión. En todo análisis de la sociedad masificada moderna hay claramente una necesidad de percibir las cosas de esta forma; y esto nos permite relacionarla con Skinner, pues al ver éste en el capitalismo una ruta poco prometedora y muy individualista, llegó a las mismas conclusiones y a la misma crítica de la teoría social liberal que la más convencional y equipada tradición marxista. A favor del psicólogo de Harvard, puede decirse que su teoría es una tesis dirigida a resolver la crisis

del liberalismo y del humanismo, lo cual no significa de ningún modo que tal propuesta sea la mejor.

LA IMPRESCINDIBLE NECESIDAD DE CONTROL

El segundo punto observado por Skinner se refiere a lo que se ha hecho con la variedad de técnicas “progresistas” y “permissivas” corrientemente practicadas en muchas instituciones sociales. El psicólogo se refiere a técnicas como el “método socrático” en educación, el método psicoanalítico en terapia, o la “autoayuda” en muchos centros psiquiátricos. Estas prácticas son acogidas e impulsadas por los sectores sociales más liberales. En ellas no se mezcla un control con otro o se intercambian, sino que depende del éxito conseguido con una de tales prácticas sobre los individuos mismos, las cuales recaen sobre sus propias cualidades innatas de curiosidad, ingeniosidad y resistencia. Todo depende de la ayuda que los individuos se brindan a sí mismos para aprender o para ser hombres buenos; se utilizan los recursos —personas y cosas— que proporciona el desarrollo, pero no son controlados por ellos.

Por el contrario, según Skinner, tales técnicas representan “camino erróneo de control social”. La razón por la que esto no se ha visto en su dimensión real, es que muchos de los controles desarrollados tuvieron lugar en el pasado y el individuo ahora parece estar determinando sus propias reacciones. La práctica exitosa de ciertas técnicas lleva a dirigir la atención hacia ciertas consecuencias de conducta, y estas mismas dependen del aprendizaje prioritario tanto como para generalizar desde la experiencia las consecuencias.

Si un niño aprende “por sí mismo”, se debe en parte porque comprende que “esto que aprende” es lo que debe ser enseñado, lo cual seguramente es el resultado de un buen diseño en el desarrollo de su hogar —es decir, el control a través del refuerzo. Un simple desarrollo oculto, donde se añade la conducta aprendida a su pasado almacenado, es suficiente para producir la respuesta deseada. De manera más obvia, en la relación analista-paciente, formas de control muy sutiles son ejercidas todo el tiempo, a pesar de hacer creer lo contrario de lo que cree el paciente y, en ocasiones, de lo que cree el propio analista. Simplemente consiste en que el analista está reforzando y determinando cuidadosamente a su paciente. Como Skinner dice: “la aparente libertad respetada por débiles medidas es simplemente un control poco llamativo. Cuando nosotros queremos controlar a una persona, simplemente elegimos un modo de control respecto a otros” [...]¹¹.



Y más adelante añade:

El error fundamental hecho por todos aquellos que eligen métodos débiles de control es que creen que el balance del control se deja en manos de lo individual cuando, en realidad, es dejado a otras condiciones. Las otras condiciones son frecuentemente difíciles de ver, pero igual siguen siendo desatendidas y se le atribuyen sus efectos al hombre autónomo a fin de acortar el desastre. Cuando las prácticas son ocultadas o disfrazadas, el contra-control se hace más difícil; no hay claridad de a qué se debe escapar o a quién hay que atacar.¹²

En efecto, muchos individuos, al contrario del “esclavo feliz”, no están contentos con su suerte. En estos individuos su sentido de lo que se debe hacer y cómo cambiar las cosas, puede llegar a confundirlos hasta el punto de reducir su actitud a una indefensa apatía. Si ellos llegan a actuar, su actuación recuerda a la de aquellos (a los resentidos sociales o los impotentes o reprimidos sexuales), quienes en su frustración queman hasta los cimientos, para consternación y desconcierto del bando liberal. Y precisamente, es en tal insatisfacción individual que ha generado el liberalismo, donde Skinner identifica una de las causas de la creciente violencia social contemporánea.

Con todo, es importante destacar que la crítica de Skinner a la filosofía liberal no es simplemente un ejercicio destructivo. Esta crítica juega una parte clave en el establecimiento de las premisas de su conducta utópica, la cual consiste en que el control es omnipresente en la vida de los individuos, por lo que debemos asumirlo y usarlo para fines deseables. Pues pensar que podemos evadir o escapar al control, como lo esperan los liberales, no es meramente una desilusión, sino armarnos de las precauciones necesarias para asumir la tarea de hacer un mundo mejor.

La literatura de la libertad ha impulsado el escape de o el ataque a toda forma de control. Esto ha hecho a toda indicación de control aversivo [...] El control es claramente lo opuesto a libertad y si la libertad es buena, el control debe ser malo[...] Pero el problema para los hombres libres no es el control, sino cierto tipo de control [...] Aunque la tecnología ha liberado a los hombres de ciertos hechos aversivos del desarrollo, ésta no lo libera del desarrollo. Nosotros aceptamos el hecho de que dependemos del mundo que nos rodea, y simplemente cambiamos la naturaleza de la dependencia. En la misma forma, para hacer el desarrollo social tan libre como sean posibles los estímulos aversivos, no necesitamos destruir aquel desarrollo o escapar de éste; necesitamos rediseñarlo.¹³

Se puede decir que éste es el argumento más persuasivo de Skinner. No se trata simplemente de combatir el *laissez-faire* de los liberales, sino también el “conservatismo filosófico” que pone su confianza en la “intimación de la tradición”. Tanto

liberales como conservadores se oponen a la intervención y a la interferencia en el desarrollo social, abandonando al hombre a las fuerzas ciegas de la historia sin que haya allí ninguna valoración del hacer humano. Skinner opone a esta filosofía del activismo incesante, la intervención incesante en la vida de la comunidad. Cualquiera sea el lugar donde se encuentre alguien ubicado, quiérase o no, el control total sobre cada uno permite hacer de la necesidad una virtud; no se debe temer al control sino hacer de él una ciencia para el aprovechamiento de la condición humana. Es aquí, en esta ilimitada confianza en el poder humano para reformar el mundo – tal como en cualquier plan detallado de un nuevo orden social –, que la utopía de Skinner brilla con más fuerza.

De este modo, lo más interesante del proyecto de Skinner, *Walden Dos*, es que éste falla precisamente en el punto donde abandona su actitud radical experimental para controlar la conducta. Él hace esta crítica en la esfera política. Las ideas acerca de la familia, la educación y el trabajo son en muchos casos, si se puede decir, “sanos” y vienen siendo experimentados en diferentes medios. Ellas forman en cualquier caso parte del pensamiento de muchas corrientes radicales de filosofía social y están siendo puestas en práctica en varias comunidades experimentales con tanto éxito como el ideado en el plan “piloto” que es *Walden Dos*. Ha sido aplicado en comunidades relativamente

“abiertas”, como en los *kibbutz*, en Israel, cuyo éxito corrobora la aplicación de algunas de estas ideas. Pero cuando el control del diseño experimental se mantiene en las manos de una oligarquía que se autoperpetúa -como en *Walden Dos*-, siempre permanece la sospecha de que aquello que se está observando es la conducta de verdaderas piezas de relojería.

Si se acepta que la educación del niño y la organización del trabajo podría ser una materia de diseño de la conciencia, el cual no debe ser dejado a la ocasión o al capricho individual, queda siempre abierta la posibilidad de establecer un mejor método de control del desarrollo. Pero para hablar directamente del método de un directorio controlador o una élite, Skinner sintetiza su teoría en una suerte de *terrible simplificación* que, como en la Francia jacobina, podría traer en la práctica consecuencias desagradables e incontrolables.

Es decir, todo esto va directamente en contra de la gran empresa experimental de Skinner. En la memoria del hombre occidental se conserva una larga lista de ejemplos de diferentes formas y cadenas de reglas, desde las propias de la democracia directa en las ciudades-estado de la Grecia clásica, hasta las de la

democracia representativa de las sociedades liberales modernas, pasando por los numerosos esquemas de auto-administración y gobierno por comités que serán representados en muchas esferas de la industria y la planeación urbana. Hay aquí, como en la totalidad de la tradición de la teoría política de Occidente, una riqueza de experiencias históricas que Skinner, en su momento, debió haber considerado como las más efectivas formas para alcanzar un desarrollo planificado. Sin embargo, su aproximación general—pese a lo que algunos críticos destacan—no lo desafiaron a buscar una solución totalitaria¹⁴. Mas, ciertamente, mantuvo en su obra un radical desprecio por los políticos —y por la historia—, ignorando enteramente estos espacios de conocimiento y de la experiencia humana.

Sin duda no hay nada en la realidad social como *Walden Dos* —ni siquiera el experimento inspirado directamente en ese modelo: caso Twin Oaks (aún vigente hoy)¹⁵, llega a estar cercano a ese ideal—, pero hay allí una multitud de esquemas de los que diferentes organizaciones y disciplinas se han apropiado de una forma más fragmentaria. Las técnicas de condiciones operantes han sido aplicadas exitosamente en escuelas de los Estados Unidos, especialmente en las áreas de aprendizaje de lectura y escritura (Skinner patentó una “máquina maestra” para este fin). También han sido puestas a trabajar en prisiones, en hospitales psiquiátricos, en escuelas para adolescentes delincuentes, en comunidades de salud mental y, en pequeña escala, en factorías y oficinas. Su ejemplo se ha irrigado desde las escuelas de psicología hasta las prácticas sociales más innovadoras a lo largo y ancho del mundo occidental. En cada caso, se pretende cambiar o confirmar actitudes y conductas por medio del uso de refuerzos técnicos. Los reportes norteamericanos, casi nunca tenidos en cuenta por los sistemas de control latinoamericanos al momento de adoptar sus métodos (salvo ahora que el conductismo parece ser desplazado por una nueva moda, la del *constructivismo*), indican un modesto grado de éxito, pero revelan también que la “modificación de la conducta” alcanzada es solamente temporal, y que las regresiones tienen lugar cuando los individuos son liberados del control de la institución.

EL CONTROLADOR CONTROLADO

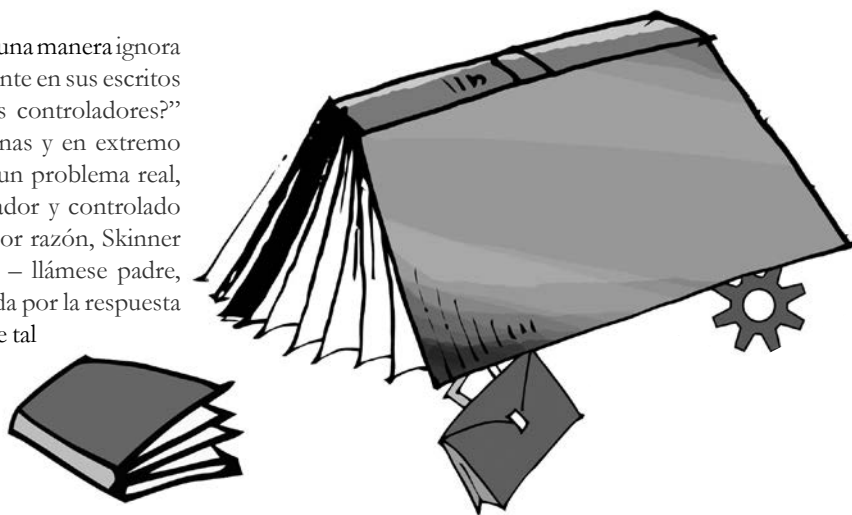
Desde otro punto de vista, Skinner de ninguna manera ignora el asunto del control autoritario. Frecuentemente en sus escritos propone la pregunta: “¿quién controla a los controladores?” Las respuestas que brinda son, por tanto, finas y en extremo evasivas. En un momento señala que no es un problema real, en la medida que la “relación entre controlador y controlado sea recíproca”. Pero por alguna rápida y mejor razón, Skinner presupone que la conducta del controlador —llámese padre, maestro, empleador o sacerdote— está formada por la respuesta del controlado —niño, pupilo o trabajador— de tal forma que “en un sentido muy real, el esclavo controla al amo, el niño al padre, el paciente al terapeuta, el ciudadano al gobernante, el oyente al orador, el empleado al empleador y el estudiante al maestro”¹⁶.

Cualquier verdad que haya en este punto —y la hay claramente— ha sido sin duda explorada por otros autores con mucha más profundidad, especialmente por Hegel¹⁷ en su teoría sobre la relación Amo-Eslavo; pero en ningún caso desde esta perspectiva puede afirmarse que el poder último del controlador queda de ese modo abolido. Además desvirtúa la dinámica de la dialéctica hegeliana atravesada por la “lucha” que genera el espacio para que los contendientes cambien sus posiciones, construyan su conciencia y de esa forma realicen su libertad.¹⁸

Por el contrario, Skinner sostiene que el problema del control es el de la naturaleza de la cultura como totalidad, así que en una cultura diseñada apropiadamente, el controlador provee su propio freno. Siendo así tan transparente, perdona los cuestionamientos sobre el poder —eludiendo algo tan evidente como que los planeadores preparan a sus propios sucesores—. Con tal idea se rehuye considerar los grados por los cuales los fundadores de la sociedad encuentran sus sucesores formándolos o buscándolos aproximados a su propia imagen. La idea general consiste en que subsecuentes controlados puedan ser subsecuentemente controladores, pero lo más importante, la sociedad entera es así necesariamente ya que la concepción original y el diseño que le han dado los fundadores no permite que sea de otro modo. Como se puede ver, la sociedad que imagina Skinner vive en una “jaula de oro”, pero dicha jaula por bella y cómoda que sea no deja de ser una prisión.

El líder espiritual, en la novela *Walden Dos*, Frazier, adopta un número de intrincadas estrategias en respuesta a las críticas de Castle. La debilidad de su tesis consiste en querer negar que el problema del control se dirija a la obediencia total del individuo y de la sociedad.

Podemos establecer una especie de control bajo el cual el controlado, aunque observe un código mucho más escrupulosamente que antes, bajo el antiguo sistema, sin embargo se *sienta libre*. Los controlados hacen lo que quieren hacer y no lo que se les obliga a hacer. Ésta es la fuente del inmenso poder del refuerzo positivo. No hay coacción ni rebeldía. Mediante un cuidadoso esquema cultural, lo que controlamos no es la conducta final, sino la *inclinación* a comportarse de una forma determinada [...] Los motivos, los deseos, los anhelos.¹⁹



Así, pues, se hace fuertemente sospechosa esta imagen de “alegres marionetas” con la que Skinner, en la mayoría de sus opiniones, por lo menos en apariencia desprecia tanto como cualquier humanista. Sin embargo, el ejercicio de la virtud pierde mucho de su eficacia cuando ésta no es pensada concisamente ni comprendida completamente. Dicho de otro modo, un principio de “buena conducta” dejado al practicante sin esperanza, se pierde cuando es confrontado con nuevas situaciones y nuevas contingencias. Recordemos el papel del cristianismo en este caso: legó como herencia pedagógica a la sociedad la necesidad de una finalidad, esto es: sin promesa de salvación —de Paraíso— no vale la pena todo el esfuerzo que hace el creyente para salvarse; y los revolucionarios más radicales lo saben igual, sin el anhelo de un mundo diferente no se justifica todo el esfuerzo, los sacrificios y hasta las muertes que debe ejercer una sociedad o un grupo de hombres para hacer posible ese ideal. Por el contrario, el cambio de la conducta de los hombres, para que sean simplemente “buenos”, en términos de Skinner, requiere de un mundo inmóvil, sin cambios, sin angustias ni anhelos.

EL CULTO A LA EFICIENCIA

En esta forma, después de atacar algún aspecto fuertemente vicioso de las prácticas contemporáneas de la “democracia” —que el reticente Castle encuentra difícil de rebatir— Frazier vuelve a la defensa real de la política de Walden Dos. Esto es, simplemente, que el negocio de los Planificadores y Administradores es en muchos sentidos una ciencia o una técnica, comprendida como lo que se sabe de un motor a chorro o sobre el motor de un auto. No hay necesidad de un mecanismo especial, como ocurre en las democracias convencionales, para que la gente exprese sus elecciones o sus agravios.



En *Walden Dos* nadie se preocupa por el gobierno a no ser aquellos a los que se les ha asignado tal preocupación. Defender que todos debieran interesarse, parecería tan fantástico como afirmar que todos deberían saber cómo funcionan los motores Diesel. Estoy convencido de que incluso se piensa poco en los derechos constitucionales de los miembros. Lo único que importa es la felicidad cotidiana y el futuro asegurado. Cualquier infracción en este sentido, sin duda, “sublevaría al electorado”.²⁰

El inevitable corolario de esta utopía es el siguiente: “Conforme avanza la tecnología gubernamental, cada vez es menor el área de iniciativas de los gobernantes, algún día no necesitaremos de Planificadores.



Nos bastará con los Administradores”.²¹ Esto es tan claro, como que nos hemos familiarizado cada vez más con ello. Es la puesta en práctica del viejo principio del despotismo benevolente, renovado en el siglo XIX bajo el título de “gobierno de los expertos” y afirmado a finales del siglo XX con las propuestas neoliberales de “más administración, menos gobierno”.²² El propio Skinner en varios lugares se siente complacido con esta designación.²³

Según las declaraciones de Skinner, el centro de su propuesta se basa en tomar la estructura evolutiva como núcleo de su ciencia de la conducta. La conducta es seleccionada (refuerzo) de acuerdo a su éxito en reunir los desafíos del desarrollo. Los sentimientos de aprobación y desaprobación y la concepción del “bien” y del “mal”, se observan para ser relacionados con el éxito de la evolución: “Las cosas son buenas (refuerzos positivos) o malas (refuerzos negativos) presumiblemente por las contingencias de supervivencia bajo las cuales la especie se desarrolla”.²⁴ Todos los refuerzos derivan eventualmente de este poder de selección evolutiva.

Esta estructura darwinista es aplicada al problema del “control de los controladores”. La última razón por la cual los controladores no caen dentro de las viejas formas de corrupción y despotismo es porque de hacerlo, condenarían a sus comunidades a la extinción, en medio de la lucha competitiva con otras comunidades. Si, dice Frazier, los Planificadores ignoraran el bien de la comunidad al perseguir sus propios intereses, “la cultura será paulatinamente reemplazada por culturas competitivas que trabajen con mayor eficacia. Nuestros Planificadores no lo ignoran. Saben que la usurpación del poder debilitaría a la comunidad como tal, y eventualmente destruiría todo esfuerzo”.²⁵ De este modo, Skinner sólo reafirma su declaración de que “la supervivencia es el único valor por el cual una cultura será eventualmente juzgada, y cualquier práctica que la haga avanzar, tiene por definición a la supervivencia como valor”.²⁶

El criterio de supervivencia puede ser o no el mejor criterio para juzgar el éxito de una cultura, aunque en un sentido muy obvio debe ser uno de los aspectos a tomar en cuenta. El punto es que Skinner lo designa dentro de su utopía como el mejor de los fines y lo eleva por encima de cualquier otro. El psicólogo de Harvard no reconoce que la finalidad más importante de Walden Dos sea la de que la especie humana esté probablemente teniendo su última oportunidad para sobrevivir, en gran parte porque su recuento del proceso evolutivo es muy deficiente, lo cual es una falla grave, pues es allí donde radica la base de sus requerimientos de supervivencia.

Hay una clase de moralidad tanto en la evolución biológica como en la cultural. La evolución biológica ha hecho una especie más sensible a su desarrollo y más hábil para convenir con esto. La evolución cultural fue posible gracias a la evolución biológica, y ésta ha llevado al organismo humano bajo un control más radical del desarrollo.²⁷

De este modo, supervivencia y control están inextricablemente conectados. La supervivencia es una función de una cada vez más concisa y planeada intervención en el desarrollo social, así como de una conducta cada vez más dirigida por el control racional. Aquello que Skinner no reconoce consiste en que, mientras

la intervención es, en general, tanto necesaria como deseable cuando actúa sobre la forma y la sustancia de algún tipo de élite, secta o grupo minoritario, en cambio significa el suicidio para una sociedad. Pero como es imposible escapar del egoísmo o las intenciones corruptas de las élites – ya que es imposible salir de la lógica de la situación en que éstas se encuentran o que han creado ellas mismas –; han de aprovecharse todos los valiosos recursos del conocimiento y de la energía humana en una sociedad dada para conseguir que sea más eficiente en su adaptación a su desarrollo “corriente”, tanto social como físicamente.

Y sin duda, así debe ser, porque si en el desarrollo de sociedades competitivas, una élite demasiado benevolente fracasa en el aprovechamiento de sus recursos y de sus conocimientos, podría estar invitando a otras sociedades a castigarla y quizá a conquistarla; o bien, puede estar propiciando a la rebelión de sus miembros. Por ello, todas las presiones se dirigen a conseguir una más alta eficiencia en la exploración de las corrientes de desarrollo. Los modelos de conducta que no observen este fin, por lo tanto, que son “ineficientes”, deben ser eliminados.

Pero semejante eficiencia se logra en el presente al costo de la rigidez en la forma de enfrentar el futuro. Las sociedades y las especies más exitosas se adaptan a las corrientes de competencia; el menor almacenamiento de diversidad las preserva para encontrar futuras contingencias. La evolución requiere tanto adaptación como adaptabilidad, la una para el éxito en el presente, la otra para el éxito futuro. No hay forma de anticiparse al desarrollo futuro. Lo único cierto es que el presente cambiará. Esto puede ser, en sentido estricto, no “planeando para el futuro”, sino planeando solamente en términos de corrientes de realidad y corrientes de conocimiento, es decir, dentro de un porvenir relativamente predecible desde las experiencias y tradiciones vividas por la comunidad –dentro de lo probable–, nunca bajo formulaciones absolutas y deterministas.

Frente a un desconocido futuro, la única esperanza yace en preservar tantas variedades de prácticas y pensamientos como sean compatibles con las corrientes de supervivencia. Con otras palabras, si no se preserva la cultura como una práctica social, en el sentido de conservar lo mejor de la tradición y de lo que se ha construido a partir de sus “ideas maestras” o de sus creencias más valoradas (por ejemplo: libertad, igualdad y dignidad), difícilmente se podrá llegar a una o varias respuestas satisfactorias ante las posibles alteraciones sufridas por la sociedad en su proceso de desarrollo.

Mas en la actualidad, semejantes prácticas son necesariamente ineficientes e “irracionales”, y como tales, anatemas para las élites tecnocráticas. Hay, por lo tanto, una tendencia persistente en una sociedad gobernada por una élite racionalista, a suprimir o eliminar tales prácticas. Con cada supresión, las especies o las sociedades se lanzan a lo nuevo en medio de un trayecto de extinción, sin pasado, sin historia, sin territorio, vulnerables a las afecciones de la novedad del presente y a la velocidad de lo inmediato.

La variedad debe ser nutrida tanto en la naturaleza como en la sociedad. Pero la respuesta de Skinner a este respecto muestra la estrechez de su concepción sobre el proceso evolutivo.

La evolución requiere tanto adaptación como adaptabilidad, la una para el éxito en el presente, la otra para el éxito futuro. No hay forma de anticiparse al desarrollo futuro. Lo único cierto es que el presente cambiará.

Es verdad que los accidentes han sido responsables de casi todo lo que los hombres han alcanzado hasta la fecha, y ellos no dudarían en continuarlos para contribuir al perfeccionamiento humano, pero *no hay virtud en un accidente como tal. Lo no planeado también es un error [...]* Si se tiene en cuenta la variedad, no se tendrá que caer en el accidente. Muchos accidentes culturales han sido marcados por la uniformidad y la reglamentación [...] *La única esperanza es la diversificación planeada, en donde se reconozca la importancia de la variedad.* ²⁸

No obstante, Skinner cree que la conciencia humana puede aprovecharse de la naturaleza en la producción de “accidentes”: “La ciencia de la conducta no confina al individuo a las rutinas de refuerzo que ocurren en la naturaleza, él por sí mismo construye una gran variedad de rutinas, algunas de las cuales nunca deben tomarse por accidentes”.²⁹ Dicho en otra forma, la diversidad podría ser sometida a una conciencia moldeada por las acciones deliberadas de una élite ilustrada.

Tanto la debilidad de la psicología de Skinner como su comprensión del cambio social se evidencian en este punto. No tiene en cuenta el capricho y la arbitrariedad, desconfía del puro desorden, inherente a la creatividad humana y a la inventiva. El “cambio planeado” es una contradicción absurda. Si algo es planeado en ello se refleja una corriente de pensamiento y una práctica; aquello que se entiende como “planeado”, representa el interés por dominar desde el pasado el futuro. En ningún sentido puede decirse que se ha traído algo nuevo –*un cambio*– dentro del mundo. Si los Planificadores de Skinner hubiesen controlado la sociedad humana en sus primeros tiempos, es probable que nos hubiéramos quedado estancados en algún momento determinado de la evolución. Sin duda, una sociedad específica hubiera perfeccionado las técnicas de ese determinado estado de evolución hasta las últimas consecuencias –tanto, que la propia evolución no hubiera cambiado a los hombres lo suficiente; inclusive se conservarían casi intactos como para destinarlos a ser un tipo de fósil de alguna especie perdida. Al no conocer otra tecnología, otra forma de acciones repetitivas dirigidas metódicamente a fines, la sociedad quedaría tan rezagada como una aldea aislada entre impenetrables montañas, en una isla o

■■■■■

*Sin duda, todo ello ha posibilitado
la creación de nuevas y sofisticadas
formas de servidumbre humana,
donde lo cuestionable no es la
existencia o la promoción de las
sutiles técnicas educativas*

● ● ●

en medio de una densa selva, circunstancia que constituye uno de los rasgos típicos de toda utopía.

Si alguna vez hubo una oportunidad de “progreso” humano, ésta seguramente partió de la existencia de una pluralidad de comunidades, las cuales, a pesar de que posiblemente estuvieran formadas por élites a la manera skinneriana, exhibieron una variedad de adaptaciones diferentes a su desarrollo. Cosa que es importante, pues tal idea sobre la evolución refuta la filosofía de la planificación de Skinner. Es un hecho que históricamente la planificación exacerbante y tendiente a la homogeneidad de la totalidad del orden social no ha sido celebrada abiertamente en ninguna época, y sí ha llevado a su rechazo por parte de quienes la conciben como una reflexión sombría sobre la condición humana. Y, en este sentido, tal situación cuestiona la posibilidad de que las sociedades en el pasado hayan llegado a parecerse a las comunidades skinnerianas, inclusive en el caso de que sus intenciones fueran menos claras a ellas mismas o a otros conglomerados.

Por el contrario, la utopía que Skinner plasma en su novela, conlleva otro espíritu y el anhelo de otra cultura, quizás la de la Europa de la Ilustración—época entusiasta de la ciencia, la técnica y la planificación. No obstante, Skinner eligió deliberadamente como pilares de su sociedad ideal la eugenesia, la destrucción de la familia, la igualdad en el trabajo y la seguridad, la propiedad común y la planificación centralizada, con todo esto sorprendió escandalizando completamente a la sociedad democrática de la postguerra. Necesitó, pues, para conseguir hacer exitosa su teoría, enfatizar en el rescate de estas prácticas del desfiguramiento que de ellas habían hecho los nazis o los estalinistas. Y para ello tuvo que demostrar que, dada una cierta tentativa en su uso, tales prácticas contienen un potencial real que podría ayudar a sobrellevar o permitir superar algunos de los aspectos que más disgustan a la sociedad moderna.

Mas, con todo lo dicho hasta aquí, no se puede juzgar ni a Skinner ni a su novela o al conductismo en sí mismo, como pudiera pensarse, sino que cualquier cuestionamiento debe desplazarse a interrogar las condiciones hacia las cuales ha evolucionado la modernidad, y por las cuales se ha ido aceptando el fracaso del humanismo y de sus ideales de libertad y dignidad. De manera

que lo que se debe preguntar es por los motivos, los cambios y a quiénes les ha convenido que se permita o se tolere el uso de estas técnicas de control social como medio de solución a muchas de las incapacidades y problemas más elementales que afronta el mundo contemporáneo; lo que ha dado paso al desaliento por dirigir, aunque sea relativamente, nuestra vida individual y a esforzarnos cada vez menos por intervenir en la orientación que se quiere siga el orden social.

Sin duda, todo ello ha posibilitado la creación de nuevas y sofisticadas formas de *servidumbre humana*, donde lo cuestionable no es la existencia o la promoción de las sutiles técnicas educativas mediante las que se consigue hacer obedecer a los miembros de la comunidad, sino en el hecho de que estos mecanismos de control parecen estar siendo adoptados, aceptados y reclamados actualmente por las nuevas generaciones, sin ningún cuestionamiento, como si fueran una “forma natural” del vivir contemporáneo.

NOTAS

- ¹ SKINNER, B.F. *Walden Dos. Hacia una sociedad científicamente construida*. México: Ediciones Roca, 1987.
- ² Sobre la crítica a la propuesta de Skinner véase: W. S. Verplanck, *Burrhus F. Skinner*, en Estes, W.K., y otros, *Modern theory of learning*, Appleton-Century-Crofts, 1954; N. Chomsky, Recensión de B. F. Skinner *Verbal behavior, Language*, 1959 reprinted in *Readings in Philosophy of Psychology*, edited by N. Block, 48-63. Cambridge: Harvard University Press 1980.
- ³ SKINNER, B.F. *Ciencia y Conducta Humana*. Barcelona: Fontanella, 1974, p. 469.
- ⁴ Id., *Beyond Freedom & Dignity*. Indianapolis/ Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc., 2002, p. 200.
- ⁵ SKINNER, B.F. Op.cit., 1987: p. 270.
- ⁶ Id., *Beyond Freedom*, Op.cit. p. 201.
- ⁷ Id. Ibid, p. 97.
- ⁸ SKINNER, *Walden Dos*, Op.cit. p. 269.
- ⁹ Id. *Beyond Freedom*. Op.cit. p. 40.
- ¹⁰ MARCUSE, Herbert. *El Hombre Unidimensional*. México: Joaquín Mortiz, 1968
- ¹¹ SKINNER, *Beyond Freedom*. Op.cit. p. 97.
- ¹² Id. Ibid, p. 99.
- ¹³ Id. Ibid. p. 41-42.
- ¹⁴ Aunque la diferencia entre *autoritarismo* y *totalitarismo* es apenas sutil, seguirá en este trabajo la distinción que señala Hanna Arendt (*Los Orígenes del Totalitarismo*, Taurus, México, pp. 2004, 32; 385 y ss.), consistente en establecer, que el autoritarismo se corresponde a formas tradicionales de dominación, en los que se conservan las clases sociales y se produce el dominio de una clase o un sector de clase asociado con otros sectores sobre el resto de la sociedad, son las tiranías o dictaduras, inclusive las monarquías absolutas y a veces se pueden ocultar dentro de regímenes democráticos o que aparentan democracia. Es decir, el autoritarismo es una extralimitación o un uso ilegítimo de la autoridad legal. Su intención es el sometimiento de los que no detentan el poder en forma arbitraria, pero sin destruir la estructura social, sin afectar la pertenencia de los individuos a esos grupos que la constituyen. Por el contrario, el totalitarismo se basa en la destrucción del tejido social (familia, grupos sociales, partidos), requiere de una completa atomización individual del ciudadano para luego transformarlo en gregario de la masa, así como la

presencia de una constante propaganda de terror y de temor al líder y al partido en prácticamente todas las actividades que se realicen y, por consiguiente, la intención de intervenir la vida de los individuos hasta en sus pensamientos más íntimos bajo la sombra de un poder total, único y legítimo que amenaza con la inminente e inevitable posesión de la totalidad del planeta.

¹⁵ Véase al respecto: <http://www.twinoaks.org/>

¹⁶ SKINNER, *Beyond Freedom*. Op.cit. p. 169.

¹⁷ HEGEL, G.W.F. *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura, 2002, pp. 113 y ss.

¹⁸ HEGEL, Op.cit, 2002, pp. 113 y ss.

¹⁹ SKINNER, *Walden Dos*, Op.cit. p. 275.

²⁰ Id. *ibid*, p. 283

²¹ Id. *ibid*. p. 285.

²² SKINNER, *Beyond Freedom*. Op.cit. p.167.

²³ Este problema del despotismo benevolente ha sido, en términos generales, fuertemente discutido en defensa de las ideas liberales por Karl Popper (*La sociedad abierta y sus enemigos*, Paidós, Barcelona, 1994), por lo que no hace falta repetir aquí sus argumentos. Mas, sin duda aquí debemos remitir al lector a los estudios críticos de Michel Foucault (*Vigilar y Castigar*, Siglo XXI, México, 1980; *Seguridad, Territorio, Población*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2004) acerca de la mirada totalizadora del poder, pero sobre todo a observar la forma como los mecanismos disciplinarios y de homogenización tradicionales que ejercían los gobiernos sobre los ciudadanos, se han ido desplazando hacia mecanismos cada vez más sofisticados y sutiles dirigidos a organizar y administrar las masas según las necesidades alimenticias, médicas o de educación y vivienda. Así las necesidades vitales (y las creadas por el consumismo) de las masas, transforman la noción clásica de *pueblo* en un concepto administrativo como es el de *población*, con el que se suplanta y diluye la insatisfacción o el deseo individual.

²⁴ SKINNER, *Beyond Freedom*. Op. cit. p. 104.

²⁵ Id., *Walden Dos*, Op.cit. p. 283.

²⁶ Id. *Beyond Freedom*. Op.cit. p. 136.

²⁷ Id. *Ibid*, p.173-174.

²⁸ Id. *Ibid*., p. 162. Lo subrayado es mío.

²⁹ Id. *Ibid*., p.163.

ABSTRACT

Luis Felipe Jiménez Jiménez. Education in a world of puppets: education and social control in the utopia of B. F. Skinner

The utopian novel of the psychologist B. F. Skinner, "Walden Two", conceived as a means to advertise a new model of technological control of human behavior, is a major paradigm of contemporary social and educational projects. Their adoption and adaptation in many of the most powerful sectors of the Western world, makes up one of the strong evidence of the crisis of humanism and the failure of liberal ideals. This analysis attempts to question the conditions and reality that has become possible to think that such a utopia is achievable and desirable.

Keywords: *Behaviour; Humanism; Utopia; Liberalism; Skinner.*

RESUMEN

Luis Felipe Jiménez Jiménez. La educación en un mundo de marionetas: educación y control social en la utopía de B.F. Skinner

La novela utópica del psicólogo B. F. Skinner, "Walden Dos", concebida como un medio para publicitar un nuevo modelo tecnológico de control de la conducta humana, constituye uno de los principales paradigmas de los proyectos sociales y educativos contemporáneos. Su adopción y adaptación en muchos de los sectores más poderosos del mundo occidental conforma una de las pruebas contundentes de la crisis del humanismo y el fracaso de los ideales liberales. El presente análisis intenta así interrogarse sobre las condiciones de realidad en que se ha hecho posible pensar que semejante utopía es realizable y deseable.

Palabras clave: *Conductismo; Humanismo; Utopía; Liberalismo; Skinner.*



OLHAR DO EDUCADOR E NOVAS TECNOLOGIAS

Pedro Demo*

Resumo

O modo de o educador “ver e avaliar” as oportunidades educacionais dos alunos em meio às novas tecnologias e aos ambientes virtuais de aprendizagem é avaliado neste artigo, que destaca o vazio ainda existente entre o potencial dessas novas tecnologias e a prática escolar. Muitos estudantes embarcam nas novas tecnologias, mas não conseguem usá-las de modo inteligente, crítico e criativo, enquanto muitos professores continuam desconectados e mesmo resistentes a elas. Nesse contexto, ressalta-se a importância da preparação adequada dos professores para que sejam capazes de pensar criticamente e de influenciar positivamente seus alunos a transformar informação em conhecimento.

Palavras-chave: *Alfabetização Digital; Aluno; Docente; Novas Tecnologias; Web 2.0.*

INTRODUÇÃO

Neste remix, reconstruo algumas vozes mais críticas com respeito à nova geração e suas estrondosas habilidades, sob o “olhar do educador”. Entendo por “olhar do educador” o modo pedagógico de ver e avaliar as oportunidades educacionais dos alunos, colocando-os no centro dos cuidados, em particular buscando não sucumbir às pressões do consumo e dos modismos tecnológicos. Alguns autores expressam entusiasmo excessivo (PRENSKY, 2010¹; TAPSCOTT, 2009²), bem como amargura exagerada (BAUERLEIN, 2008³; TWENGE, 2006⁴). Tomando o exemplo de Prensky,⁵ a aula está superada, não tanto porque os alunos já não a suportam, mas porque não corresponde à dinâmica da aprendizagem, tornada mais nítida em ambientes virtuais de aprendizagem. Ademais, o questionamento da aula se dirige à aula instrucionista, aquela copiada, feita para ser copiada (FOREMAN, 2003⁶; WEIMER, 2002⁷). A noção do “olhar do educador” sugere que não cabem extremismos, nem da resistência tosca, nem da adoção acrítica. O aluno não tem sempre razão, nem o professor. O que há, entre outras coisas, de novo é que, antes, só o professor tinha razão. Agora o aluno também pode ter, e para chegar até aí o desenvolvimento das novas tecnologias desempenha papel decisivo. Tem sido comum a resistência por parte dos professores (SCHNEIDER, 2007⁸; MOE; CHUBB, 2009⁹; RAVITCH, 2010¹⁰), em geral desvelando preocupante

despreparo, fato que tem levado à conclusão de que o desafio maior dos ambientes virtuais de aprendizagem é o professor, não o aluno. Este tende a “virar-se” melhor, ainda que propaladas habilidades estratosféricas não sejam reais: gênios da Internet e do mundo digital sempre são da ordem do excepcional, também na geração net. Nem todas as crianças são “nativas”, como sugere Prensky (2001¹¹), bem como nem todos os adultos são apenas “imigrantes” (BROWN; CZERNIEWICZ, 2009¹²).

Para discutir esse cenário analítico, tomo como referência a obra de Sharpe et al. (2010¹³), em português *Repensando aprendizagem para a era digital*, elaborada na Inglaterra (talvez por isso mais ponderada que análises norte-americanas). Enquanto temos de aceitar que a nova geração está definitivamente inserida em dinâmicas virtuais de aprendizagem, essa inserção segue dinâmicas não lineares e complexas, sem falar que não cabe determinismo tecnológico (FUCHS, 2008¹⁴). Mundos virtuais são intensamente ambíguos, misturando oportunidades marcantes com malandragens e riscos de toda ordem. Para que esses mundos se voltem mais nitidamente para o favorecimento do direito da nova geração de aprender bem, o concurso de professores adequadamente preparados, críticos e autocríticos, é crucial.

AVANÇO DO CONTEXTO TECNOLÓGICO NA APRENDIZAGEM

Um dos fatos mais marcantes é que os aprendizes estão se tornando, cada vez mais, participativos em suas experiências de aprendizagem, moldando crescentemente seus ambientes educacionais. Essa transição parece ser ponto de partida fundamental para os educadores de hoje, condição crucial para poderem entender a nova geração e suas pretensões, sem que daí decorra, porém, que o passado se tornou inútil ou que tudo tenha muda-

* Ph.D. em Sociologia pela Universidade de Saarbrücken, Alemanha, 1967-1971, e com pós-doutorado na University of California at Los Angeles (UCLA), 1999-2000. Professor titular da Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Sociologia (mestrado e doutorado em Sociologia). Site: <<http://pedrodemo.sites.uol.com.br>>. E-mail: pedrodemo@uol.com.br

Recebido para publicação em: 31.05.2011.

do. Sharpe et al. (2010a¹⁵), passada a euforia em torno da nova geração vista quase como nova espécie, apontam para alguns mitos que generalizam em excesso inovações que, na verdade, estão a caminho, não propriamente consumadas. Não faltam na nova geração também expressões conservadoras acomodadas em expectativas passivas, por exemplo, da aula instrucionista cômoda (vem pronta), nas avaliações reprodutivas ou no agarramento a livros-texto fixos (apostilas). Ocorre que as ferramentas tecnológicas estão se impondo veloz e compulsoriamente na nova geração, tornando-se parte do dia a dia. Ainda que o contexto dos países desenvolvidos seja muito mais avançado que o nosso, essa dinâmica parece irrefreável (FREITAS; CONOLE, 2010¹⁶), como sugerem Borgman et al. (2008, p. 7¹⁷):

Imagine-se um estudante do ensino médio no ano 2015. Cresceu num mundo onde aprender é acessível pelas tecnologias em casa, bem como na sala de aula, e conteúdo digital é tão real quanto papel, equipamento laboratorial ou livros-texto. Na escola, ele e seus colegas se envolvem em atividades criativas de solução de problemas, manipulando simulações num laboratório virtual ou baixando e analisando visualizações de dados em tempo real colhidos de sensores remotos. Fora da sala de aula, possui acesso contínuo a materiais escolares e tarefas de casa, usando tecnologias móveis baratas. Ele continua colaborando com seus colegas nos ambientes virtuais que permitem não só interação social recíproca, como conexões densas com riqueza de conteúdo suplementar...

Podem-se observar pelo menos cinco fases nessa transição midiática: (i) comunicação simples face a face, ecoando primórdios da comunicação humana, desde, pelo menos, os diálogos de Sócrates; (ii) introdução da representação simbólica (linguagem escrita), representações matemáticas e gráficos; (iii) introdução de ferramentas comunicativas, como telefone, rádio e televisão; (iv) introdução das redes de computadores; (v) surgimento da infraestrutura cibernética com as tecnologias participativas.

Nessa visão evolutiva das ferramentas tecnológicas, o que mais chama a atenção é a introdução de tecnologias participativas, que estão se generalizando: (i) são já ubíquas e em rede; (ii) sensíveis a contexto e a localização; (iii) representacionais e simulatórias; (iv) móveis e adaptativas; (v) distribuídas e interope-

ráveis (FREITAS; CONOLE, 2010, p. 18¹⁸). Inevitavelmente, a pedagogia é colocada sob pressão (DEMO, 2010¹⁹), mudando-se fortemente o que seria “boa pedagogia”, muito embora sempre tenham existido modalidades interativas e participativas, desde propostas socráticas. Persiste ainda vazio significativo entre o potencial das novas tecnologias e a prática escolar. Esta tende a continuar a mesma, e, quando lança mão de novas tecnologias, as usa para adornar vezos tradicionais. Os estudantes se mantêm heterogêneos: alguns são vorazes consumidores e produtores de ambientes virtuais, outros tantos nem tanto ou quase nada. A nova geração nem sempre se mostra tão hábil assim, em especial no que se refere a potencialidades de aprendizagem. Essa percepção mais detida e crítica sinaliza para transições menos pomposas, ainda que crescentemente avassaladoras, no sentido da “Internet expressiva” (FACER; SELWYN, 2010, p. 32²⁰), própria da *web 2.0*.

A expressividade abrange tanto a dimensão individual como a coletiva (rede social). No entanto, as expectativas sobre rede social para aprendizagem ainda são vistas com olhares divididos entre educadores. Alguns acentuam riscos de falta de envolvimento, crescente alienação, distração e desconexão. Ziegler (2007²¹) critica “educação equivocada da Geração M” (*mis-education*), a geração “Google” incapaz de pensamento crítico independente. Alguns se preocupam com os abusos das liberdades virtuais, redundando em falta de respeito, em especial o desaparecimento dos professores tradicionais (BOYD, 2008²²). Outros deploram o ensimesmamento, como na obra marcante de Twenge (2006²³) sobre a “*generation me*” (geração eu) ou na crítica contundente de Sunstein (2007²⁴) sobre o encasulamento mental facultado por plataformas virtuais que selecionam de antemão o que ler ou o que aceitar como informação. Apesar de todas essas restrições e riscos, é fato que as novas tecnologias vão se infiltrando na vida estudantil de maneira açambarcante. Ninguém nega ambiguidades preocupantes por toda parte, mas igualmente não se negam potencialidades. Como anotam Creanor e Trinder (2010²⁵), a vida hoje em dia exige aprendizagem constante, encontrando na *web 2.0* referência pertinente, ainda que jamais automática. Enquanto se alastram oportunidades de aprendizagem não formal (fora da escola e da universidade), a oferta tradicional persiste rígida, autoritária, impositiva, instrucionista, contradizendo o desafio de flexibilidade que tanto a vida quanto o mercado postulam. Enquanto Prensky (2001²⁶) chama essa geração de “nativa” (*versus* “imigrante”), White (2007²⁷) a chama de “residente” (*versus* “visitante”), espargindo certo “pânico” entre educadores. Na prática, porém, tais denominações não encontram chão empírico consensual, também porque a nova geração, como todas, não é homogênea, sem falar em situações marcadas ainda por drástica exclusão digital.

É certamente questionável se devemos simplesmente tomar os anseios da nova geração como fato consumado e nos submetermos a eles, tendo em vista que a educação não poderia render-se aos ditames do mercado em que o cliente sempre tem razão, até porque isso é em grande parte mentiroso (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2005²⁸; BAKAN, 2004²⁹). Dziuban et al. (2010³⁰) analisam esse frenesi exaltado em torno dos “nativos”

*Persiste ainda vazio significativo
entre o potencial das novas
tecnologias e a prática escolar.
Esta tende a continuar a mesma,
e, quando lança mão de novas
tecnologias, as usa para adornar
vezos tradicionais.*

ou “residentes”; Tapscott (2009³¹) os chama de “colaborativos, abertos, independentes e inclusivos”; Howe e Strauss (2000³²), de “especiais, protegidos, realizadores e convencionais”; Prensky (2001³³), de “capazes de fazer ao mesmo tempo muitas tarefas, orientados graficamente, conectados e ativos”; e Twenge (2006³⁴), de “narcisistas, cínicos e ensimesmados”. Enquanto Tapscott (2009³⁵) chama essa geração de “a maior de todas”, Bauerlein (2008³⁶) a denomina “a mais burra”. Ignoram-se a natural ambivalência de toda geração e, hoje em dia, o aumento de incertezas em torno de valores que estão se desestruturando, inclusive a escola e o professor. Tais ambivalências invadem também a alma dos estudantes. Como observam Dziuban et al. (2010, p. 58³⁷), eles “apreciam a conveniência e flexibilidade da educação *on-line*, mas lamentam a falta de contato face a face com seus professores. Os estudantes podem depreciar [a] elaboração formal para suas tarefas escolares, mas produzem centenas de postagens no Facebook num único mês”.

Assim, em vez de acentuar apenas as diferenças flagrantes dos estudantes de hoje, é importante levar em conta o que permanece comum. Muitos ainda gostam de aula (aquela aula copiada, feita para ser copiado) por comodismo, pois isso dispensa o labor árduo de saber pensar por si mesmo. Gostam de avaliar os professores, nem sempre para reconhecer méritos e atualizações, mas para caricaturar obsolescências (A VISION..., 2009³⁸) e forçá-los a se adaptarem às expectativas estudantis. Recorrendo a uma pesquisa empírica de teor narrativo e etnográfico, Savin-Baden e Tombs (2010³⁹) chegaram aos seguintes resultados que caracterizam a nova geração: (i) jogo para aprender; (ii) percepção da provisoriedade dos resultados; (iii) aprendizagem dialógica; (iv) pluralismo. Embora pareça rósea essa análise, porque acentua apenas faces positivas, aponta desafios fundamentais para educadores e que contrastam fortemente com nossas tradições escolares.

Sharpe e Beetham (2010⁴⁰) especificam alguns desses contrastes na busca de entender os usos das tecnologias por parte dos estudantes. Indagação comum e atordoante no confronto entre estudantes e professores é sobre quem estaria “errado”. Mais antigamente, essa questão tinha resposta automática: os estudantes... Hoje, é preciso ponderar bem mais, porque pode ser que os professores estejam mais equivocados que estes. Visões lineares, de cima para baixo, postulando currículos fixos e inamovíveis já não funcionam, também porque estão mal postas: não combinam com a dinâmica disruptiva do conhecimento. Ao mesmo tempo, a aprendizagem ancora-se cada vez mais em ambientes digitais, exigindo dos professores esforço hercúleo de atualização. Ainda que se cometam exageros de toda sorte em ambientes virtuais, inclusive comprometendo a aprendizagem por conta de abusos sempre possíveis, são “compulsórios”, porque deixaram de ser apenas opcionais. Como os estudantes facilmente são mais destros em tais ambientes, advém ainda o risco de ridicularização dos docentes tradicionais. É equivocado, porém, supor que todos os estudantes sejam expertos em novas tecnologias (GREEN; HANNONG, 2007⁴¹; SEALE et al., 2008⁴²). Questão maior é se a nova geração estuda melhor... Goodyear e Ellis (2010, p. 101⁴³) são otimistas: “Os tempos chegaram para mudança significativa em como a educação superior



se dá, e em como os estudantes irão desempenhar papel-chave em moldar novas práticas e ambientes de aprendizagem.” Essa percepção encaixa-se melhor nas potencialidades oferecidas por novas tecnologias, mas não é claro se os estudantes querem mesmo estudar, se levarmos em conta que estudar significa esforço reconstrutivo árduo, individual e coletivo, pesquisa, elaboração, argumentação. Muitos ainda gostam de encontrar tudo pronto na Internet... Um dos fatos mais reconhecidos é que os estudantes, cada vez mais, supõem que na escola e na universidade se usem intensivamente novas tecnologias no contexto da aprendizagem, por mais que para muitos esse anseio ainda pareça insólito e mesmo estranho (HARDY; JEFFERIES, 2010⁴⁴).

LIMIARES QUE SE ENRIJECEM E SE AFROUXAM

Visão mais dinâmica e realista poderia orientar-se pela análise de limiares que se enrijecem e se afrouxam, indicando o campo de negociação agora disponível entre novas e velhas gerações, em meio também a “contradições e paradoxos” (CZERNIEWICZ; BROWN, 2010, p. 143⁴⁵). Começando por “limiares que se enrijecem”, Czerniewicz e Brown apontam três principais:

- a. A marginalização digital (*digital divide*) estaria se agravando. Muito embora o acesso a novas tecnologias seja facilitado pela queda dos preços e pela oferta açambarcante, passando pelo poder de compra e pela condição de desenvolvimento, as chances são, em parte pelo menos, antípodas.
- b. Ao contrário da expectativa de muitos, as relações pedagógicas podem se enrijecer, tanto porque os professores não apreciam perder seu pedestal (em especial o público cativo para suas aulas), quanto porque muitos alunos gostam da tutela docente. É muito comum o uso de novas tecnologias para adornar procedimentos obsoletos (por exemplo, videoconferência para ressaltar a autoridade do professor e oferecer aula mais “divertida”), bem como é comum o uso da Internet

para plágio. O contexto das provas ainda é dominante, nas quais se aferem conteúdos memorizados, por mais que isso contradiga ambientes do tipo *web 2.0*.

- c. Limiar que se mantém intacto é aquele entre atividades sociais e acadêmicas. Ao contrário do que se propala, os estudantes não transitam à vontade entre os campos; tendem a manter distinção forte entre ambos, por mais que apreciem ambientes não formais. Estes, contudo, estão (ainda) fora do contexto da aprendizagem formal. Referindo-se à África do Sul, os autores assinalam: 71% dos estudantes nunca haviam publicado em blogs; 60% nunca haviam compartilhado recursos de aprendizagem *on-line*; “tais achados sublinham que o ‘poder do conhecimento’ permanece com os docentes” (CZERNIEWICZ; BROWN, 2010, p. 146⁴⁶).

Passando para “limiares que se diluem”, os autores apontam algumas circunstâncias que instabilizam a relação de poder, entre outras:

- a. O currículo é flexibilizado porque já não funciona manter-se rígido e canônico diante da percepção do conhecimento como dinâmica disruptiva e sempre em reconstrução. O que está dentro ou fora do currículo torna-se questão embaralhada, em especial porque o desafio das habilidades se tornou tão importante quanto o domínio de conteúdos. Ao mesmo tempo, novas pedagogias requerem que a experiência estudantil seja levada em conta, não só por questão de motivação, mas principalmente porque o conhecimento que interessa é aquele que contribui para inovação e mudança na vida real. Por meio da Internet, os estudantes acessam informação de múltiplas fontes, tornando a carga curricular ainda seletiva e o professor mais vulnerável.
- b. Muda o ritmo de aprendizagem, em geral mais apressado por conta da movimentação estudantil em torno das novas tecnologias. Os estudantes podem preparar-se antes, munir-se de informação alternativa, consultar fontes, deslançando dinâmicas mais abrangentes e abertas. Ao mesmo tempo, isso pode colocar o professor sob pressão, porque ele perde

naturalmente a função de argumento de autoridade, restando a autoridade do argumento tipicamente igualitária.

- c. Ambientes de aprendizagem, ao invés do que era antes, não são estáticos e amarrados em uma relação linear de poder (o professor ensina sozinho; os alunos escutam, tomam nota e fazem provas). A aula perde sua centralidade, porque os estudantes apreciam muito mais participar, colaborar, compartilhar.

Central para o entendimento da nova geração é o desafio das “práticas em mudança do conhecimento e da aprendizagem” (BEETHAM; OLIVER, 2010, p. 155⁴⁷), tendo em vista que a elucidação dessa perspectiva lançaria luz mais contextualizada sobre os rumos pretendidos pelos estudantes. Entre tantas cautelas, alguns autores reclamam veementemente da “superficialidade” do mundo virtual, enquadrado em imagens pequenas, sumárias, abreviadas (mensagens do Twitter, por exemplo), incentivando a nova geração a não mais ler textos profundos e exigentes (CARR, 2010⁴⁸), o que recorda a crítica ao amadorismo dos textos virtuais, em especial da Wikipédia (KEEN, 2007⁴⁹; LIH, 2009⁵⁰; O’NEIL, 2009⁵¹). Conceitos como “alfabetização digital”, “alfabetização informacional” ou “alfabetização em mídia” acenam para cenários que requerem habilidade crítica e autocrítica no manejo da informação e do conhecimento, como consta da proposta da Comissão Europeia para Alfabetização Digital:

- (i) capacidade *fundacional*, da qual habilidades mais específicas dependem;
- (ii) *apropriação* cultural, sem a qual o estudante está empobrecido em relação ao conhecimento culturalmente valorizado;
- (iii) *representação*, envolvendo comunicações culturalmente significativas em uma variedade de mídia;
- (iv) *interpretação*: embora baseadas em formas públicas/compartilhadas, alfabetizações envolvem tais formas à medida que estão sendo internalizadas e tornadas disponíveis para uso pessoal;
- (v) necessidade de *prática*: alfabetizações adquiridas através de desenvolvimento contínuo e refinamento em contextos diferentes;
- (vi) *práticas social e culturalmente situadas*, muitas vezes altamente dependentes de contexto no qual são exercidas e de ações e reações dos outros;
- (vii) *autotransformação*: alfabetizações (e sua falta) possuem impacto a vida toda, na amplitude da vida” (BEETHAM; OLIVER, 2010, p. 156⁵²).

Acentua-se agora o lado colaborativo, mais que o pessoal, das alfabetizações, levando-se em conta não só expectativas do mercado, mas principalmente os ambientes não formais intensamente interativos. Tudo isso impacta a produção de conhecimento e a maneira de aprender, preocupando educadores ainda presos a modos mais solitários, meditativos e controlados. O risco de superficialidade é real, aliado à tentação do plágio. Mesmo assim, grandes são as potencialidades, desde que se desborde o aspecto meramente técnico e informativo.

Os autores – Beetham e Olivier – citam recente pesquisa sobre alfabetizações do digital que sugere um debate instigante para além do informacional, incluindo perspectivas tais como:

- (i) *multimodalidade*: representações são agora mais comumente acessadas via tela do que via página impressa, e todas as mídias têm o potencial de ser digitalizadas, com implicações profundas para como lemos e acessamos informação;

■■■■■

Conceitos como “alfabetização digital”, “alfabetização informacional” ou “alfabetização em mídia” acenam para cenários que requerem habilidade crítica e autocrítica no manejo da informação e do conhecimento

● ● ●

Pode soar estranho que existam estudantes “conservadores”, mas, considerando que estão cavalgando duas culturas diferentes (formal e não formal), ainda não parece clara essa transição que outros analistas, talvez apressadamente, dão como consumada.

(ii) *alfabetização de (multi)mídia*: mudanças técnicas na natureza da mídia, incluindo-se jogos de computador, implicam mudanças na educação rumo à prática multimidiática de conhecimento, na qual ideias de representação, produção e audiência são importantes;

(iii) *alfabetização de hipermídia e metamídia*: capacidade completamente nova de produção de significado é requerida quando representações se tornam vinculadas e sedimentadas de maneiras múltiplas;

(iv) *compartilhamento e colaboração*: tecnologias da *web 2.0*, com seu foco na construção colaborativa de conhecimento e comunicação, em recursos compartilhados e na conversação como produção de conhecimento, desvelam uma fratura da distinção entre conhecimento e comunicação; o recente lançamento do GoogleWave (conversação e documento: <<http://wave.google.com/help/wave/about.html>>) é particularmente interessante a esse respeito;

(v) *conectivismo*: o processamento individual de informação está dando lugar ao desenvolvimento de redes de pessoas credenciadas, que compartilham conteúdo e ferramentas: a tarefa de conhecer é ‘descarregada (*offloaded*) para a própria rede’;

(vi) *‘tecnalfabetizações’ críticas*: a ideia de que estudantes podem mover-se para além da competência técnica para arquitetar posicionamento crítico com respeito às ferramentas que lhes são oferecidas para se construir conhecimento está implícita na pirâmide de desenvolvimento e amplamente explorada por escritores na tradição educacional crítica;

(vii) *consciências ética e política*: parcialmente sob influência de campanhas para proteger crianças dos perigos *on-line* e parcialmente em reação a eles, há uma consciência através dos setores da necessidade de auxiliar os estudantes a lidar com risco pessoal e ambiental em um cenário informacional onde o privado e o público estão sendo redefinidos” (Op. cit., p. 157⁵³).

Acresce-se que o contexto globalizado está mudando rapidamente, elevando-se tanto o desafio da fluência tecnológica quanto, sobretudo, o da capacidade de pensar criticamente. No entanto, embora tais mudanças sejam frontais, não é assim que, de repente, tudo mudou também no mercado. Cada vez mais os empregos requerem fluência tecnológica, mas somente poucos implicam níveis mais elevados de habilidade (BARD; SÖDERQVIST, 2002⁵⁴; HUWS, 2003⁵⁵). “Neste paradigma, as habilidades de conhecimento e julgamento de nível elevado, ademais da ‘per-

missão para pensar’, são reservadas para percentagem pequena da força de trabalho” (BEETHAM; OLIVER, 2010, p. 160⁵⁶). É verdade que a *web 2.0* facilita o surgimento do “pró-sumidor”⁵⁷, mas não necessariamente na esperada profundidade crítica e criativa. “O que parece certo é que recursos de conhecimento e oportunidades de aprender continuarão a proliferar para os que possuem tais recursos, acesso técnico, competência e confiança para tirar vantagem deles” (Op. cit., p. 161⁵⁸). Na prática, porém, as coisas são muito nuançadas.

Estudos no Reino Unido indicariam que, mesmo sendo a Internet a fonte principal para estudo, facilmente encontram-se posturas incrivelmente ingênuas em face do Google e de outros motores de busca, como se fossem “enciclopédias” acabadas. Cresce certamente a autonomia dos estudantes, mas estes mostram ainda dependência aguda dos docentes, sugerindo que o argumento de autoridade ainda seria dominante (LEA, 2009⁵⁹). Cresce, porém, o espectro de ferramentas que os estudantes usam para estudar, muito além do ambiente formal escolar. “Junto com escolha, ubiquidade, acessibilidade, *feedback* rápido e facilidade de uso são configurações da experiência diária de tecnologia dos estudantes, que irão transferir para as expectativas que têm em torno do conhecimento e da aprendizagem” (BEETHAM; OLIVER, 2010, p. 163⁶⁰), obrigando professores a reverem suas práticas de ensino. Ademais, há ainda uma minoria que se recusa (*digital refuseniks*) a usar chances digitais, preferindo modos tradicionais de aprendizagem. Alguns separam rigidamente o mundo fora (cheio de tecnologias) e dentro da escola e não estão interessados em qualquer integração. Pode soar estranho que existam estudantes “conservadores”, mas, considerando que estão cavalgando duas culturas diferentes (formal e não formal), ainda não parece clara essa transição que outros analistas, talvez apressadamente, dão como consumada.



Perante cenário bem mais complexo, seria criterioso não supor nos estudantes habilidades tecnológicas do outro mundo, também porque fluência tecnológica nem de longe garante capacidade crítica e autocrítica. Essa cautela não pode obscurecer, contudo, que os estudantes têm o direito de desfrutar na escola e na universidade de ambientes virtuais de aprendizagem, em grande parte porque serão os ambientes futuros de trabalho e convivência. Sabemos hoje que tecnologia não é o grande desafio, já que funciona, tendencialmente, como suporte. Grande desafio é o que fazer com ela, sobretudo como domesticar as novas tecnologias para que sirvam ao direito de aprender bem e de produzir conhecimento com devida autonomia e autoria. De fato, até hoje não está suficientemente assentado que em ambientes virtuais de aprendizagem se pode aprender bem e produzir conhecimento de qualidade. Em parte, essa desconfiança provém da educação a distância, facilmente presa a modismos inconsequentes e a usos superficiais ou enganosos das novas tecnologias (por exemplo, para “aprimorar” o instrucionismo). Os textos vão se tornando cada vez menores (síndrome do Twitter), superficiais e fugazes, confundindo-se conversa atravessada com produção de conhecimento. A banalização do conhecimento aflige a academia, tanto porque é seu filho predileto e historicamente comprovado, quanto porque a nova geração ironiza o experto em nome de habilidades genéricas muitas vezes vazias (CARR, 2010⁶¹). Tende-se a tomar como “pesquisa” qualquer coisa, em particular catar excertos, muitas vezes desconexos, na Internet, colando-os um tanto ao léu. Embora se deva saudar a relativização da autoria, é excesso flagrante reduzi-la a trejeitos bem próximos do plágio (BLUM, 2009⁶²).

A própria web 2.0 pode ser usada para tudo, menos para aprender e estudar. De um lado, muitos estudantes embarcam nas novas tecnologias, mas não conseguem usá-las de modo inteligente, crítico e criativo; de outro, muitos professores continuam desconectados e mesmo resistentes a elas.

SABER PENSAR

Tem sido insistente a acentuação sobre como ir além da fluência tecnológica para atingir níveis mais propriamente educativos, marcados pelo saber pensar.

Em um nível nacional de política, em grande parte da Europa, há um movimento que rejeita o pensamento sobre educação como produção em massa de habilidades, rumo a modelos educacionais que favorecem o pensamento crítico, solução de problemas e a habilidade de transformar informação em conhecimento novo. As disponibilidades percebidas da *web 2.0* se harmonizam bem com tais ideais, e como resultado tem-se requerido que os jovens se tornassem estudantes “digitais nativos” capazes de autodirecionamento, que se engajam em práticas de criação de conhecimento avançado através do uso informal de tecnologia. (RYBERG; DIRCKINCK-HOLMFELD, 2010, p. 171⁶³)

Essa visão, porém, é rósea em excesso, não só porque os jovens oferecem cenários bem mais diferenciados e mesmo contraditórios, mas mormente porque a qualidade da aprendizagem nem de longe é automática em ambientes virtuais. A própria *web 2.0* pode ser usada para tudo, menos para aprender e estudar. De um lado, muitos estudantes embarcam nas novas tecnologias, mas não conseguem usá-las de modo inteligente, crítico e criativo; de outro, muitos professores continuam desconectados e mesmo resistentes a elas. As instituições escolares, por sua vez, avançam a passos de paquiderme, exasperando a nova geração, que passa a preferir ambientes não formais mais flexíveis e customizados. Não é tão comum assim que estudantes consigam transformar informação em conhecimento, em parte porque muitos professores também não o sabem.

A noção de produção colaborativa de conhecimento (BENFIELD; LAAT, 2010⁶⁴) ainda está sob suspeita, em que pese o exemplo exitoso da Wikipédia (também contestado por outros), porque tradicionalmente a aprendizagem era vista como esforço individualizado e solitário. Por certo, a produção coletiva de conhecimento é mais facilmente superficial: o texto aceito pelo grupo como um todo tende a ser compromisso acomodado, dificilmente produto brilhante. Na Wikipédia, esse problema é nítido: muitos textos são superficiais e apenas incipientes, indicando que o concurso de todos nem sempre leva à melhor qualidade. Na prática, porém, o trabalho colaborativo na produção de conhecimento está se tornando regra, inclusive a expectativa de que mesmo o gênio precisa da coletividade (SAWYER, 2007⁶⁵). A expectativa da aprendizagem “situada” (GEE, 2004⁶⁶), fazendo parte da vida concreta do estudante, pode aprimorar a motivação, mas pode igualmente reduzir expectativas de validade do conhecimento para além de experiências individualizadas (HUGHES, 2010⁶⁷). Não se pode negar, a exemplo dos *videogames*, que simulações podem contribuir muito com ambientes mais instigantes de aprendizagem, precisamente porque oferecem cenários plásticos manipuláveis e integrantes da vida do estudante. Podem também promover modos mais bem fundados em pesquisa de produção de conhecimento, não em aula, mas em contextos de interação crescente (WALKER

et al., 2010⁶⁸). É conhecida a tese de Siemens (2005⁶⁹) sobre o “conectivismo” que viria substituir teorias anteriores da aprendizagem, como behaviorismo, cognitivismo e mesmo construtivismo, acentuando a produção coletiva colaborativa, interativa. Na verdade, as teorias, em geral, não são simplesmente substituídas, mas reconstruídas, como é o caso mais notório do aproveitamento da “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1989⁷⁰) nos *videogames*. Ao mesmo tempo, o “conectivismo”, ainda que possa trazer novas luzes, não passa de outra versão: intensa interação não implica intensa aprendizagem automaticamente.

De todos os modos, aprender nos dias de hoje implica manuseio tecnológico ou, melhor dizendo, alfabetizações

digitais. Predomina a cultura do remix (LESSIG, 2009⁷¹), para muitos insuficiente do ponto de vista acadêmico, mas que pode retomar, sob outro ângulo, a tradição da enciclopédia: esta não é feita de conhecimento de primeira mão, mas por meio da reconstrução do conhecimento em voga (KRESS, 2010⁷²). Saber pensar pede muito mais que apenas misturar textos, por vezes sem ir além da mera mistura. Mas pode incluir também textos como os da Wikipédia, em parte incipientes, em parte qualitativos, dependendo também do assunto. Nesse ambiente de “novas epistemologias”, o repto de produzir conhecimento próprio comparece tanto mais convincentemente. Benfield e Laat⁷³ reconstroem a visão de Jenkins⁷⁴ da cultura participativa digital (quadro a seguir).

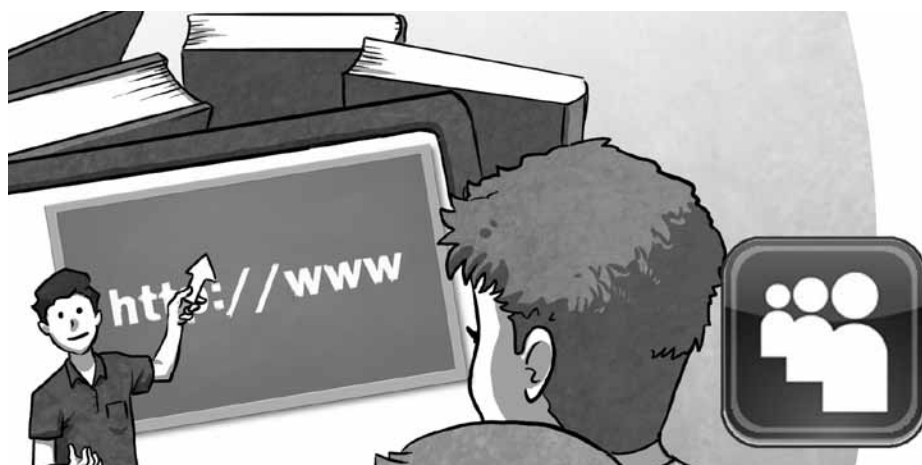
Tabela das habilidades participativas de Jenkins (WALKER et al., 2010, p. 216⁷⁵)

Jogo	Capacidade de experimentar e explorar seus arredores como forma de solução de problemas.
Desempenho	Habilidade de adotar identidades alternativas para o propósito de improvisação e descoberta.
Simulação	Habilidade de interpretar e construir modelos dinâmicos dos processos do mundo real.
Apropriação	Habilidade de testar significativamente e mesclar conteúdo da mídia.
Múltiplas tarefas	Habilidade de escanear o ambiente de cada qual e mudar o foco conforme necessário para salientar ideias.
Cognição distribuída	Habilidade de interagir significativamente com ferramentas que expandam capacidades mentais.
Inteligência coletiva	Habilidade de orquestrar conhecimento e comparar anotações com outros em nome do bem comum.
Julgamento	Habilidade de avaliar a confiabilidade e a credibilidade de fontes diferentes de informação.
Navegação transmidiática	Habilidade de seguir o fluxo de histórias e informação por meio de modalidades múltiplas.
Construção em rede	Habilidade de procurar por, sintetizar e disseminar informação.
Negociação	Habilidade de viajar através de comunidades diversas, discernindo e respeitando perspectivas múltiplas e entendendo e acompanhando normas alternativas.

Facilmente lamentamos a dificuldade dos estudantes de gerir seu tempo, sem perceber que, sob outro olhar, são exímios gestores, quando conseguem envolver-se em múltiplas tarefas ao mesmo tempo (*multitasking*). Argumentar também se torna possível, desde que com devida orientação e avaliação docente (ERTL, 2010⁷⁶; ANDRIESSEN et al., 2010⁷⁷). “Em resumo, os autores propõem as seguintes categorias para localizar habilidades participativas dentro das habilidades acadêmicas valorizadas: (i) *pesquisa* – a habilidade de localizar fontes múltiplas de informação a partir de instituições estabelecidas e comunidades nômades; (ii) *tomada de decisão* – a habilidade de determinar a relevância da informação para tomar decisões informadas no nível do melhor julgamento possível; (iii) *agregação* – a habilidade de assimilar informação relacionada a partir de um espectro de fontes da *web*; (iv) *construção de conceito* – a habilidade de construir *websites*, páginas de perfil, blogues etc., que definem e/ou constroem conceitos de identidades; (v) *editar* – a habilidade de checar, revisar e corrigir informação escrita e com base em imagem, retocando, revisando e melhorando resultados de produção; (vi) *reflexão* – a habilidade de

avaliar e criticar as próprias ideias, prestar atenção ao *input* de pares, considerar os méritos de diferentes *outputs*, responder ao *feedback*, cotejar evidência de desempenho e oferecer novos objetivos” (WALKER et al., 2010, p. 220⁷⁸).

Sheridan e Rowsell (2010⁷⁹) valorizam ambientes de solução de problemas na produção digital da mídia, a exemplo dos *videogames*, o que mostra diferenças profundas entre aprendizagem tradicional e digital. Chegam a falar de “novo modo de aprender”, seja por conta da interatividade intensa na Internet, seja por conta da disponibilidade astronômica de informação



e do acesso às dinâmicas do conhecimento, ou por conta da globalização impulsionada pelas tecnologias. Desafio crucial é a preparação adequada de professores, em grande parte porque as universidades se mantêm como instituições do século passado. Não se deram conta de que as “tecnologias se transformaram em espaço de produção” (Ibid., p. 5). “A desconexão entre o engajamento estudantil em espaços digitalmente mediados e suas experiências de alfabetização na sala de aula pode levar a escolarização a se sentir fora de sintonia (*out of sync*)” (Ibid.). O desafio propriamente dito é fazer com que os alunos “produzam suas próprias ideias” (Ibid., p. 12). A predominância do foco no remix e na convergência (misturar mídias e dinâmicas virtuais) privilegia esforço de combinação em vez de pesquisa criativa, desvelando uma das preocupações dos educadores (CARR, 2010⁸⁰). Sheridan e Rowsell sublinham “a arte do *spin*”:⁸¹



Através de um espectro de modos (visual, escrito e assim por diante) produtores engendram (*spin*) produtos que os usuários “consomem”. Os consumidores, então, reconcebem (*redesign*), direta e indiretamente, o texto original, criando novos produtos remisturados que outros consomem e misturam. Esses são os textos que penetram nosso mundo... *Spin* toma uma ideia e a materializa através da escolha estratégica de modos. (Ibid.)

Para olhares mais tradicionais, essa valorização do *spin* ou do remix pode tornar-se suspeita, porque se acomoda na superficialidade dos textos, que deixam de ser analíticos para se bastarem com visualizações dinâmicas. A própria abreviação dos textos na pequenez da tela insinua a desistência analítica. Ainda assim, modos textuais tornam-se irrefreáveis (tabela a seguir) (SHERIDAN; ROWSELL, 2010, p. 89⁸²):

Palavras escritas	Dizem o que outros modos não podem dizer por meio de trabalhos lidos por leitores/espectadores. Palavras podem ser diretas ou indiretas e ser moldadas em torno do registro de um gênero dado, permitindo aos usuários entender, requerer, especular e asseverar linguística e literalmente.
Visuais	Realizam materialmente o que palavras, sons e gestos não podem expressar. Visuais falam a sentimentos sinestéticos, somáticos, que difundem uma impressão de estória por trás do efeito de texto.
Som	Invoca pensamentos, ideais, valores e memórias na mente de quem escuta, adicionando subtexto emocional.
Cor	Assenta o humor e o tom da estória; por exemplo, negrito e cores primárias emitem um etos vivo, talvez mais infantil, enquanto cores opacas e monocromáticas sugerem um tom descansado e sério. Embora algumas pessoas possam ver cor como um visual, é na verdade modo separado.
Fotografia	Captura momentos e congela-os como formas visíveis culturais, trazendo junto muitos modos – cor, movimento, visuais, ângulos – em um único texto. Como a cor, fotos podem ser dissonantes em face de modos visuais, mas são modo separado que acarreta efeitos particulares. Fotos podem ser aéreas, dando um efeito de panorama, ou podem ser bem rentes a uma pessoa, capturando um humor ou traço pessoal. Fotógrafos oferecem uma interpretação de alguém de algo, modulando imagens por meio de ângulos e vetores.
Interatividade	Permite a usuários interagir ou transacionar com textos. Por exemplo, os usuários podem escrever para frente e para trás como produtores no blogue, <i>wikis</i> , salas de bate-papo, espaços de redes sociais, e a interatividade permite que o usuário entre em uma relação inteiramente nova com todos os outros textos – a noção de hipertextualidade.
Hipertextualidade	Conecta ideológica e substantivamente a outros textos relacionados, implicando complicitades. Mediação multissemiótica no hipertexto usa recursos semióticos diferentes para envolver espectadores. Muitas vezes, dois modos dominam a estória de texto simultaneamente.

CONCLUINDO

Sendo critério maior da crítica a autocrítica (DEMO, 2010⁸³), o professor necessita elaborar postura ao mesmo tempo bem balanceada e não resistente. Aos exageros dos basbaques não cabe responder com censura, porque a penetração dos mundos virtuais de aprendizagem é compulsória. Embora isso possa cheirar a determinismo tecnológico, na prática é questão de fato. O “olhar do educador” é referência substancial, porque esperamos de educadores que: primeiro, saibam posicionar as novas tecnologias a serviço do direito de aprender bem dos estudantes; segundo, saibam escoimar o joio do trigo, sem perder de vista que o desafio precisa ser enfrentado, não escamoteado; terceiro, saibam proteger as crianças dos riscos e males *on-line* sem perder de vista que é sempre preferível educar a censurar; quarto, saibam fazer autocrítica, no sentido de procurar estar à altura da nova geração (DEMO, 2009⁸⁴). Inúmeros são os desafios, mas o maior parece ser docente. Para podermos influenciar


Inúmeros são os desafios, mas o maior parece ser docente. Para podermos influenciar positivamente nossos estudantes, é indispensável saber acompanhar as novas tecnologias e lidar com elas produtivamente.




positivamente nossos estudantes, é indispensável saber acompanhar as novas tecnologias e lidar com elas produtivamente. Professores analfabetos digitais vão ficando naturalmente para trás, porque se colocam fora do tempo. Perdem a chance de “educar” (SHERIDAN; INMAN, 2010⁸⁵).

O mundo virtual é pródigo em jogadas de *marketing*, por ser ambiente próprio da comunicação social de hoje. Confunde-se facilmente análise – que deveria ser ponderada, crítica, sóbria – com advocacia da nova geração. Esta não é uma nova espécie, também porque essa noção não maneja bem a ideia de evolução, que não se perpetua em uma geração, mas no tempo extenso através de inúmeras gerações. Em parte, tememos esta geração, em especial porque pode nos suplantar em termos de fluência tecnológica. Tememos também porque o ambiente da *web 2.0* tem a potencialidade de esvaziar o argumento de autoridade (em particular a aula instrucionista). Público cativo na escola e universidade vai se tornando aberração. Para estarmos à altura da nova geração, é imprescindível mudar o professor, em primeiro lugar. Este não é descartado. Muito ao contrário, o professor socrático é protagonista crucial desta quadra histórica.

NOTAS

- ¹ PRENSKY, M. **Teaching digital natives – partnering for real learning**. Londres: Corwin, 2010.
- ² TAPSCOTT, D. **Growing up digital – how the net generation is changing your world**. Nova Iorque: McGraw-Hill, 2009.
- ³ BAUERLEIN, M. **The dumbest generation: how the digital age stupefies young americans and jeopardizes our future (or, don't trust anyone under 30)**. Nova Iorque: Tarcher, 2008.
- ⁴ TWENGE, J. M. **Generation me**. Londres: Free Press, 2006.
- ⁵ PRENSKY, M. Op. cit., 2010.

- ⁶ FOREMAN, J. **Next generation educational technology versus the lecture**. 2003. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0340.pdf>>.
- ⁷ WEIMER, M. **Learner-centered teaching: five key changes to practice**. Nova Iorque: Jossey-Bass, 2002.
- ⁸ SCHNEIDER, J. **Chalkbored – what's wrong with school & how to fix it**. Estados Unidos: Peace of Mind, 2007.
- ⁹ MOE, T. M.; CHUBB, J. E. **Liberating learning – technology, politics, and the future of American education**. Nova Iorque: Jossey-Bass, 2009.
- ¹⁰ RAVITCH, D. **The death and life of the great American school system – how testing and choice are undermining education**. Nova Iorque: Basic Books, 2010.
- ¹¹ PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>.
- ¹² BROWN, C.; CZERNIEWICZ, L. **Debunking the “digital native”: beyond digital apartheid, towards digital democracy**. 2009. Disponível em: <<http://teaching.cet.uct.ac.za/articles/view/65>>.
- ¹³ SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010.
- ¹⁴ FUCHS, C. **Internet and society – social theory in the information age**. Londres: Routledge, 2008.
- ¹⁵ SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S.; CONOLE, G. An introduction to rethinking learning for a digital age. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010a. p. 1-12.
- ¹⁶ FREITAS, S.; CONOLE, G. The influence of pervasive and integrative tools on learners' experiences and expectations of study. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 15-30.
- ¹⁷ BORGMAN, C.; ABELSON, H.; DIRKS, L. et al. **Fostering learning in the networked world: the cyberlearning opportunity and challenge**. 2008. Disponível em: <<http://www.nsf.gov/pubs/2008/nsf08204/nsf08204.pdf>>.
- ¹⁸ FREITAS, S.; CONOLE, G. Op. cit., 2010. p. 18.
- ¹⁹ DEMO, P. **Saber pensar é questionar**. Brasília: LiberLivro, 2010.
- ²⁰ FACER, K.; SELWYN, N. Social networking – key messages from the research. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 31-42.
- ²¹ ZIEGLER, S. The (mis)education of Generation M. **Learning, Media and Technology**, v. 32, n. 1, p. 69-81, 2007.
- ²² BOYD, D. Why youth (heart) social network sites: the role of networked publics in teenage social life. In: BUCKINGHAM, D. (Ed.). **MacArthur Foundation series on digital learning – youth, identity, and digital media volume**. Cambridge: MIT Press, 2008. p. 119-142.
- ²³ TWENGE, J. M. Op. cit., 2006.
- ²⁴ SUNSTEIN, C. R. **Republic.com 2.0**. California: Princeton University Press, 2007.
- ²⁵ CREANOR, L.; TRINDER, K. Managing study and life with technology. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 43-55.
- ²⁶ PRENSKY, M. Op. cit., 2001.
- ²⁷ WHITE, D. **Not “natives” & “immigrants” but “visitors” & “residents”**. 2007. Disponível em: <<http://tallblog.conted.ox.ac.uk/index.php/2008/07/23/not-natives-immigrants-but-visitors-residents/>>.

- ²⁸ BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. **The new spirit of capitalism**. Londres: Verso, 2005.
- ²⁹ BAKAN, J. **The corporation – the pathological pursuit of profit and power**. Nova Iorque: Free Press, 2004.
- ³⁰ DZIUBAN, C. D.; MOSKAL, P. D.; BRADFORD, G. R.; GROPHY-ELLISON, J.; GROFF, A. T. Constructs that impact the Net Generation's satisfaction with online learning. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 56-71.
- ³¹ TAPSCOTT, D. Op. cit., 2009.
- ³² HOWE, N.; STRAUSS, W. **Millennials rising: the next great generation**. Nova Iorque: Vintage, 2000.
- ³³ PRENSKY, M. Op. cit., 2001.
- ³⁴ TWENGE, J. M. Op. cit., 2006.
- ³⁵ TAPSCOTT, D. Op. cit., 2009.
- ³⁶ BAUERLEIN, M. Op. cit., 2008.
- ³⁷ DZIUBAN, C. D. et al. Op. cit., 2010. p. 58.
- ³⁸ **A vision of K-12 students today**. (Vídeo). 2009. Disponível em: <http://br.youtube.com/watch?v=_A-ZVCjfwf8>.
- ³⁹ SAVIN-BADEN, M.; TOMBS, C. Provisionality, play and pluralism in liminal spaces. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 72-81.
- ⁴⁰ SHARPE, R.; BEETHAM, H. Understanding students' uses of technology for learning. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 85-99.
- ⁴¹ GREEN, H.; HANNONG, C. **Their space: education for a digital generation**. 2007. Disponível em: <<http://www.demos.co.uk/files/Their%20space%20-%20web.pdf>>.
- ⁴² SEALE, J.; DRAFFAN, E. A.; WALD, M. **Exploring disabled learners' experiences of e-learning**. Southampton: University of Southampton/LexDis Project, 2008.
- ⁴³ GOODYEAR, P.; ELLIS, R. A. Expanding conceptions of study, context and educational design. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 100-113.
- ⁴⁴ HARDY, J.; JEFFERIES, A. How learners change – critical moments changing minds. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 114-127.
- ⁴⁵ CZERNIEWICZ, L.; BROWN, C. Strengthening and weakening boundaries – students negotiating technology mediated learning. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 142-152.
- ⁴⁶ Id. Ibid.
- ⁴⁷ BEETHAM, H.; OLIVER, M. The changing practices of knowledge and learning. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 155-169.
- ⁴⁸ CARR, N. **The shallows: what the internet is doing to our brains**. Nova Iorque: W. S. Norton & Company, 2010.
- ⁴⁹ KEEN, A. **The cult of the amateur**. Londres: Nicholas Brealey Publishing, 2007.
- ⁵⁰ LIH, A. **The Wikipedia revolution**. Nova Iorque: Hyperion, 2009.
- ⁵¹ O'NEIL, M. **Cyber chiefs – autonomy and authority in online tribes**. Nova Iorque: Pluto Press, 2009.
- ⁵² BEETHAM, H.; OLIVER, M. Op. cit., 2010. p. 156.
- ⁵³ Id. Ibid.
- ⁵⁴ BARD, A.; SÖDERQVIST, J. **Netocracy – the new power elite and life after capitalism**. Londres: Reuters, 2002.
- ⁵⁵ HUWS, U. **The making of a cybertariat: virtual work in a real world**. Nova Iorque/Londres: Monthly Review/The Merlin Press, 2003.
- ⁵⁶ BEETHAM, H.; OLIVER, M. Op. cit., 2010. p. 160.
- ⁵⁷ Termo usado nos Estados Unidos para designar usuário da internet que é, ao mesmo tempo, produtor e consumidor de conteúdos.
- ⁵⁸ BEETHAM, H.; OLIVER, M. Op. cit., 2010. p. 161.
- ⁵⁹ LEA, M. R. **Digital literacies in higher education: project report**. Swindon: Economic and Social Research Council, 2009.
- ⁶⁰ BEETHAM, H.; OLIVER, M. Op. cit., 2010. p. 163.
- ⁶¹ CARR, N. Op. cit., 2010.
- ⁶² BLUM, S. D. **My word! – Plagiarism and college culture**. Nova Iorque: Cornell University Press, 2009.
- ⁶³ RYBERG, T.; DIRCKINCK-HOLMFELD, L. Analyzing digital literacy in action – a case study of a problem-oriented learning process. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 170-183.
- ⁶⁴ BENFIELD, G.; LAAT, M. Collaboration knowledge building. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 184-198.
- ⁶⁵ SAWYER, K. **Group genius – the creative power of collaboration**. Nova Iorque: Basic Books, 2007.
- ⁶⁶ GEE, J. P. **Situated language and learning – a critique of traditional schooling**. Nova Iorque: Routledge, 2004.
- ⁶⁷ HUGHES, J. “But it's just developing like a learner, it's developing as a person” – Reflections on e-portfolio-based learning. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 199-211.
- ⁶⁸ WALKER, S.; JAMESON, J.; RYAN, M. Skills and strategies for e-learning in a participatory culture. In: SHARPE, R.; BEETHAM, H.; FREITAS, S. **Rethinking learning for a digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. 212-224.
- ⁶⁹ SIEMENS, G. **Connectivism: a learning theory of the digital age**. 2005. Disponível em: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>.
- ⁷⁰ VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ⁷¹ LESSIG, L. **Remix**. Londres: Penguin, 2009.
- ⁷² KRESS, G. Foreword. In: SHERIDAN, M. P.; ROWSELL, J. **Design literacies – learning and innovation in the digital age**. Londres: Routledge, 2010. p. IX-XII.
- ⁷³ BENFIELD, G.; LAAT, M. Op. cit., 2010.
- ⁷⁴ JENKINS, H. **Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century**. Chicago: MacArthur Foundation, 2006.
- ⁷⁵ WALKER, S.; JAMESON, J.; RYAN, M. Op. cit., 2010. p. 216.
- ⁷⁶ ERTL, B. **E-collaborative knowledge construction – learning from computer-supported and virtual environments**. Hershey/Nova Iorque: Information Science Reference, 2010.

- ⁷⁷ ANDRIESEN, J.; BAKER, M.; SUTHERS, D. (Eds.). *Arguing to learn – confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments*. Londres: Kluwer Academic Publishers, 2010.
- ⁷⁸ WALKER, S.; JAMESON, J.; RYAN, M. Op. cit., 2010. p. 220.
- ⁷⁹ SHERIDAN, M. P.; ROWSELL, J. **Design literacies – learning and innovation in the digital age**. Londres: Routledge, 2010.
- ⁸⁰ CARR, N. Op. cit., 2010.
- ⁸¹ SHERIDAN, M. P.; ROWSELL, J. Op. cit., 2010. p. 72.
- ⁸² SHERIDAN, M. P.; ROWSELL, J. Op. cit., 2010. p. 89.
- ⁸³ DEMO, P. **Saber pensar é questionar**. Brasília: LiberLivro, 2010.
- ⁸⁴ DEMO, P. **Educação hoje – “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.
- ⁸⁵ SHERIDAN, D. M.; INMAN, J. A. **Multiliteracy centers – writing center work, new media, and multimodal rhetoric**. Nova Jersey: Hampton Press, 2010.

ABSTRACT

*Pedro Demo. **The educator’s view and the new technologies.***

The way the educator “sees and evaluates” educational opportunities regarding the new technologies and virtual learning environments are discussed in this article, highlighting the gap that still exists between the potential of new technologies and school practice. Students embark on new technologies but cannot use them in an intelligent, creative and critical way, while many teachers are still disconnected and even resistant to them. For this reason, we emphasize the importance of proper teacher training, in order to prepare them to think critically and be able to positively influence their students to transform information into knowledge.

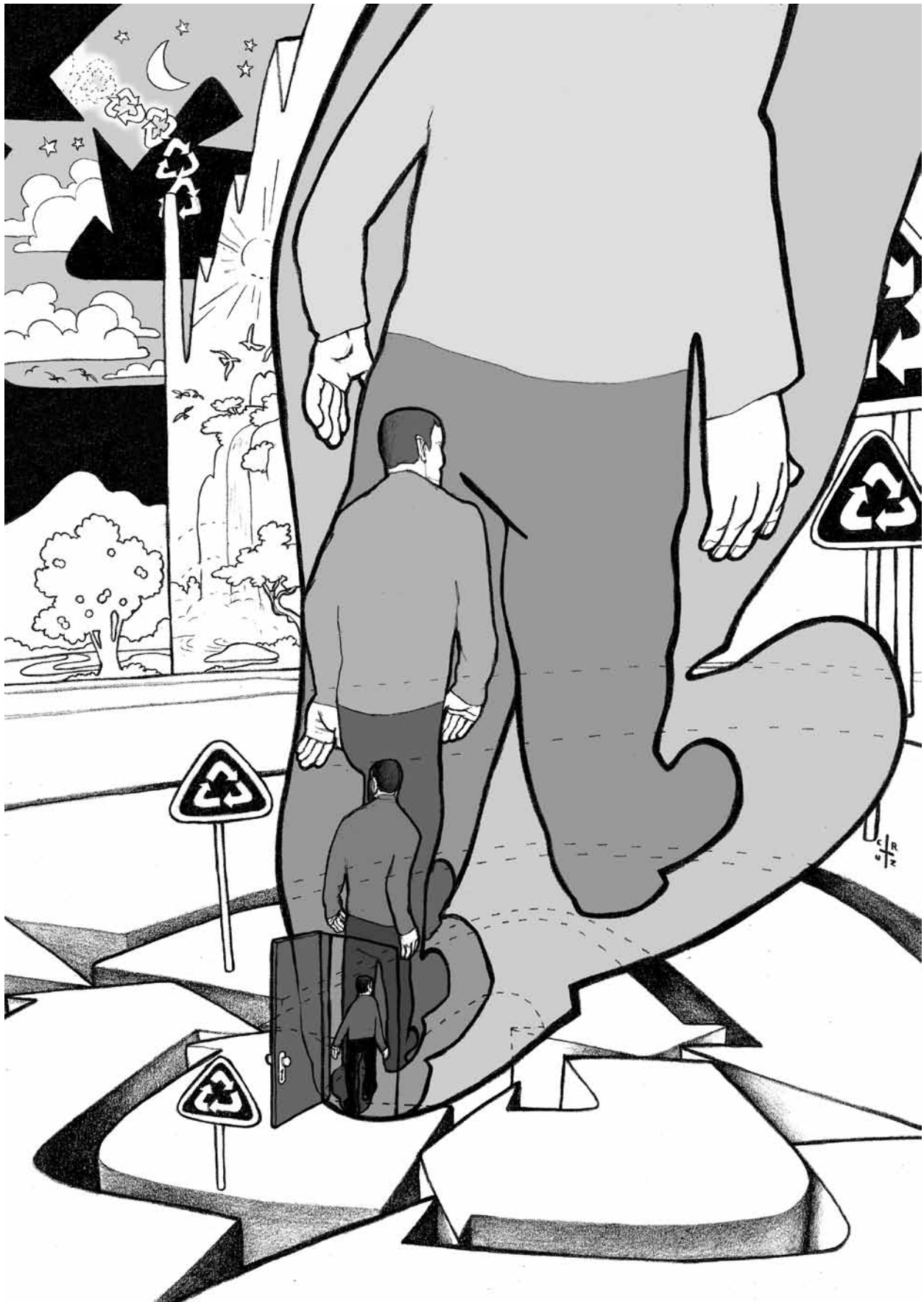
Keywords: *Digital Literacy; Student; Teacher; New Technologies; Web 2.0.*

RESUMEN

*Pedro Demo. **La mirada del educador y las nuevas tecnologías.***

En este artículo se analiza el modo como el educador “ve y evalúa” las oportunidades educacionales de los alumnos con relación a las nuevas tecnologías y a los ambientes virtuales de aprendizaje. Destaca el vacío que aún existe entre el potencial de esas nuevas tecnologías y la práctica escolar. Muchos estudiantes embarcan en las nuevas tecnologías, pero no logran usarlas de modo inteligente, crítico y creativo. Mientras muchos profesores siguen desconectados e incluso se resisten a ellas. En ese contexto, se resalta la importancia de la preparación adecuada de los profesores para que sean capaces de pensar críticamente e influir positivamente en sus alumnos a que conviertan información en conocimiento.

Palabras clave: *Alfabetización Digital; Alumno; Docente; Nuevas Tecnologías; Web 2.*



DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS PARA A SUSTENTABILIDADE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS AÇÕES PROMOVIDAS POR EMPRESAS BRASILEIRAS

*Luis Arruda**

*Oswaldo Luiz Gonçalves Quelbas***

Resumo

O presente trabalho analisa comparativamente o alinhamento das ações de desenvolvimento de pessoas promovidas por empresas brasileiras em relação às suas políticas de sustentabilidade. Resulta da observação de que as empresas possuem diferentes opiniões, e, conseqüentemente, abordagens próprias, para lidar com as questões da sustentabilidade. Trata-se de um estudo exploratório realizado em literaturas específicas e em relatórios de sustentabilidade divulgados por empresas brasileiras. Utilizou-se a técnica de análise documental para construir uma exposição sobre os modelos de “gestão de pessoas” e de “educação corporativa” utilizados por essas empresas. Os resultados obtidos apontam duas principais conclusões: 1. as empresas têm se utilizado de programas de remuneração variável como forma de ampliar a motivação dos empregados. Todavia, esses programas nem sempre estão associados às suas políticas de sustentabilidade; e 2. as empresas estão investindo na preparação dos seus empregados para o diálogo social como forma de efetivação das políticas de sustentabilidade.

Palavras-chave: *Sustentabilidade; Desenvolvimento Sustentável; Gestão de Pessoas; Educação Corporativa.*

INTRODUÇÃO

Cada vez mais empresas brasileiras estão implementando estratégias de desenvolvimento sustentável a partir das perspectivas da redução de impactos ambientais e da promoção de programas sociais, desde que as organizações se mantenham economicamente viáveis no mercado, constituindo, com isso, a dimensão do *Triple Bottom Line*, conceito desenvolvido pelo economista inglês John Elkington, da consultoria inglesa Sustainability.

Todavia, percebe-se que, dentro das organizações, cada uma dessas três dimensões – econômica, social e ambiental – gera diferentes opiniões e enfoques sobre o modo de lidar com os desafios da atualidade, refletindo, com isso, no grau de importância que se atribui a cada uma delas nos diferentes níveis hierárquicos da companhia. Esse conflito de ideias e de percepções dentro

das organizações se configura como um importante recurso para a melhoria da competitividade empresarial, uma vez que impulsiona as empresas para novos desafios e novas descobertas. Mas também significa que a cultura e os valores não estão sendo compartilhados por todos, devendo ser trabalhados pelos gestores de pessoas nas organizações.

Para agir diferente é preciso ver diferente. É preciso deslocar e renovar o ponto de vista. Por isso, aprendizagem e mudança são inseparáveis, uma vez que não é possível mudar sem aprender ou aprender sem mudar. Para as organizações, implementar processos de gestão de pessoas capazes de responder a problemas complexos implica superar a visão da “sustentabilidade de mercado” e exercitar novas práticas capazes de substituir os modelos em esgotamento (LIMA, 2003).¹ Portanto, é essencial estimular junto aos empregados a discussão sobre a crise socioambiental atual, problematizando-a e apresentando argumentos, valores, objetivos, posições éticas e políticas associadas ao conceito da sustentabilidade.

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise comparativa das ações de “desenvolvimento de pessoas” praticadas por empresas brasileiras em relação às suas “políticas de sustentabilidade”. Utilizaram-se os relatórios de sustentabilidade publicados pelas empresas para identificar duas questões básicas: 1. as principais ações no campo da gestão de pessoas; e 2. as práticas de educação corporativa voltadas para a sustentabilidade.

* Mestre em Sistemas de Gestão (UFF); graduado em Pedagogia (UFRJ); especialista em Gestão de Instituições de Ensino (UFSC); gerente de Projetos do Senai/RJ. E-mail: luisarruda@oi.com.br

**Doutor em Engenharia de Produção (UFRJ); professor e vice-coordenador do Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: quelbas@latec.uff.br

Recebido para publicação em: 11.03.2011.

REFERENCIAL TEÓRICO

O discurso do desenvolvimento sustentável: em busca de suas origens

Os modelos de negócio no início deste novo milênio permanecem baseados no paradigma capitalista de produção, em que é permitido extrair do meio ambiente os insumos necessários para a produção e, após o processo, retorná-los para a natureza na forma de resíduos e poluentes. Isso tem gerado desequilíbrios sociais e conduzido a humanidade para um cenário de desastre. Talvez por isso, sustentabilidade seja um conceito que se encontra no centro dos debates sobre o crescimento econômico, inclusão social e meio ambiente.

Especialistas apontam que a discussão não se situa mais entre desenvolvimento e proteção do meio ambiente, mas, sim, sobre que tipo de desenvolvimento que se deseja implementar (LOWI, 2005; LAYRARGUES, 1997; ARAÚJO; MENDONÇA, 2009).²

A revisão da literatura sobre o assunto permite identificar que duas matrizes no campo do desenvolvimento sustentável concentram os debates sobre esse tema. A primeira matriz é a do discurso originário dos trabalhos promovidos pela Conferência de Estocolmo, também conhecida como Comissão de Brundtland (1991).³ Essa matriz enfatiza a dimensão econômica e tecnológica, entende a economia a partir da lógica de mercado e defende o crescimento econômico com preservação ambiental. Em Brundtland, as considerações éticas e políticas, assim como as questões relacionadas à equidade e justiça social, não são tratadas. A segunda matriz tem origem nos trabalhos de Ignácio Sachs sobre ecodesenvolvimento (1980).⁴ Essa matriz fundamenta-se na crítica à civilização capitalista, enfatiza a equidade social e faz oposição ao reducionismo econômico e tecnológico, defendendo que não há sustentabilidade se não houver a incorporação das desigualdades sociais e políticas e de valores éticos de respeito à vida e às diferenças culturais.

Desse debate percebe-se que no ecodesenvolvimento é marcante o compromisso com os direitos e as desigualdades sociais e com a autonomia dos povos e países menos favorecidos na ordem internacional. Em Brundtland há uma ênfase econômica e tecnológica e uma tônica conciliadora que tende a despolitizar a proposta de Sachs (LAYRARGUES, 1997; LIMA, 2003; DELUIZ; NOVICKI, 2004).⁵

Modernas práticas de lidar com sustentabilidade

No campo empresarial, observa-se que as empresas têm procurado equacionar os objetivos da obtenção de lucros e remuneração de seus acionistas. Calia (2007)⁶ destaca nos Estados Unidos o movimento do capitalismo natural como tentativa de integrar a vida econômica e social aos fluxos dos ciclos biológicos. Segundo o autor, esse movimento recomenda quatro estratégias para o desenvolvimento sustentável: 1. aumentar a produtividade dos recursos naturais utilizados; 2. redesenhar os processos produtivos de acordo com modelos biológicos em que as saídas



dos processos produtivos sejam biodegradáveis e interajam com o ecossistema natural ou sejam reutilizadas como matéria-prima de processos produtivos; 3. substituir modelos de negócio que vendam bens por modelos de negócios que vendam serviços; e 4. reinvestir recursos financeiros no capital natural para que os recursos naturais não se tornem gargalos ao desenvolvimento futuro.

Sisino e Moreira (2005)⁷ discutem a implantação de programas de ecoeficiência como outra forma de lidar com a sustentabilidade. Nesses programas, o processo de produção

é permanentemente monitorado de forma a identificar possíveis desperdícios no uso da água, da energia e de outros materiais que gerem, como consequência, o aumento nos gastos e a geração de resíduos e efluentes. Destacam ainda a metodologia de produção mais limpa (P+L) como um dos instrumentos capazes de aumentar a competitividade, a inovação e a responsabilidade ambiental no setor produtivo brasileiro.

Costa (2005)⁸ aponta que, na década de 1990, houve um significativo aumento no número de empresas em busca de uma melhoria de imagem utilizando-se de investimentos em ações sociais com recursos privados. Essa solidariedade empresarial tem se mostrado como uma nova fórmula organizacional para a produção do bem comum.

A Norma Internacional de Responsabilidade Social (ISO/FDIS26000)⁹ avança nessa discussão. Define desenvolvimento sustentável como um conceito e uma diretriz, defendendo que seus objetivos são eliminação da pobreza, saúde para todos e atendimento das necessidades da sociedade vivendo dentro dos limites ecológicos do planeta e sem prejudicar as necessidades das gerações futuras. Com isso, busca contemporizar diferenças e estabelecer limites do debate entre o público e o privado afirmando que a sustentabilidade de uma organização pode ou não ser compatível com a sustentabilidade da sociedade no conjunto.

Todavia, há de se questionar na Norma Internacional de Responsabilidade Social se no campo do compromisso com o futuro uma organização pode se isentar dessas responsabilidades.

O contexto histórico brasileiro da sustentabilidade

A redemocratização do Brasil no início da década de 1980 estabeleceu regras do jogo para a governança nacional condicionada a critérios de sustentabilidade. Uma série de leis ambientais criadas nesse período nos permite reconhecer a força relativa de diferentes *stakeholders* no sentido de implementar um processo de desenvolvimento sustentável no país (ALEXANDRE; KRISCHKE, 2006).¹⁰ A Política Nacional do Meio Ambiente

(1981),¹¹ por exemplo, tornou obrigatória a avaliação de impacto ambiental e o licenciamento das atividades poluidoras; a Constituição Federal (1988)¹² incorporou questões relacionadas ao meio ambiente impondo ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo.

Em razão desse marco regulatório, não é raro observar nos documentos publicados pelas empresas (relatórios, propagandas e *sites* na Internet) a declaração da implementação de estratégias de desenvolvimento sustentável com as perspectivas do *Triple Bottom Line*. Ainda que o fenômeno da sustentabilidade possa ser considerado recente e desigual quando comparado à sua implantação nos diferentes setores econômicos, é incontestável a expansão da introdução de modelos de gestão ambiental e de responsabilidade social nas empresas brasileiras como forma de consolidação de suas políticas de desenvolvimento sustentável.

Gestão de pessoas em empresas sustentáveis

Organizações humanas são compostas de pessoas com diferentes crenças, valores e culturas; que estabelecem relações sociais e estruturas de poder; que geram externalidades para seu entorno ao mesmo tempo em que são impactadas pelo ambiente no qual se inserem. Essas e outras questões revelam a complexidade dos problemas da atualidade enfrentados pelas organizações: eles são cada vez mais abrangentes e difusos.

Dupas (2008),¹³ analisando os impactos da “economia do conhecimento”, destaca a relação contraditória desse modelo capitalista em que, de um lado, o trabalho passa a ser um componente de importância crescente e, de outro, ganha ainda mais importância quanto mais barato puder ser seu o custo.

Antunes e Martins (2002),¹⁴ ao analisarem os mitos e as verdades sobre o capital intelectual, observam que as empresas deveriam estar mais preocupadas com as condições de trabalho oferecidas aos seus recursos humanos, uma vez que estes se constituem em seu bem mais precioso, já que cerca de três quartos do valor agregado a um produto derivam do conhecimento nele embutido. Em geral, a cultura nas empresas não está comprometida com o investimento no real desenvolvimento de seus empregados devido à imprevisibilidade gerada pelo ambiente competitivo.

As reestruturações realizadas no mundo do trabalho nos últimos tempos não conseguiram produzir benefícios sustentáveis. Deluiz e Novicki (2004)¹⁵ destacam que o deslocamento

do conceito de qualificação profissional (em geral relacionado à escolarização formal, cargos e hierarquias profissionais) para o de competências profissionais (em que o trabalhador passa a ser pressionado a demonstrar ser competente) derivou da racionalização do trabalho e da incessante busca de produtividade.

Envolvimento dos colaboradores: o indivíduo e o profissional

O homem é um elemento com dinâmica própria que acumula durante sua vida as mais variadas experiências em decorrência de seu relacionamento com os diferentes ambientes que se apresentam. Independentemente da posição hierárquica ocupada em uma organização, o indivíduo anseia permanentemente por atingir objetivos em função das necessidades humanas que lhe são intrínsecas. Os objetivos da organização são atingidos na medida em que seus gestores propiciam condições para que esse indivíduo satisfaça suas necessidades. E é nessa interface – trabalhador-organização – que se identificam claramente os traços do indivíduo e do profissional adaptando-se, a cada momento, a uma nova realidade (BERGAMINI, 1984).¹⁶

Na década de 1950, a teoria comportamental explicou elementos do comportamento humano nas organizações e serviu de contraponto às teorias clássica e das relações humanas. Essa teoria explicou o processo pelo qual um conjunto de razões ou motivos induz, incentiva ou provoca algum tipo de ação ou comportamento humano. Os fundamentos dessa teoria logo ganharam espaço na administração, tornando-se

matéria necessária para que os gestores passassem a conhecer as necessidades humanas e, com isso, compreendessem melhor os comportamentos organizacionais e utilizassem a motivação humana como meio para melhorar o ambiente organizacional, ou seja, motivar sua equipe para agir em prol dos objetivos da empresa e, simultaneamente, alcançar satisfação das pessoas por meio do contexto organizacional.

Para ajudar a compreender melhor as diferenças entre o indivíduo e o profissional, Wagner e Hollenbeck (1999)¹⁷ estruturaram três níveis de análise de comportamento: 1. micro-organizacional, que tem contribuições acentuadas da psicologia, na qual se focalizam os aspectos psicossociais do indivíduo e as dimensões de sua atuação no contexto organizacional; 2. meso-organizacional, voltado para questões relativas aos processos de grupos e equipes de trabalho, cuja compreensão teórica

Ainda que o fenômeno da sustentabilidade possa ser considerado recente e desigual quando comparado à sua implantação nos diferentes setores econômicos, é incontestável a expansão da introdução de modelos de gestão ambiental e de responsabilidade social nas empresas brasileiras como forma de consolidação de suas políticas de desenvolvimento sustentável.

centra-se na antropologia, sociologia e psicologia social; e 3. macro-organizacional, influenciado pela antropologia, ciência política e sociologia, em que a ênfase se centra no entendimento da organização como um todo.

Essa forma de analisar o comportamento organizacional em diferentes perspectivas e dimensões ajuda a pensar as mudanças sob diferentes óticas: 1. do processo individual da aprendizagem, em que os indivíduos aprendem novos conhecimentos e percepções que impactam na modificação de seu comportamento e suas ações; 2. do compartilhamento de crenças e valores por parte das principais lideranças e tomadores de decisão e da forma como estes aprendem, compartilham e se comprometem com

os objetivos; 3. e do todo organizacional, por meio do qual o aprendizado é construído com base em conhecimentos e experiências obtidos pela empresa e formalizadas em mecanismos institucionais, como políticas, estratégias e modelos explícitos utilizados para reter conhecimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como forma de estabelecer um método para a análise comparativa das ações de desenvolvimento de pessoas declaradas nos relatórios de sustentabilidade das empresas pesquisadas, definiram-se três etapas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Método científico utilizado

O quê	Por quê	Como
Fase exploratória	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir maior conhecimento sobre o tema • Selecionar aspectos que deverão ser investigados 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantando material secundário • Buscando artigos para as palavras-chave “sustentabilidade”, “desenvolvimento sustentável” e “gestão de pessoas” em bases científicas
Análise documental	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar aspectos que deverão ser investigados para compor a análise comparativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizando a leitura em dimensões e categorias • Elaborando registro das observações do pesquisador
Análise dos dados	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar padrões, regularidades, oposições e contradições dos discursos • Elaborar conclusões e recomendações 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisando e interpretando as informações com as técnicas de análise documental • Verificando se o produto final atende aos quesitos de consistência científica e acadêmica

Processo de análise dos resultados

Na revisão da literatura, foram utilizadas as bases científicas Scielo e Scopus para identificar periódicos adequados à fundamentação teórica da pesquisa. Desse conjunto de *papers* utilizados, 62% possuem menos de cinco anos de publicação em relação à data desta pesquisa. Em termos qualitativos, 81% dos artigos consultados foram publicados em periódicos com classificação A e B no sistema Qualis de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/Index.faces>>). O

sistema Qualis estratifica a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade: A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C, com peso zero. A consulta foi realizada em 7 de maio de 2010.

- *Nueva Sociedade* (Qualis A2 – Sociologia);
- *Revista Crítica de Ciências Sociais* (Qualis A2 – Sociologia);
- *Sociedade e Estado* (Qualis A2 – Sociologia);
- *Revista Contabilidade & Finanças* (Qualis B1 – Administração);
- *Revista de Administração Mackenzie* (Qualis B1 – Administração);
- *Ambiente & Sociedade* (Qualis B2 – Sociologia);
- *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* (Qualis B1 – Sociologia);
- *Cadernos de Saúde Pública* (Qualis B1 – Ciências Sociais);
- *Boletim Técnico do Senac* (Qualis B2 – Educação);
- *Revista Outubro* (Qualis B3 – Sociologia);
- *Gestão & Produção* (Qualis B2 – Engenharia III);
- *Pensamento Contemporâneo em Administração* (Qualis B5 – Administração).

Caracterização da amostra

A amostra da pesquisa foi composta por três empresas brasileiras, de atuação internacional em segmentos econômicos industriais distintos (Quadro 2). A seleção das três empresas utilizou o conceito estatístico de amostragem não aleatória por conveniência, segundo o qual a seleção dos elementos da população depende do julgamento do pesquisador (RIZZINI, 1999).¹⁸



Apesar de se tratar de dados públicos disponíveis nos relatórios publicados pelas empresas, foi assegurada a confidencialidade

da razão social ao interpretá-las como Empresa A, Empresa B e Empresa C.

Quadro 2 – Caracterização das empresas analisadas

	Caracterização			
	Tipo de sociedade	Segmento de atuação	Nº empregado próprio	Lucro líquido (em 2009)
Empresa A	Capital aberto	Farmacêutico, higiene e limpeza	6.260	R\$ 684 milhões
Empresa B	Capital aberto	Mineração	62.500	R\$ 9,3 bilhões
Empresa C	Capital aberto	Óleo, gás e energia	76.919	R\$ 28,9 bilhões

Fonte: Relatório de Sustentabilidade de 2009 das empresas citadas.

Delimitação temporal e geográfica da pesquisa

O levantamento dos dados da pesquisa foi realizado no período de 29 de julho de 2010 a 10 de setembro de 2010, concentrando-se em empresas brasileiras. Para a análise documental, utilizaram-se os relatórios de sustentabilidade dos anos 2009 e 2008 disponibilizados no *site* das empresas, na área de relacionamento com investidores.

RESULTADOS E ANÁLISES

Os relatórios publicados pelas empresas selecionadas indicam semelhanças nas estruturas formais de governança (Quadro

3). Destaca-se na Empresa A que o processo de escolha dos conselheiros considera, além das qualificações, o conhecimento sobre a sustentabilidade e a complementaridade de vivências executivas. Outro destaque é a existência de uma diretoria de sustentabilidade, ligada à vice-presidência de desenvolvimento organizacional e sustentabilidade, com a responsabilidade de exercer o papel mobilizador, educador e disseminador das práticas de sustentabilidade para toda a empresa, como forma a assegurar que todos incorporem indicadores e metas sociais e ambientais no cotidiano da empresa.

Quadro 3 – Modelo de governança

Empresa A	<ul style="list-style-type: none"> É realizado por um Conselho de Administração formado por três sócios fundadores e outros quatro conselheiros externos, dois deles independentes. A escolha dos conselheiros considera as qualificações, o conhecimento sobre a sustentabilidade, a complementaridade de vivências executivas e a ausência de conflitos de interesse. Possui quatro comitês de apoio à análise de temas de interesse do Conselho de Administração. São: 1. Estratégico; 2. Governança Corporativa; 3. Pessoas e Desenvolvimento Organizacional; e 4. Auditoria, Gestão de Risco e Finanças.
Empresa B	<ul style="list-style-type: none"> É realizado por um Conselho de Administração formado em assembleia de acionistas e constituído por nove pessoas indicadas pelo acionista majoritário, uma indicada pelos empregados e uma sem vínculo com o grupo de controle eleito. Possui um Conselho Fiscal composto de três a cinco membros independentes que se reportam direto aos acionistas e por cinco diretores que compõe a Diretoria Executiva.
Empresa C	<ul style="list-style-type: none"> É realizado por um Conselho de Administração eleito em assembleia de acionista, formado por sete pessoas indicadas pelo acionista controlador, uma indicada pelos acionistas minoritários de ações ordinárias e uma indicada pelos acionistas de ações preferenciais. Possui um Conselho Fiscal com três pessoas indicadas pelo governo, uma pessoa indicada pelos acionistas de ações ordinárias e outra pelos acionistas de ações preferenciais, pelo presidente da empresa e por seis diretores. Possui três comitês de apoio ao Conselho de Administração, um comitê de Auditoria, um comitê de Negócios e 13 comitês de Gestão.

Evidencia-se nos relatórios de sustentabilidade que as empresas têm procurado equacionar os objetivos da obtenção de lucros e da remuneração de seus acionistas com práticas de responsabilidade socioambiental. As políticas de sustentabilidade das empresas pesquisadas (Quadro 4) expressam o compromisso com o presente e o futuro, baseando-se em uma interação ética e transparente junto às diferentes partes interessadas – clientes, empregados, acionistas, investidores, fornecedores, comuni-



dades e governo. Ao incorporar a política de sustentabilidade, uma empresa reafirma o compromisso com uma estratégia de desenvolvimento sustentável e assume um desafio que vai além de suas operações, posicionando-se como um agente transformador diante dos novos padrões de negócios e alavancagem do desenvolvimento social, ambiental e econômico de forma equilibrada e de longo prazo.

Quadro 4 – Política de sustentabilidade

Empresa A	<p>Para a empresa, sustentabilidade é:</p> <ul style="list-style-type: none"> • assegurar negócios bem-sucedidos a longo prazo, que, por atender aos interesses dos públicos de relacionamento (<i>stakeholders</i>), tenham seu apoio e engajamento (busca de fidelização); • contribuir de forma consistente para a transformação da sociedade em direção ao desenvolvimento sustentável, criando um modelo de negócios que alie o crescimento econômico às necessidades sociais e ambientais. <p>E essa política será alcançada com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • líderes conscientes e genuinamente interessados pelas questões ambientais e pelo desenvolvimento econômico e social; estratégias e iniciativas inovadoras; • processos robustos que permitam acompanhar a evolução da <i>performance</i>.
Empresa B	<p><u>Operador sustentável</u> – Operar com sustentabilidade é atuar com consciência e responsabilidade socioeconômica e ambiental em todo o ciclo de vida das nossas atividades. É criar V.A.L.O.R.</p> <p><u>Valor para <i>stakeholders</i> (partes interessadas)</u> – Proporcionar o maior retorno possível aos acionistas, manter relações e condições justas de trabalho para empregados e contratados, buscar parcerias de longo prazo com fornecedores que tragam ganhos para ambas as partes, garantir maior confiabilidade de suprimento e de valor de uso para nossos clientes, além de contribuir com o desenvolvimento sustentável das comunidades, regiões e países onde operamos, mantendo um relacionamento e diálogo permanente e aberto com nossos <i>stakeholders</i>.</p> <p><u>Antecipação e prevenção de falhas</u> – Atuar preventivamente, visando a evitar falhas de processo, poluição ambiental, acidentes de trabalho, riscos ocupacionais à saúde, e minimizar impactos sociais e ambientais negativos. Aplicar em todos os projetos de investimento e operações da empresa uma análise prévia de gestão de riscos, impactos e oportunidades nos aspectos ambiental, social e econômico. Investir e utilizar tecnologias que permitam – a custo compatível – maximizar a ecoeficiência, a segurança e a sustentabilidade dos processos produtivos, produtos comercializados e modais de transporte.</p> <p><u>Legislação como base</u> – Atuar em plena conformidade com a legislação e demais requisitos aplicáveis e buscar melhorias contínuas que nos levem, em todos os territórios de atuação, a superar progressivamente padrões internacionais em saúde e segurança, condições de trabalho, gestão ambiental, relações trabalhistas e respeito aos direitos humanos.</p> <p><u>Organização e disciplina</u> – Trabalhar de forma organizada e disciplinada, adotando práticas rigorosas de planejamento, execução, monitoramento e ação corretiva, buscando o uso responsável e eficiente dos recursos naturais. Em termos de responsabilidade sobre o produto, incentivar o uso, reúso, reciclagem e disposição final dos nossos produtos e subprodutos, incluindo, quando estiver ao alcance da Empresa B, o <i>design</i> responsável.</p> <p><u>Respeito e ética nos negócios</u> – Trabalhar de forma ética e respeitosa em todos os países e regiões onde atuamos. Buscar excelência na nossa governança corporativa, nos processos operacionais, na qualidade dos produtos e relacionamentos com partes interessadas. Difundir a atuação sustentável na nossa cadeia produtiva. Adotar padrões e práticas globais de sustentabilidade, respeitando a soberania de cada país e a legislação local.</p>
Empresa C	<p>Não localizada nos Relatórios de Sustentabilidade 2008 e 2009, ou, ainda, no <i>site</i> corporativo. Apenas uma referência de diretrizes de sustentabilidade para as atividades de exploração e produção da empresa na Amazônia.</p>

Nota: Consulta ao *site* da Empresa A em 17 de agosto de 2010; da Empresa C em 22 de agosto de 2010; e da Empresa B em 7 de setembro de 2010.

As políticas de recursos humanos têm significativa importância para a construção da sustentabilidade nas organizações empresariais, pois a qualidade dos resultados alcançados está intimamente ligada à forma como as pessoas são geridas. Entre as diversas estratégias de recursos humanos percebe-se que cada vez mais empresas têm implementado programas de remuneração variável como forma de ampliar a motivação dos empregados. Todavia, nem sempre os gestores conhecem as influências que os programas de remuneração variável representam na motivação dos empregados e, conseqüentemente, em seu desempenho. No Quadro 5 são destacados os itens relacionadas a sistemas de recompensas, planos de carreira, desenvolvimento de pessoas e comprometimento dos empregados, os quais o pesquisador acredita serem os mais influenciadores nos resultados do processo de gestão de pessoas nas empresas. Para o caso específico deste trabalho, chama-se a atenção para os modelos apresentados pela Empresa A e pela Empresa B, que incluem indicadores financeiros, sociais e ambientais em seus processos de remuneração variável, o que demonstra o alinhamento com suas políticas de sustentabilidade.


As políticas de recursos humanos têm significativa importância para a construção da sustentabilidade nas organizações empresariais, pois a qualidade dos resultados alcançados está intimamente ligada à forma como as pessoas são geridas.


Quadro 5 – Gestão de pessoas – remuneração variável

Empresa A	<ul style="list-style-type: none"> Realiza remuneração variável atrelada ao desempenho da empresa e do colaborador ao longo do ano, limitada a 10% do lucro líquido. Os critérios que determinam o alcance da remuneração variável consideram indicadores econômicos (Ebitda consolidado e o resultado financeiro das operações internacionais); sociais (pesquisa de clima organizacional dos colaboradores e pesquisa de satisfação das consultoras e consultores); ambientais (as emissões de carbono e o uso de refil), além do Índice de Não Atendimento (INA), que representa o percentual de produtos não disponíveis para a venda no momento do pedido das consultoras e consultores.
Empresa B	<ul style="list-style-type: none"> Realiza remuneração variável calculada com base nos resultados dos desempenhos da empresa, do departamento e do empregado. As metas são definidas com base nas principais diretrizes estratégicas e medem os desempenhos econômico-financeiro, técnico-operacional e de sustentabilidade (gestão, saúde e segurança e meio ambiente).
Empresa C	<ul style="list-style-type: none"> Possui um programa de participação nos lucros e resultados com base no desempenho econômico da empresa, caso haja lucro no exercício. Não há relação entre o percentual recebido pelo empregado e seu desempenho e não considera outros indicadores senão os econômicos.

O planejamento estratégico na área de recursos humanos constitui-se em uma visão prospectiva das necessidades de médio e longo prazos de uma empresa para o alcance dos objetivos traçados pela organização de forma global. Para obter sucesso, o plano deve levar em consideração os recursos humanos existentes, as necessidades de melhorias em sua qualificação e as necessidades futuras de expansão ou retração. É de fundamental importância que possua estratégias bem organizadas e coesas; que agregue os

interesses dos gestores, empregados, acionistas, clientes. O Quadro 6 apresenta de forma resumida o planejamento de recursos humanos das empresas pesquisadas. Destacam-se as estratégias de Planejamento estratégico de RH da Empresa B, que procuram capacitar os empregados para as operações atuais e futuras, assim como para o encerramento de operações, ao preparar sua recolocação e transferência, demonstrando seu compromisso com a sustentabilidade das relações com seu público interno.

Quadro 6 – Gestão de pessoas – planejamento estratégico de recursos humanos

Empresa A	<ul style="list-style-type: none"> Definiu como principal objetivo a formação de seus profissionais internamente, de forma a mantê-los alinhados com a essência e a cultura organizacional da empresa. Estabeleceu planos de desenvolvimento validados para todos os cargos de sucessão crítica a curto, médio e longo prazos. Aponta que o principal desafio será, cada vez mais, ocupar os cargos com líderes formados dentro da própria empresa, com alta adesão aos seus princípios. Para preservar crenças e valores, implementou a formação de líderes para ocupar cargos de gerência, diretoria e vice-presidência. Pretende, ao longo de cinco anos, obter 120% de sucessores já definidos e com planos de desenvolvimento validados para todos os cargos de sucessão crítica.
Empresa B	<ul style="list-style-type: none"> Mantém um planejamento estratégico de recursos humanos que procura antecipar demandas futuras de desenvolvimento de competências, contratação de pessoal para abertura de novos ou expansão de empreendimentos, assim como para a recolocação e transferência de profissionais. Esse plano engloba os cargos-chave, como engenheiros, geólogos, técnicos e operacionais, projetos de capital e localidade. Procura capacitar os empregados para as operações atuais e, também, para os projetos futuros e o encerramento de operações, preparando sua recolocação e transferência.
Empresa C	<ul style="list-style-type: none"> Trabalha com um projeto estratégico de recursos humanos em que monitora constantemente o plano de cargos e o mapa de competências organizacionais e individuais. Desenvolve os programas de educação intercultural (preparação e aperfeiçoamento do pessoal da área internacional) e desafios (“preservação e transmissão” de conhecimentos técnicos, culturais e de negócio). Participa ativamente de iniciativas destinadas a formar e qualificar mão de obra no segmento de óleo e gás, garantindo, assim, a disponibilidade de profissionais capazes de dar suporte a seus projetos e planos de investimento nas empresas prestadoras de serviço.

Implementar políticas de sustentabilidade nas organizações implica identificar processos de gestão de pessoas capazes de responder a problemas complexos. Implica, ainda, superar a visão da “sustentabilidade de mercado” e exercitar novas práticas capazes de substituir os modelos em esgotamento. Se o atual paradigma está centrado no conhecimento como fator essencial para as organizações, as empresas deveriam estar mais

preocupadas com as condições de trabalho oferecidas aos seus empregados, uma vez que estes constituem o bem mais precioso de uma organização. O Quadro 7 descreve as ações identificadas nos relatórios de sustentabilidade que estão voltadas para criar uma relação de longo prazo entre a empresa e os empregados. Destaca-se o monitoramento da Empresa C em relação ao índice de ambiência organizacional como um fator positivo e facilitador

para viabilizar uma efetiva adesão das pessoas à estratégia da companhia. Os indicadores “satisfação do empregado”, “nível de comprometimento do empregado” e “nível de comprometi-

mento em responsabilidade social” constituem-se em importantes instrumentos para os gestores orientarem relações sustentáveis de longo prazo com os empregados.

Quadro 7 – Gestão de pessoas – sustentabilidade nas relações com os empregados

Empresa A	<ul style="list-style-type: none"> • Monitora indicadores de gestão de pessoas, além do clima organizacional, como preenchimento de vagas com pessoal interno; membros da alta gerência de operações internacionais recrutados na comunidade local; postos de liderança ocupados por colaboradores da área operacional; identificação de futuras lideranças. • Possui uma ouvidoria para os consultores e consultoras em parceria com a área de atendimento, que capta questões críticas (temas relacionados a desvio ético, questões comportamentais ou questões técnicas não solucionadas no prazo acordado). • Está implementando uma metodologia de avaliação de desempenho, em que os gestores avaliam seus propósitos de vida dentro e fora da organização e, com essa autoanálise, desenham de maneira colaborativa seus respectivos projetos para o futuro dentro da empresa. • Passou a oferecer em 2009 o período de seis meses de licença-maternidade e ações de relacionamento com as gestantes, com a oferta de cursos para colaboradoras, terceirizadas ou esposas de colaboradores, além de exames laboratoriais sem custo e visitas de psicólogas após o parto e no período de adaptação dos filhos ao berçário.
Empresa B	<ul style="list-style-type: none"> • No período recente da crise econômica (2008-2009), a empresa realizou remanejamentos internos, concedeu férias coletivas e negociou com sindicatos a concessão de licença remunerada aos empregados, assegurando o emprego e os direitos trabalhistas previstos em acordo coletivo, objetivando reter empregados. • Procura manter comunicação direta com os empregados, monitorando possíveis casos de discriminação por intermédio de um canal de denúncias. • Oferece suporte ao empregado que passa por situação que o leva a experimentar fortes reações emocionais e/ou psicológicas, o que pode interferir em sua habilidade de lidar com a situação, tanto no momento da ocorrência como depois dela.
Empresa C	<ul style="list-style-type: none"> • Desde 2007 realiza anualmente uma pesquisa de ambiência organizacional, que possibilita aos empregados expressar suas opiniões e expectativas em relação à empresa, indicando melhorias que podem ser implementadas nas condições de trabalho e na relação empregado-empresa. • Nessa pesquisa, os empregados podem avaliar o clima interno, opinar sobre benefícios, liderança, remuneração, segurança, meio ambiente e saúde, treinamento e desenvolvimento. • Essa pesquisa expressa três índices fundamentais para a gestão de pessoas: o índice de satisfação do empregado, o nível de comprometimento do empregado e o nível de comprometimento em responsabilidade social. • Incentiva jovens empregados a fazer pós-graduação; subsidia a educação dos filhos até o Ensino Médio; paga férias em dobro, e a participação nos lucros equivale, em média, a três salários por ano. • A empresa está realizando o Censo para a Diversidade. O objetivo é levantar informações fundamentais para a elaboração de políticas, de ações afirmativas e de outras iniciativas para a promoção contínua da equidade e combate à discriminação.



em grande parte do discurso formal das organizações identifica-se a concepção do trabalhador como mais um insumo, um homem operacional ou reativo, o que de certa forma inviabiliza a construção de uma educação corporativa de ordem superior, transformadora, compromissada em alcançar resultados de longo prazo.

Collins e Porras (1998),¹⁹ em seu livro *Feitas para durar*, defendem a ideia de que, para perpetuar no mercado, uma empresa precisa desenvolver um senso de propósito comum entre seus colaboradores e um conjunto de valores básicos para nortear comportamentos na empresa. Esse é um papel fundamental que deve ser assumido pelos gestores das estruturas de educação corporativa nas organizações empresariais. Todavia, em grande parte do discurso formal das organizações identifica-se a concepção do trabalhador como mais um insumo, um homem operacional ou reativo, o que de certa forma inviabiliza a construção de uma educação corporativa de ordem superior, transformadora, compromissada em alcançar resultados de longo prazo. O Quadro 8 apresenta as ações de educação corporativa relacionadas ao tema educação para a sustentabilidade expresso nos relatórios. Destacam-se as ações das empresas na busca da preparação de seus empregados para o diálogo social como forma de efetivação de suas políticas de sustentabilidade, traduzida pelo desenvolvimento de competências para a sustentabilidade.

Quadro 8 – Educação corporativa – educação para a sustentabilidade

Empresa A	<ul style="list-style-type: none"> • Está realizando o Programa de Desenvolvimento da Liderança, que pretende, ao longo de cinco anos, obter 120% de sucessores já definidos e com planos de desenvolvimento validados para todos os cargos de sucessão crítica. • Aborda temas ligados aos direitos humanos, ao meio ambiente e à responsabilidade social durante o programa de integração destinado a todos os novos colaboradores, incluindo os terceirizados. • Embora não haja um planejamento específico para questões ligadas à corrupção e aos direitos humanos no programa de integração, os novos colaboradores tomam conhecimento dos princípios de relacionamento da empresa, que são inspirados na Declaração dos Direitos Humanos. • Concede bolsas de estudos para os colaboradores e seus familiares, de modo a estimular a aprendizagem contínua. • O investimento em desenvolvimento de pessoas em 2009 alcançou R\$ 20,2 milhões e uma média de 82 horas de “treinamento” por empregado.
Empresa B	<ul style="list-style-type: none"> • Os programas possuem um eixo de educação para a cidadania, com o intuito de desenvolver competências para além da dimensão técnica. Entre as ações de destaque estão os Programas Atitude Ambiental (composto de diálogos sobre sustentabilidade) e Diálogo Comportamental (reflexão conjunta para que as pessoas percebam o risco e compartilhem os resultados positivos). • Promove formação educacional entre empregados e contratados adultos nos ensinos fundamental e médio. A formação oferecida aos líderes é implementada em parceria com escolas de referência mundial em gestão de negócios e vai da fluência em idiomas às atividades de suporte à gestão, como diálogo social, atendimento à mídia e relacionamento com o setor público e ONGs. Realizou em 2009 uma média de 41 horas de “treinamento” por empregado. Não foi localizado nos relatórios o volume dos investimentos nessa área.
Empresa C	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve programas corporativos de gestão do conhecimento que abrangem os temas estratégia do conhecimento, redes e comunidades, aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento. O programa inclui encontros técnicos, rodízios de técnicos e rodízio gerencial. • Programa Desafios, voltado para a “preservação e transmissão” de conhecimentos técnicos, culturais e de negócio. • Programa Comunidades de Prática, para promover a troca de experiências e conhecimentos técnicos. • O tema direitos humanos é transversalmente abordado em cursos e programas oferecidos pela Universidade Corporativa. Além disso, oferece programas em responsabilidade social e ambiental. • Foram calculadas, em 2009, 24.775 horas de treinamento em responsabilidade social e ambiental. Todos os empregados admitidos em 2009 participaram de palestra sobre o Código de Ética. • O investimento em desenvolvimento de pessoas em 2008 alcançou R\$ 219 milhões e uma média de 103 horas de “treinamento” por empregado.

Nota 1: O levantamento dos investimentos em desenvolvimento de pessoas considera apenas o capítulo referente a público interno, não incorporando fomento a projetos sociais apoiado pelas empresas.

Nota 2: Não foram localizadas informações separadas sobre o volume de investimentos em desenvolvimento de pessoas aplicado a cadeia de fornecedor, uma das características da educação corporativa.

A seguir, apresenta-se um quadro comparativo das ações encontradas nos relatórios de sustentabilidade como forma de oferecer uma visão comparativa das práticas de desenvolvimento de pessoas voltadas para a sustentabilidade nas empresas pesquisadas.



Quadro 9 – Educação para a sustentabilidade – quadro comparativo

Categorias da análise	Práticas de desenvolvimento de pessoas encontradas nos relatórios das empresas pesquisadas, direcionadas ao público interno e voltadas para o desenvolvimento de uma educação para a sustentabilidade		
	Empresa A	Empresa B	Empresa C
Abordagem do tema sustentabilidade de forma contextualizada e transversal nos programas de desenvolvimento de pessoas.	Aborda temas ligados aos direitos humanos, ao meio ambiente e à responsabilidade social durante o programa de integração, destinado a todos os empregados e extensível a terceirizados.	Os programas de desenvolvimento de pessoas possuem um eixo de educação para a cidadania, com o intuito de desenvolver competências para além da dimensão técnica. Entre as ações de destaque está o Programa Atitude Ambiental, que promove o diálogo sobre sustentabilidade, que envolve o público interno e externo, e o Programa Diálogo Comportamental, com os líderes, que promove a troca de experiências e a reflexão conjunta das situações enfrentadas no dia a dia, em prol da saúde e da segurança.	O tema direitos humanos é transversalmente abordado em cursos e programas oferecidos pela Universidade Corporativa. Além disso, oferece programas em responsabilidade social e ambiental. Foram calculadas, em 2009, 24.775 horas de treinamento em responsabilidade social e ambiental. Todos os empregados admitidos em 2009 participaram de palestra sobre o Código de Ética, que também trata do assunto.
Desenvolvimento de um senso de propósito comum entre seus empregados e um conjunto de valores básicos para nortear comportamentos na empresa.	Em uma visão de longo prazo, a Empresa A espera preservar as crenças e os valores com a formação de líderes para ocupar cargos de gerência, diretoria e vice-presidência. Ao longo de cinco anos, espera obter 120% dos sucessores já definidos e com planos de desenvolvimento validados para todos os cargos de sucessão crítica. Realiza o Programa Diálogos de Cultura com os empregados das áreas operacional, administrativa, de vendas e da alta administração, visando a interpretar a cultura organizacional, por entender que esta será o alicerce de sua visão do futuro.	Além das ações de desenvolvimento pessoal e profissional, desenvolve programas para a cidadania corporativa, cultura e arte. Possui o Programa de Rito de Passagem como primeiro passo do currículo de formação para carreiras gerenciais da empresa.	Realiza o Programa Desafios, voltado para a preservação e transmissão de conhecimentos técnicos, culturais e de negócio, e o Programa Comunidades de Prática, para promover a troca de experiências e conhecimentos técnicos.
Preparação dos empregados para o diálogo social como forma de efetivação de suas políticas de sustentabilidade, traduzida pelo desenvolvimento de competências para a sustentabilidade.	Gere os relacionamentos com seus diferentes públicos em duas frentes de atuação: uma voltada para as ações em grupo, visando à criação coletiva de soluções compartilhadas por meio da realização de painéis de diálogo; e outra, para ações focadas no indivíduo, visando ao autodesenvolvimento e à ampliação da consciência.	Formação oferecida aos líderes implementada em parceria com escolas de referência mundial em gestão de negócios que vão da fluência em idiomas às atividades de suporte à gestão, como diálogo social, atendimento à mídia e relacionamento com o setor público e ONGs.	Para promover a integração dos princípios da sustentabilidade nos negócios, a empresa declara estar associada a diversos grupos, comunidades, empresas e instituições de ensino, além de promover e apoiar o desenvolvimento de líderes globalmente responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção pela sustentabilidade é muito mais do que fazer projetos sociais em comunidades ou publicar relatórios. Sustentabilidade deve ser encarada nas organizações como um novo modelo de gestão, comumente internalizado nas práticas empresariais. Não deve ser analisada como uma vantagem competitiva ou uma estratégia de *marketing*, mas, sim, um senso comum enraizado nos valores e nas crenças para toda a organização. Uma organização será verdadeiramente sustentável quando possuir uma cultura com significados comuns e compartilhados para as diferentes dimensões do *Triple Bottom Line*, isto é, com significância, propósitos e valores internalizados por todos os níveis hierárquicos, aberta ao diálogo com as partes interessadas e compromissada

com o futuro da humanidade. Por isso a educação para a sustentabilidade foi o eixo norteador desta pesquisa.

A seguir, são apresentadas as conclusões das pesquisas relacionadas aos objetivos específicos e às questões de estudos propostos.

Práticas de gestão de pessoas sustentáveis na relação com os empregados

Identificou-se que cada vez mais empresas têm implementado programas de remuneração variável como forma de ampliar a motivação dos empregados. Todavia, nem sempre esses programas estão associados à declaração da política de sustentabilidade da empresa, pois não incorporam metas de desempenho para as três dimensões propostas pelo *Triple Bottom Line*: econômica, social e ambiental.

Práticas de educação para a sustentabilidade

No campo da educação corporativa, identificaram-se ações das empresas visando à preparação de seus empregados para o diálogo social como forma de efetivação de suas políticas de sustentabilidade, traduzida pelo desenvolvimento de competências para a sustentabilidade.

NOTAS

- ¹ LIMA, G. C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 99-119, jul./dez. 2003.
- ² LOWI, M. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005; LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Revista Proposta**, n. 71, p. 5-10, 1997; ARAÚJO, G. C.; MENDONÇA, P. S. M. Análise do processo de implantação das normas de sustentabilidade empresarial: um estudo de caso em uma agroindústria frigorífica de bovinos. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 2, p. 31-56, mar./abr. 2009.
- ³ BRUNDTLAND, G. H. (Org.). **Nosso futuro comum**: relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro: FGV, 1991.
- ⁴ SACHS, I. **Ecodesenvolvimento**: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986.
- ⁵ LAYRARGUES, P. P. Op. cit., 1997; LIMA, G. C. Op. cit., 2003; DELUIZ, N.; NOVICKI, V. Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 19-29, maio/ago. 2004.
- ⁶ CALIA, C. R. **A difusão da produção mais limpa**: o impacto do seis sigma no desempenho ambiental sob o recorte analítico de redes. Tese (Doutorado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos/SP, 2007.
- ⁷ SISINNO, C. L. S.; MOREIRA, J. C. Ecoeficiência: um instrumento para a redução da geração de resíduos e desperdícios em estabelecimentos de saúde. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 6, p. 1.893-1.900, nov. 2005.
- ⁸ COSTA, M. A. N. Fazer o bem compensa? Uma reflexão sobre a responsabilidade social empresarial. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Portugal, n. 73, p. 67-89, dez. 2005.
- ⁹ INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. **ISO/CD26000**: diretrizes sobre responsabilidade social. Tradução livre da ISO/TMBWG SRN 157 – Versão 02 – 11/02/2009. Documento distribuído para revisão e comentário.
- ¹⁰ ALEXANDRE, A. F.; KRISCHKE, P. J. Aspectos da institucionalização das políticas de sustentabilidade no Brasil. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 2006.
- ¹¹ BRASIL. Leis, decretos. **Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm>. Acesso em: 15 fev. 2010.
- ¹² BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 25. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2000. 307 p. (Coleção Saraiva de Legislação). Inclui adendo especial com os textos originais dos artigos alterados.
- ¹³ DUPAS, G. Pobreza, desigualdad y trabajo en el capitalismo. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 215, maio/jun., 2008.
- ¹⁴ ANTUNES, M. T. P.; MARTINS, E. Capital intelectual: verdades e mitos. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo: USP, n. 29, p. 41-54, maio/ago. 2002.
- ¹⁵ DELUIZ, N.; NOVICKI, V. **Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável**: implicações para uma proposta de formação crítica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 19-29, maio/ago. 2004.

- ¹⁶ BERGAMINI, C. W. **Psicologia aplicada à administração de empresas**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1984.
- ¹⁷ WAGNER III, J. A.; HOLLENBECK, J. R. **Comportamento organizacional**: criando vantagem competitiva. São Paulo: Saraiva, 1999.
- ¹⁸ RIZZINI, J.; CASTRO, M. R.; SARTOR, E. D. **Pesquisando...** guia de metodologias de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: Universidade Santa Ursula, 1999.
- ¹⁹ COLLINS, J. C.; PORRAS, J. I. **Feitas para durar**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 408 p.

ABSTRACT

*Luís Arruda; Osvaldo Luiz Gonçalves Quelbas. **Developing people for sustainability: a comparative analysis of actions promoted by Brazilian companies.***

This paper provides a comparative analysis of activities promoted by Brazilian companies in order to develop people's awareness in regard to their sustainability policies, taking into account that companies have different opinions and consequently their own approaches on how deal with sustainability issues. It is an exploratory study conducted in specific literature and in sustainability reports published by Brazilian companies. The documental analysis technique was used here to build a display on models about "people management" and "corporate education" used by these companies. The results are evidence for two key findings: 1) companies have been using variable pay programs as a way to increase employee motivation, however these programs are not always associated to their sustainability policies and 2) companies are investing in training their employees for social discussion to take sustainability policies to good effect.

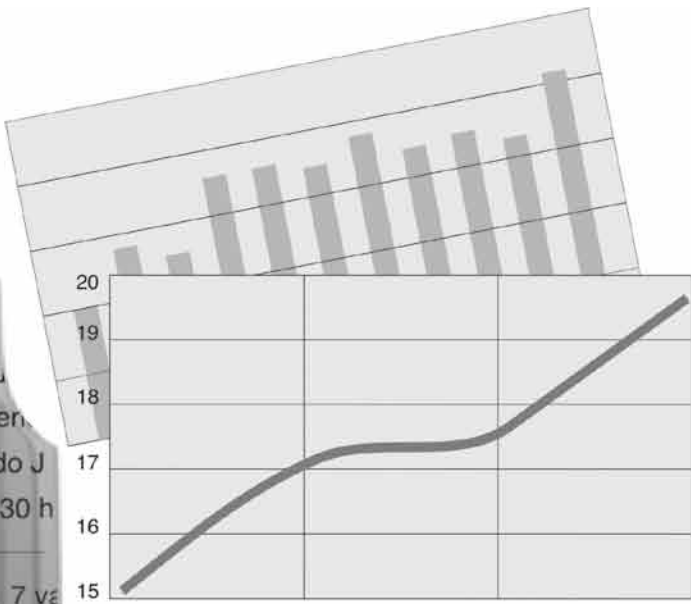
Keywords: Sustainability; Sustainable Development; People Management; Corporate Education.

RESUMEN

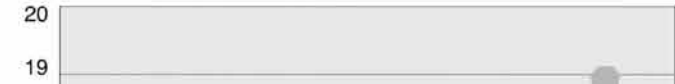
*Luís Arruda; Osvaldo Luiz Gonçalves Quelbas. **Desarrollo de personas para la sustentabilidad: un análisis comparativo de las acciones promovidas por empresas brasileñas.***

El presente trabajo analiza comparativamente el alineamiento de las acciones de desarrollo de personas promovidas por empresas brasileñas con relación a sus políticas de sustentabilidad. Resulta de la observación de que las empresas poseen diferentes opiniones y, consecuentemente, abordajes propios, para tratar el tema de la sustentabilidad. Se trata de un estudio exploratorio realizado en literaturas específicas y en informes de sustentabilidad divulgados por empresas brasileñas. Se ha utilizado la técnica de análisis documental para construir una exposición sobre los modelos de "gestión de personas" y de "educación corporativa" utilizados por esas empresas. Los resultados alcanzados señalan dos principales conclusiones: 1) las empresas han estado utilizando programas de remuneración variable para que se incremente la motivación de los empleados, sin embargo, esos programas no siempre están asociados a sus políticas de sustentabilidad y; 2) las empresas están invirtiendo en la preparación de sus empleados para el diálogo social para que se hagan efectivas las políticas de sustentabilidad.

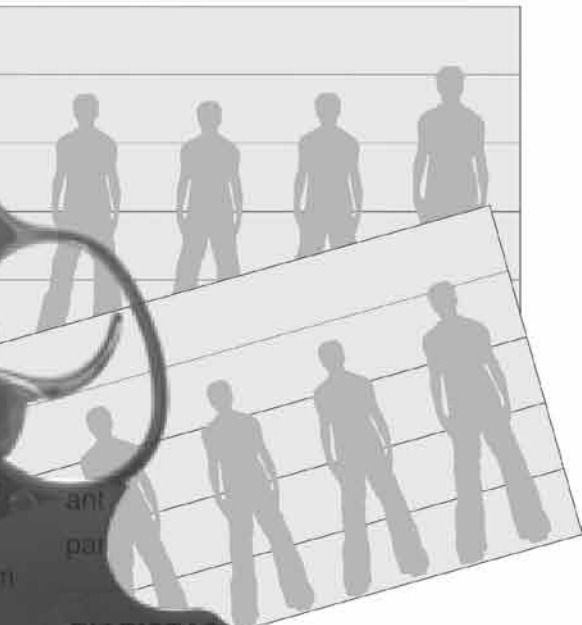
Palabras clave: Sustentabilidad; Desarrollo Sustentable; Gestión de Personas; Educación corporativa.



orme su
ENTE su
ncia anter
ortaria do J
partir 19:30 h



GERAIS 7 va
nviar foto pa
ortaria do J
partir 19:30 h



AUXILIAR ATE
empresa prestadora de
contrata preferenciad
masculino. Compar
Rua Paula de

AUXILIAR PORTARIA 3 vaga
empresa prestadora de servi
contrata. Enviar foto para portaria
do Jornal. Comparecer dia 8/8
Rua Dois de Abril 1432 - 13 :00

OPERADOR de Xerox 2 vaga
empresa no Centro contrata. Enviar
curriculum para portaria do Jor
Rua Dois de Abril 1432 - 13 :00

ATENDENTES - ambos os sexos
empresa de telemarketing contrata
urgente. Enviar foto para portaria
e comparecer dia 8/8 - 13 h
Rua Dr. Jorge Abreu 32 - Centro

AUX. CONTABILIDADE 3 vagas
empresa prestadora de serviço
contrata. Enviar foto para portaria
do Jornal. Comparecer dia 8/8
Rua Andaraes 1432 - 13:00 h

ATENDENTES Rede de a
rapazes/ trabalhar em pe
passados enviar foto pa
dia 8/7 portando docum

DIARISTAS
empresa prestadora de ser
interessados admitir para se
contratar dia 4/7 portando d

VENDEDORES- an
para roupas femininas. Lojas Centro,
Ipanema e Copacabana. Enviar c/v
e comparecer dia 14/7 - 13 h
Rua Dr. Jorge Abreu 32 - Centro

AS NOVAS FORMAS DE GOVERNO DAS JUVENTUDES: DESEMPREGO E VIOLÊNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

*Alexandre Simão de Freitas**
*Cleiton de Barros Nunes***
*Sidney Carlos Rocha da Silva****

Resumo

O texto analisa as iniciativas que têm adotado a juventude como eixo articulador de políticas públicas específicas, contribuindo para uma problematização das agendas governamentais. Nesse percurso, apresenta como a juventude vem sendo apreendida a partir das categorias “risco e vulnerabilidade”, como expressão de um processo mais amplo de “governamentalização” do Estado, elucidando o lugar que a racionalidade governamental confere a questões como o desemprego juvenil, bem como o modo como esse problema pode ser equalizado política e pedagogicamente.

Palavras-chave: *Políticas de Juventude; Desemprego; Violência; Foucault.*

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A presente reflexão insere-se em pesquisa mais ampla que objetiva analisar as iniciativas que têm adotado a juventude como eixo articulador de políticas públicas específicas, verificando o grau de compreensão que os atores e os agentes institucionais locais têm sobre a natureza e a reprodução dos problemas da condição juvenil.¹ A discussão procura contribuir com uma problematização em torno da institucionalização das políticas de juventude pelas agendas governamentais.

Para isso, desenvolve inicialmente uma análise das práticas discursivas que têm se articulado para estabelecer a juventude tanto como um “problema epistemológico” quanto como um “problema político”. Nesse percurso, observa-se que a juventude vem sendo apreendida, fundamentalmente, a partir das categorias “risco e vulnerabilidade”. Esse tipo de caracterização foi apreendida como expressão de um processo mais amplo de *governamentalização* do Estado,² o que produz uma tematização da condição juvenil como “uma unidade descritível, mensurável,

conhecível e, por isso mesmo, governável” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 6).³

Como resultado, o sistema de pensamento que vem ancorando as intervenções estatais sobre os segmentos juvenis permanece localizando os jovens na cifra da periculosidade e da ameaça, objetivando suas experiências mediante dinâmicas normalizadoras, as quais funcionam como mecanismos de controle de suas condutas. Nesse âmbito, a juventude como objeto específico de intervenção do Estado inter-relaciona processos mais amplos de mudança cultural com a construção de representações específicas sobre os problemas que afetam os grupos juvenis, dentre os quais se destaca o desemprego. Esse é o cenário mais amplo em que essa reflexão se movimenta no esforço de apreender o processo de politização da condição juvenil, a partir de um trabalho de visibilidade centrado no binômio violência-juventude.

Nessa perspectiva, a discussão dos processos de governamentalização emerge como uma questão central, permitindo repensar o tratamento político e pedagógico endereçado aos segmentos juvenis na atualidade. A genealogia foucaultiana constitui-se em vetor central das análises efetivadas, na medida em que possibilita a compreensão da racionalidade subjacente às políticas de juventude, apontando um caminho de análise que discute as estratégias que pretendem qualificar um contingente populacional específico, apreendido ora como “incluído” ora como “excluído” do sistema de direitos.

O foco, portanto, não consiste em verificar o grau de efetividade das políticas de qualificação profissional e de emprego instituídas – nos três níveis de governo – que tentam diminuir o desemprego juvenil e viabilizar o ingresso da juventude no

* *Doutor em Sociologia; professor adjunto do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional; membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: alexsbriva@uol.com.br*

** *Graduado em Pedagogia; pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos em Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: mabacleiton@gmail.com*

*** *Graduado em Psicologia; pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos em Educação e Espiritualidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: mabasidney@yaboo.com.br*

mercado de trabalho. Mais do que analisar a eficácia dessas ações, o que se procura é evidenciar como a condição juvenil acaba por pautar sua existência pela junção de fatores como incerteza, precarização, violência, risco e vulnerabilidade no âmbito das políticas públicas que lhe são endereçadas. A ideia consiste em discutir o sentido atribuído à formação profissional dos jovens, elucidando a racionalidade governamental.

Nesse sentido, não temos a pretensão de inserir a reflexão no campo estrito das relações entre trabalho e educação, pois o que se busca é ampliar a visão do padrão de inserção dos problemas juvenis no discurso político, verificando se essa inserção não estaria repetindo uma velha matriz ancorada no adestramento e na moralização das experiências, incluindo a experiência de trabalho.⁴ Pretende-se, de fato, diante da realidade constatada de aumento do desemprego e do subemprego juvenil, a configuração de uma preocupação específica por parte dos governos em relação a essa questão.

O ponto de partida, contudo, permanece sendo o refluxo do Estado nas políticas sociais e a própria limitação das oportunidades de emprego geradas pelo padrão atual de acumulação do capital (HARVEY, 2003).⁵ Assim, preocupações relativas ao desemprego, ao fracasso educacional e ao ajustamento social dos jovens surgem como questões centrais na implementação de políticas públicas de integração social e profissional da juventude, em face dos riscos de rupturas sociais e econômicas inerentes aos processos de exclusão dos jovens.

JUVENTUDE, EXCLUSÃO E PROCESSOS DE MUDANÇA: AS CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT

Na última década, a institucionalização de políticas públicas, no Brasil, passou a incorporar novas variáveis quando da

Assim, preocupações relativas ao desemprego, ao fracasso educacional e ao ajustamento social dos jovens surgem como questões centrais na implementação de políticas públicas de integração social e profissional da juventude, em face dos riscos de rupturas sociais e econômicas inerentes aos processos de exclusão dos jovens.

abordagem dos problemas relativos à condição juvenil pelas agendas governamentais. Diferindo do que predominou em períodos anteriores, passou a prevalecer o entendimento de que as questões que afetam os jovens exigem a formulação e a implementação de políticas de inclusão específicas (ABRAMO; FRANCO, 2004; NOVAES; VANNUCHI, 2003).⁶ A prioridade da agenda governamental e do planejamento concernentes passou a se configurar pela busca de novos dispositivos que consideram simultaneamente o ciclo de vida das políticas públicas e as expressões dos jovens.

Para Sposito (2007),⁷ no entanto, o processo de tematização política do papel da juventude ainda padece de problemas específicos. O tratamento analítico permanece atravessado por uma tensão intrínseca, pois a primeira questão que se apresenta para os pesquisadores desse campo ainda é a própria indefinição da categoria juventude. Como resultado, a produção acadêmica permanece fortemente atrelada ao universo escolar, provocando uma forte adesão dos estudos sobre os grupos juvenis com a sua condição de alunos. Essa ênfase mantém as análises nos marcos de uma sociologia da escola, cujo limite revela-se na ausência de nexos empíricos e teóricos capazes de absorver outras dimensões da experiência socializadora e da sociabilidade dos jovens.

Por outro lado, a análise da produção recente sobre a juventude revela uma inflexão para o estudo dos jovens categorizados como em “situação de risco social”. Os jovens apreendidos ora como vítimas ora como promotores de um problema social específico (a violência) são representados como uma espécie de ameaça à estabilidade da sociedade. A magnitude dos problemas que afetam os jovens, na atualidade, tem levantado questões sobre as efetivas possibilidades de inserção dos diferentes segmentos juvenis no mercado de trabalho, no sistema educacional, na vida cultural.

Nesse cenário, o Estado vê-se obrigado a desenhar novas políticas de inclusão focalizadas nos diferentes grupos juvenis, fixando o tema na agenda pública por meio de uma “Política Nacional de Juventude”. A contribuição da Unesco nesse processo é incontestável. Em 1997, quando as chamadas “políticas de juventude” ainda não passavam de um murmúrio no debate político brasileiro, a Unesco já divulgava uma pesquisa nacional descrevendo a situação de vulnerabilidade dos jovens e a necessidade de se pensar políticas focalizadas.⁸

Contudo, a discursividade produzida nesse âmbito tem se concentrado mais nos efeitos (imagens projetadas da vítima, medo, custos com segurança) do que nas raízes estruturais da questão. Com isso, diz Argüello (2005):

sob o enunciado da proteção ofertada aos cidadãos de bem, oculta-se a impotência dos governantes em face da catarse de conflitos e tensões aos quais eles não podem ou não estão dispostos a responder, senão criando uma falsa ideia de unidade diante de um inimigo interno personificado na figura do outro: selecionado entre os membros dos setores socialmente vulneráveis.⁹

Por essa razão, ressaltamos a importância da analítica do poder desenvolvida por Michel Foucault na segunda metade dos anos 1970 no Collège de France. Ao analisar a racionalidade política moderna, Foucault (2008)¹⁰ defende que a disseminação

do sentimento difuso de insegurança tem sido historicamente um catalisador fundamental das ações de governo, na medida em que produz uma responsabilização individual por problemas sistêmicos, ao mesmo tempo em que faz proliferar dispositivos de segurança contra os “grupos perigosos” da sociedade. Esses dispositivos se efetivam a partir do que ele denomina “racismo de Estado”.¹¹ Trata-se de uma racionalidade política que, na pretensão de garantir a contenção das desordens geradas pelo acirramento da exclusão social e retração da proteção social (WACQUANT, 2002),¹² utiliza-se amplamente da estratégia de criminalização dos grupos considerados potencialmente perigosos.

Do ponto de vista mais estrito deste trabalho, interessa particularmente a abordagem foucaultiana das relações de poder, que “se situa e exerce no nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços de uma população” (FOUCAULT, 1979).¹³ Segundo essa análise, o exercício do poder emerge na forma de uma biopolítica que consiste em operar politicamente cortes constituintes na população como alvo da ação governamental. Assim, é possível compreender, com outras grades analíticas, as razões pelas quais, no âmbito das políticas públicas, se acoplou a imagem do jovem, sobretudo dos jovens das periferias urbanas, à violência.

Trata-se de um entendimento vital quando se busca apreender a relação entre juventude e desemprego na atualidade. Pois, apreendidos ora como vítimas ora como causas dessa problemática, os jovens passam a figurar nos discursos das políticas como um problema social a ser equacionado em termos político-pedagógicos.

A visibilidade da condição juvenil a partir da violência – quer como vítimas quer como protagonistas – favorece o desencadear de algumas ações públicas na segunda metade dos anos 1990. [...] Esse nexos, certamente já estabelecido entre jovens pobres e violência, favoreceu a disseminação de sentimentos de insegurança, consolidando a ideia de uma juventude potencialmente perigosa. (SPOSITO, 2007)¹⁴

Essa compreensão põe em ação programas e projetos que acentuam determinados modelos normativos. Muitas vezes, esses modelos deixam de contemplar outras figurações possíveis que emergem do campo de forças e disputas que constituem os jovens como atores políticos nos espaços públicos da sociedade. A juventude passa a representar uma categoria social sobre a qual inflete, de modo particular, a lógica regulamentadora dos sistemas sociais. Por isso mesmo, a análise das “políticas de qualificação e emprego” tem muito a ganhar quando avança em uma perspectiva que coloca em questão a própria racionalidade política da qual emergem.

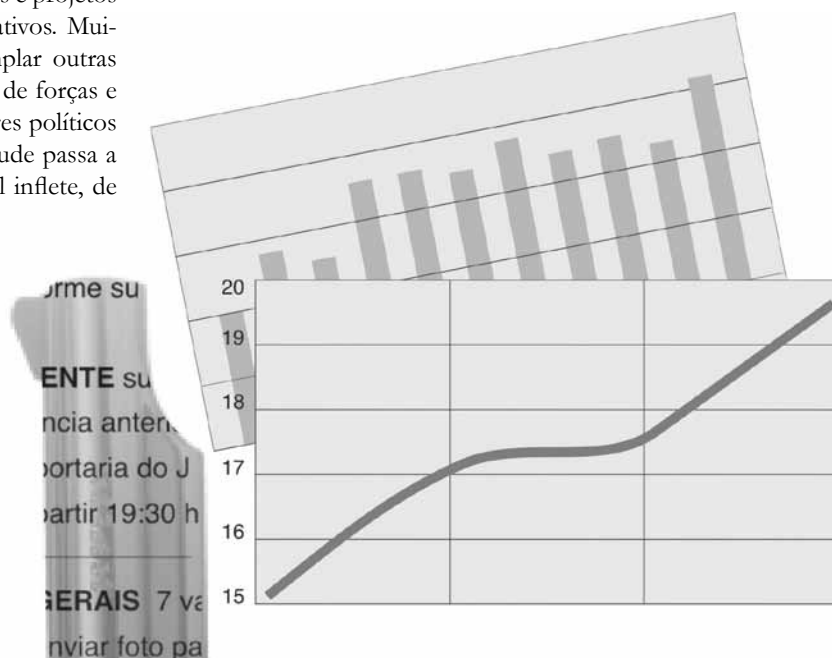
JUVENTUDE, VIOLÊNCIA E DESEMPREGO COMO QUESTÕES DE SEGURANÇA PÚBLICA

Nas duas últimas décadas, o desemprego juvenil adquiriu densidade política mediante um trabalho de visibilidade centrado na ideia

de que a violência praticada e sofrida pelos jovens constitui um problema que demanda soluções específicas por parte do Estado, produzindo programas de ação que acentuam “certas atribuições calcadas em imagens positivas ou negativas que funcionam como modelos normativos, muitas vezes distantes dos jovens reais” (SPOSITO, 2007).¹⁵ O problema com esse tipo de abordagem é evidente: a própria explicação acaba por participar da construção do objeto produzindo um dispositivo explicativo circular. Em geral, nos discursos sobre o tema da violência juvenil, no Brasil, a localização da causa principal tem oscilado entre dois polos justificativos: a questão da impunidade pelo sistema policial/judiciário e a pobreza, a miséria, as desigualdades sociais ou simplesmente a privação relativa.¹⁶

Como Foucault observou, a modernidade, ao centralizar as atribuições de punição no Estado e criar ao mesmo tempo instituições policiais e judiciais para construir racionalmente a culpabilidade do sujeito criminal, criou também cadeias causais de explicação do criminoso. Essas cadeias, na sua perspectiva, representam dobras de um dispositivo de normalização dos comportamentos.

É um processo complexo de objetivação e subjetivação de normas sociais, a partir do qual os poderes públicos engendram formas de governo que pretendem qualificar os contingentes populacionais. No curso proferido em 1976 no Collège de France, sugestivamente intitulado “Em defesa da sociedade”, Foucault (1999)¹⁷ resalta um tipo de poder que se dirige aos indivíduos na medida em que formam uma massa global, ou seja, uma população.¹⁸ Nos cursos “Segurança, território e população” e “Nascimento da biopolítica”, ditados respectivamente nos anos 1978 e 1979, Foucault assinala, ainda, a emergência de novos modos de governar. Mais precisamente, ele interroga os pressupostos do complexo de regulamentação dos sistemas de proteção dos Estados ancorados em dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008a).¹⁹



Isso significa que, quando apreendidos como “corpo-espécie”, os sujeitos têm sua experiência vital (nascimento, mortalidade, saúde, longevidade) inscrita nos mecanismos de gestão do Estado.²⁰ Os governos percebem que não estão simplesmente perante súditos, mas diante de uma população, com os seus fenômenos específicos, e que devem ser delimitados a partir de um conjunto multifacetado de discursos (demográfico, médico, psicológico, jurídico, pedagógico etc.).

Assim, apesar de não estar em contradição com sua descrição do poder disciplinar, a noção de biopolítica produz um deslocamento radical na análise do poder. Foucault descreve, de modo contundente, como, no momento mesmo em que a vida entra no cálculo político, o que se percebe é um aumento significativo da violência. Ou seja, o cuidado com a vida se faz acompanhar da multiplicação dos genocídios dentro e fora da nação. Logo, engendrar a vida das populações não se descola da produção contínua da morte, na justa medida em que são eliminados aqueles que se configuram como uma espécie de “perigo” (FOUCAULT, 1999).²¹ A biopolítica é o que torna aceitável o “tirar a vida” em uma sociedade de normalização.

Entretanto, Foucault faz questão de esclarecer que por “tirar a vida” não se entende somente o assassinato direto, mas as diversas formas de exposição à morte, às expulsões, às rejeições, ao aumento dos riscos e das vulnerabilidades para alguns. Ao partir de uma perspectiva que não naturaliza a condição de excluído, mas apreende a exclusão no âmbito de uma sociedade desigual, é possível problematizar o modo como o desemprego, ao ser fixado como uma identidade normativa, contribui para associar à figura do jovem desempregado o papel de desestabilização da normalidade social.

Dessa ótica, o desemprego juvenil é mais do que falta de trabalho: é condição de assujeitamento social, a partir da qual o Estado direciona sua ação política e pedagógica. A preocupação governamental com o desemprego juvenil é ordenada em função das consequências que dele podem ser geradas, tais como a violência nas suas diferentes configurações. Vale ressaltar como essa preocupação é configurada a partir de determinados indicadores (Tabela 1) que serão considerados na definição do “público-alvo” das políticas públicas de qualificação, emprego e renda.

Tabela 1

População Ocupada (%)	Total das Seis Áreas	Recife	Salvador	Belo Horizonte	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre
SEXO							
Masculino	55,2	56,4	54,1	54,1	55,9	55,2	55,1
Feminino	44,8	43,6	45,9	45,9	44,1	44,8	44,9
FAIXA ETÁRIA							
10 a 14 anos	0,2	0,1	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2
15 a 17 anos	1,4	0,5	0,9	1,9	0,9	1,7	1,9
18 a 24 anos	14,8	13,9	14,0	16,9	12,0	16,0	15,4
25 a 49 anos	63,1	66,4	66,7	61,5	62,4	62,6	63,3
50 anos ou mais	20,5	19,1	18,0	19,4	24,4	19,6	19,2
ANOS DE ESTUDO							
Sem instrução ou < 1 ano	1,6	2,3	2,5	1,5	1,6	1,5	1,1
1 a 3 anos	4,0	4,0	4,8	3,7	4,4	3,7	4,0
4 a 7 anos	19,3	19,9	17,6	22,6	18,3	18,6	21,8
8 a 10 anos	17,3	17,0	16,6	17,9	18,2	16,2	20,2
11 anos ou mais	57,7	56,3	58,4	54,1	57,4	59,9	52,8
HORAS HABITUALMENTE TRABALHADAS POR SEMANA							
Até 39 horas	17,6	20,5	23,4	20,1	17,4	15,7	16,3
40 a 44 horas	52,0	48,0	47,7	55,5	48,3	52,8	61,0
45 horas ou mais	30,5	31,5	28,9	24,3	34,2	31,6	22,7

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal.

Dentre outros elementos, os dados destacados permitem verificar o número de ocupados com o número da população em idade ativa, pois foi estimado, com base na Pesquisa Mensal de Emprego do IBGE²² (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), um contingente de aproximadamente 40,7 milhões de pessoas em idade ativa no conjunto das seis regiões metropolitanas. A proporção entre as pessoas ocupadas (21 milhões) em relação à população em idade ativa (40,7 milhões) é de apenas 57,7%, ou seja, 42,3% da população em idade ativa estão no

subemprego ou estão simplesmente engrossando o chamado desemprego estrutural.

É possível perceber, também, que a população masculina ocupa a maior parte das vagas de trabalho (55,2%). A partir da perspectiva etária, observamos que, entre 15 e 24 anos, a média da população que tem ocupação é de 16,2%. Trata-se justamente da população que tem sido alvo de investigação por sua peculiaridade quando enquadrada em situação de risco e vulnerabilidade. A experiência, tanto nacional quanto internacional, demonstra

que os jovens são mais afetados pelo desemprego que os adultos, não sendo assim um problema exclusivo das nações periféricas. Em 2004, segundo dados da OIT²³ (Organização Internacional do Trabalho), havia no mundo 88,2 milhões de jovens na situação de desemprego aberto, o que representava 47% do total de indivíduos desempregados no planeta (185,9 milhões). A taxa de desemprego dos jovens é quase o dobro da taxa de desemprego total de cada país.

No Brasil, os jovens representam 20,1% da população, segundo o Censo de 2000 do IBGE.²⁴ Eles são 34,1 milhões de pessoas entre 15 e 24 anos. Em termos mundiais, temos a quinta maior população juvenil.

Dessa forma, o desemprego atinge cerca de 4 milhões de jovens, conforme destacam os dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). De 1980 para 1997, cresceu quase três vezes o desemprego juvenil, sendo duas vezes superior ao desemprego total. De acordo com o IBGE, 52,9% das pessoas com menos de 24 anos estavam desempregados em 1996. Para um aumento médio de 1,1% da força de trabalho juvenil entre 1986 e 1996, o nível de ocupação diminuiu a uma média de 0,4% ao ano.

Segundo Pochmann (1998),²⁵ a inserção ocupacional dos jovens, isto é, a passagem da inatividade para a atividade é por si marcada por incertezas e experimentações. Os jovens tendem

a ocupar empregos mais instáveis e precários. Ainda de acordo com esse autor, o desemprego juvenil se destaca como uma das características da transformação do mercado de trabalho brasileiro durante a década de 1990, colocando em questão o próprio modelo de desenvolvimento da sociedade, exigindo intervenções políticas que levem os jovens a retardar o ingresso no mercado de trabalho. Não obstante, o efeito paradoxal é a ampliação da dependência das famílias para com as políticas públicas²⁶ Essa situação gera um misto de frustração e revolta, com consequências diretas para os segmentos juvenis.

Nessa mesma direção, Carrano e Sposito (2003)²⁷ enfatizam que, por meio do desemprego juvenil e da ampliação da exclusão social, os jovens passam a enfrentar obstáculos crescentes, em alguns casos intransponíveis, para sustentar as condições de vida e trabalho. Mais do que isso, a própria juventude passa a ser vivenciada, ela mesma, como um obstáculo, repercutindo negativamente na forma como os jovens, e conseqüentemente a própria sociedade, se relacionam com a condição juvenil.

A dramaticidade dessa situação pode ser apreendida quando aproximamos os dados relativos ao desemprego juvenil do número de óbitos violentos ocorridos no país (Tabela 2), entre os anos 1990 e 2007, na população de 15 a 24 anos do sexo masculino.

Tabela 2

Ano	Proporção média de registro de óbitos violentos no total de óbitos, grupo de idade 15 a 24 anos (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Homens						
1990	60,6	45,4	52,9	64,1	63,6	62,0
1991	60,4	48,3	52,9	63,7	63,6	61,1
1992	60,6	50,4	53,4	63,6	63,6	61,3
1993	60,8	52,5	53,7	63,5	64,4	61,9
1994	61,7	54,1	55,0	64,0	65,7	64,1
1995	62,8	56,2	56,1	64,9	66,9	65,6
1996	63,7	57,7	58,3	68,4	67,3	67,4
1997	65,7	59,2	59,6	71,8	66,5	68,2
1998	67,8	59,2	60,4	75,5	65,9	69,2
1999	69,5	57,8	58,7	76,7	66,5	68,5
2000	70,1	56,0	57,5	78,3	68,2	68,9
2002	70,2	55,7	57,1	78,7	69,0	68,9
2003	69,9	53,8	57,5	78,5	69,8	69,8
2004	69,3	51,8	57,6	77,8	70,5	70,4
2005	68,2	52,2	57,5	76,4	70,9	69,7
2006	68,0	54,2	58,8	75,5	70,9	69,2
2007	67,7	56,6	59,5	74,5	70,2	67,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estatísticas do Registro Civil 1990/2007.

Esses dados são um recorte da pesquisa realizada pelo IBGE, a partir do qual é possível verificar que no país como um todo, em 1990, cerca de 60% dos óbitos masculinos ocorridos nessa faixa etária de 15 e 24 anos estavam relacionados às causas violentas.

Esse valor sobe sistematicamente ao longo de toda década e início da atual, chegando em 2002 a atingir uma proporção de 70,2%, ou seja, um incremento de 16%, declinando para 67,7% em 2007 (o que não deixa de ser um resultado alarmante). Esse

Há uma associação entre desemprego e violência juvenil, o que contribui para criar a ambiência necessária para legitimar a necessidade de políticas públicas específicas tais como: políticas de ocupação do tempo livre, de inserção profissional e de integração social da juventude.

é um fenômeno que ocorre em todas as regiões, à exceção do Norte e Nordeste, onde a tendência continua sendo de crescimento, e apresentando-se estável no Sul.

Os dados tornam inteligível o porquê do direcionamento das atenções recentes das políticas de emprego, trabalho e renda para a problemática da enorme violência, em geral, e da violência juvenil, em particular. Por essa razão, quando se trata da população juvenil, a discussão em torno da inserção ativa no mercado de trabalho está associada diretamente à tematização das situações de violência, caracterizadoras da condição de risco e vulnerabilidade desses segmentos. Há uma associação entre desemprego e violência juvenil, o que contribui para criar a ambiência necessária para legitimar a necessidade de políticas públicas específicas, tais como: políticas de ocupação do tempo livre, de inserção profissional e de integração social da juventude.

Em linhas gerais, essas políticas apreendem a relação entre o desemprego e a violência juvenil como um indicador da crise social contemporânea. Por isso, Pochmann (1998)²⁸ destaca que, a partir da década de 1990, a percepção difusa de uma crise social, especificamente, juvenil, faz com que a relação entre processos de escolarização, inserção no mercado de trabalho e estímulo à qualificação profissional tenha como eixo condutor as noções de risco e vulnerabilidade juvenil, exigindo uma atenção especial do Estado e da sociedade. Todavia, na perspectiva aqui adotada, essas categorias não podem ser apreendidas como simples instrumentos de equalização dos problemas focalizados, uma vez que as políticas também exercem um papel importante na configuração das questões diagnosticadas. Há de se questionar em que medida as respostas geradas são capazes de confrontar os estereótipos e estigmas que, historicamente, têm aprisionado os chamados “sujeitos excluídos”.

As políticas públicas apenas configuram-se como estratégias de democratização na medida em que não contribuem para culpabilizar aqueles atores individuais e coletivos que já se encontram

desafiliados (CASTEL, 1998)²⁹ da esfera pública. Nesse caso, é preciso problematizar as próprias imagens que são postas para circular no processo de implantação das políticas, analisando as representações que tornam determinados segmentos da população alvos da ação estatal. Isso é importante na medida em que a forma como os jovens em situação de desemprego são abordados pode contribuir tanto para acirrar o processo de assujeitamento quanto para desencadear dinâmicas de resistência na qual os atores se percebiam, eles mesmos, como sujeitos de direito dessas políticas. O modo como se processa a inclusão na/da política de determinados segmentos sociais pode se constituir em uma dinâmica legitimadora da violência material e simbólica, cabendo interrogar a forma como a articulação de saberes e poderes engendra ou desconstrói as relações sociais e políticas.

O PONTO-CEGO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PROFISSIONAL DE JOVENS

Nesse contexto, um conjunto multifacetado de programas e projetos foi instituído, em nosso país, como forma de integrar social e profissionalmente os jovens das camadas populares por meio da inserção no mundo do trabalho e de cursos de qualificação profissional, na maioria deles articulando o acesso e a permanência dos jovens a quem são endereçados na escola formal. Essas iniciativas variam em termos de agentes (governos, instituições filantrópicas e ONGs), de objetivos (inserção profissional, formação e qualificação, assistência social) e de tempo de funcionamento. No entanto, esses programas têm em comum os jovens das periferias urbanas apreendidos como em situação de risco social (SPOSITO, 2007).³⁰

Não se questiona aqui o crescimento da exclusão social entre os jovens em face do atual processo de modernização do capitalismo contemporâneo, bem como a necessidade de prescrições específicas para que o Estado coordene ações públicas de inclusão da juventude brasileira, sobretudo no que se refere a políticas de trabalho, escolarização e renda. Contudo, é preciso discutir a natureza e o padrão de intervenção predominante nessas ações, apreendendo o lugar que a experiência do trabalho ocupa concretamente na vida dos jovens afetados pelas políticas. Segundo Corrochano (2005), mesmo quando observamos as taxas de desemprego,

também aí temos questões específicas a serem observadas. Se considerarmos o desemprego enquanto uma construção social, cabe questionarmos o porquê das taxas mais elevadas de desemprego entre os jovens e o porquê do debate em torno do desemprego juvenil ganhar tanto destaque no espaço público. [...] Uma outra questão importante a debater diz respeito às próprias políticas públicas a serem construídas para esse grupo. Que políticas? E se considerarmos a diversidade tão presente entre os jovens, que políticas, para quais jovens?³¹

Nessa direção, uma questão central é a investigação do trabalho como uma referência na vida dos jovens: que sentidos o trabalho assume, delimitando a maneira como os jovens vivenciam suas

experiências de trabalho, para além das taxas de desemprego. Nessa reflexão, concordamos com Corrochano (2005)³² sobre a centralidade da escolarização nessa discussão.

Pois, se, por um lado, essa geração é a mais escolarizada dos últimos anos no Brasil, por outro, dados oriundos de pesquisas empíricas apontam para um descolamento das trajetórias de escolarização e de profissionalização entre os jovens das periferias urbanas. Isso significa que a presença nos Ensinos Fundamental e Médio não é uma garantia de construção, pelos jovens, de um projeto de profissionalização.

Essas são questões fundamentais para compreender as oportunidades concretas de inserção e permanência qualificada no mercado de trabalho. O trabalho carrega sentidos diversos entre os jovens, desde a possibilidade de tornar-se independente dos pais até o desejo de entrar no universo do consumo, o que é importante para apreender a relação que eles estabelecem com as políticas que lhes são endereçadas, explicitando como os próprios jovens estão vivendo a situação, seja de emprego ou de desemprego.

Mais especificamente, é vital considerar o trabalho e a educação como direitos, e não como uma forma de controle social, visando a prevenir riscos ou vulnerabilidades reais ou potenciais. As ações públicas comumente são implementadas sem considerar os desejos, as expectativas e as necessidades dos sujeitos, reificando uma visão da juventude como “problema a ser resolvido” pelas políticas.

Por exemplo: a ideia de que é preciso gerar alternativas de trabalho e renda para jovens para que os jovens não se envolvam com o crime. Ora, desse modo não estaríamos considerando o trabalho como um direito das jovens gerações, mas como uma forma de combater a violência. Acredito sobretudo na perspectiva dos jovens como sujeitos de direitos. Quando pensamos nas questões do trabalho, também é importante perceber o trabalho como um direito dos jovens e, quando falo em trabalho, não estou compreendendo apenas o trabalho assalariado. A perspectiva é mais ampla, assim como o direito à educação, ao lazer, à cultura, ao tempo livre. (CORROCHANO, 2005)³³

Esse tipo de análise acaba por produzir um desencontro em relação às perspectivas dos próprios jovens e, ao mesmo tempo, “o que fazer com o desejo ou necessidade desses jovens de trabalhar? O que podemos apresentar a eles? Em todos esses casos, é importante perceber se essas alternativas estão de fato permitindo o alargamento das perspectivas profissionais desses jovens”.³⁴

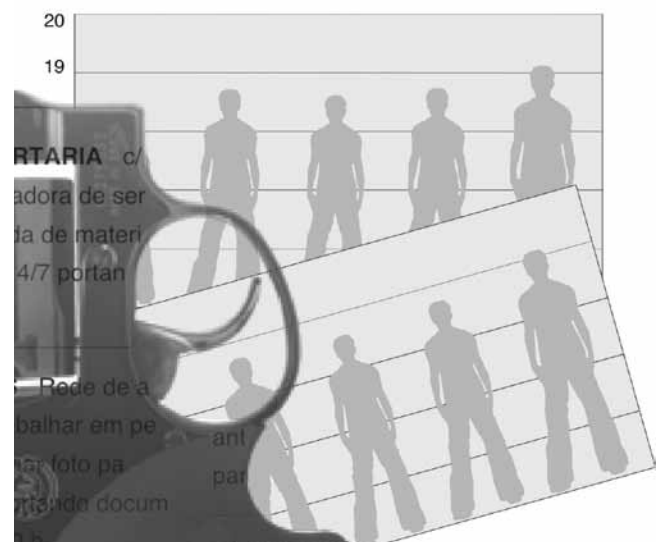
Com base nessas análises, registramos a necessidade de problematizar a suposta universalidade da categoria juventude, tal como vem sendo mobilizada pelas políticas, uma vez que as definições e as expectativas que as sociedades constroem, mesmo quando se referem a grupos juvenis específicos, adquirem contornos no bojo de disputas políticas, pois cada sociedade investe nos atributos dos segmentos juvenis, apontando-os ora como responsáveis pela mudança social, ora como problemas sociais (ABRAMO, 1997).³⁵ O principal desafio consiste, ainda, em articular projetos e ações que assegurem igualdade de direitos, valorização da diversidade e respostas concretas às demandas recentes da condição juvenil. Hoje,

no campo da construção social da juventude, como categoria a mobilizar a ação pública, fica evidente o seu conteúdo normativo. De algum modo as iniciativas tomam por pressuposto o que seria desejável para os jovens em função de certa concepção de suas necessidades, que poderão ser, eventualmente, transformadas em acesso a programas, equipamentos e serviços e consolidar uma esfera própria de direitos. (CARRANO; SPOSITO, 2003)³⁶

Os resultados sistematizados pelas pesquisas mais recentes revelam que o modo de tematização hegemônico, ao criar um nexo produzido entre juventude e violência, pode ser mais bem compreendido quando se insere a lógica articulatória das políticas de juventude em um *continuum* histórico mais amplo. Pois, como as análises foucaultianas permitem ressaltar, a disseminação de sentimentos de insegurança atrelados à ideia de grupos populacionais perigosos inscreve-se no marco de novas formas de regulamentação do Estado que remontam ao século XIX (FOUCAULT, 2008).³⁷ Os padrões normativos naturalizados, em geral, apresentam-se como ações regulamentadoras, e, no limite, como ações compensatórias.

Essa situação transparece no desenho das políticas atuais voltadas aos jovens; desenho claramente subordinado ao tema da segurança pública (SPOSITO, 2007).³⁸ Mesmo constatando uma maior abertura da temática na agenda dos governos, observa-se uma baixa participação de atores externos na concepção das ações. O ponto problemático encontra-se na construção social da juventude como uma categoria potencialmente perigosa, devido à sua própria condição etária. Enquanto as políticas abordam discursivamente os jovens como sujeitos de direitos, a caracterização do seu comportamento permanece atrelada à ideia do jovem como uma ameaça. A preocupação, ainda, é a de tirar o jovem de determinado “lugar” e localizá-lo em outro, considerado mais adequado (definido pela própria política, e nunca pelos próprios sujeitos).

Com isso, mais uma vez, não estamos defendendo o fim das políticas específicas voltadas aos jovens, mas alertando apenas para o fato de que é preciso refletir sobre as estratégias utilizadas para lidar com as experiências de cada uma das juventudes delimitadas pelos governos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na década de 1990, emergiu, portanto, uma percepção de que o jovem se torna um problema político e social. Contudo, sua atuação no cenário social foi e continua sendo apreendida como “comportamentos de risco e vulnerabilidade”. Com isso, sua in/exclusão é pensada fundamentalmente em termos de formas sociais hegemônicas, legitimadas. Nesse sentido, podemos dizer, parafraseando Veiga-Neto (2001),³⁹ que as políticas de inclusão dos jovens

se configuram como um dispositivo que objetiva incluir para conhecer e conhecer para [melhor] excluir.

Não obstante, e nesse ponto a análise de Foucault também é incisiva, toda forma de exercício do poder supõe uma margem de liberdade. Assim, se é verdade que a biopolítica aponta para o processo de regulamentação da população jovem pela cifra da segurança, por outro, a noção torna evidente que as subjetividades, os modos como os jovens se constituem na relação consigo mesmos e com os outros, constituem, na contemporaneidade, o lugar de emergência de contrapoderes.

Desse modo, o tema das nossas reflexões precisa se deslocar do âmbito estrito da violência juvenil (sem, obviamente, desconsiderar essa fenomenologia) para os modos como a juventude vem sendo tratada como um problema social, problematizando como se estabelecem as relações com os jovens. Nesse sentido, as análises foucaultianas sobre os “processos de normalização” são complementadas com seus estudos sobre os “processos de subjetivação”. Aqui, a analítica do poder compreende que a política pressupõe a subjetividade e, ao mesmo tempo, que a subjetividade (ou o processo de subjetivação) só pode ocorrer como resultado do exercício da política.

A noção de subjetivação, como expressão de um tipo de relação entre tecnologias de governo sobre os outros e sobre si mesmo, permite situar os jogos de verdade constitutivos da experiência do sujeito em uma determinada trama histórica.

A constituição da experiência de si ocorre no ponto de articulação entre as técnicas de governo dos outros e as técnicas de governo de si. O que significa dizer que tanto o conhecimento quanto a produção de nós mesmos tornou-se um elemento de importância capital para os processos políticos na atualidade. A fecundidade política e sociológica desse tipo de discussão aparece com clareza quando formulamos a questão: Como nós constituímos nossa identidade?

Foucault (2008)⁴⁰ compreende que a resposta a essa pergunta implica apreender que um dos principais componentes da tecnologia política efetivada pelo poder contemporâneo consiste em fazer com que a subjetividade torne-se um dis-

positivo privilegiado de normalização e de adaptação, cujo mecanismo marca os jogos de verdade nas sociedades de controle. Nossa hipótese é de que a subjetividade não é algo naturalmente dado, o que significa dizer que não herdamos o que somos. Em outras palavras, ao enfatizar que o sujeito é da ordem da produção; produção essa que é resultado de práticas historicamente reguladas.

Em seus últimos cursos no Collège de France, Foucault ressalta que somos constituídos na medida em que nos reconhecemos ou não conforme as normas, as regras ou os discursos de verdade enunciados em uma dada formação social e cultural. Desse modo, os processos de subjetivação tanto podem desencadear dinâmicas normalizadoras, ou seja, objetivadoras, quanto dinâmicas de resistência, sendo de fundamental importância compreender como o “outro” é narrado e representado pelos discursos que circulam em uma dada configuração sociocultural.

Trata-se de questões fundamentais, na medida em que nos permitem interrogar até que ponto essas imagens e representações possibilitam o desencadeamento de práticas sociais que permitam aos jovens brasileiros, sobretudo os jovens das periferias urbanas, agirem e se reconhecerem de maneira mais livre e autônoma, ao mesmo tempo em que contribuem para uma sociedade efetivamente democrática, potencializando novas formas de reciprocidade intra e entregerações e evitando os reducionismos sociais e políticos.

NOTAS

- ¹ O projeto é apoiado simultaneamente pela Fapece e pelo CNPq e possui três eixos centrais de problematização: o mapeamento dos desenhos institucionais construídos pelos governos locais para a gestão das políticas de juventude, focalizando as imagens construídas sobre os jovens destinatários das iniciativas; a realização de estudos de caso para entender o impacto das políticas de juventude do ponto de vista dos atores; a análise dos movimentos da sociedade civil que envolve práticas associativas, movidas pelo eixo da solidariedade para verificar como elas têm lidado com a diversidade dos grupos juvenis e sua contribuição na luta pelo reconhecimento dos direitos coletivos dos jovens.
- ² Ver FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- ³ VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc. Campinas**, v. 28, n. 100, especial, p. 947-963, out. 2007.
- ⁴ Assim, o presente texto não pretende discutir as especificidades e causas do desemprego juvenil, assim como soluções possíveis para esse problema brasileiro. Daí a ausência de uma discussão mais refinada em torno do esgotamento do modelo fordista-keynesiano de acumulação do capital e a emergência de um novo padrão de regulação econômica, apreendido pelo movimento de reestruturação capitalista que, acirrando a concorrência, amplia os mecanismos de aumento da produtividade e da intensificação do trabalho, provocando mudanças de ordem política, econômica e cultural.
- ⁵ HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- ⁶ ABRAMO, H. W.; FRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/ Instituto Cidadania, 2004; NOVAES, R.; VANNUCHI, P. trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Instituto Cidadania/Perseu Abramo, 2003.
- ⁷ SPOSITO, M. P. (Coord.). **Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

- ⁸ UNESCO. **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1997.
- ⁹ ARGÜELLO, K. **Do Estado social ao Estado penal: a violência punitiva neoliberal e o Estado democrático de direito**. 2005. p. 1. (mimeo)
- ¹⁰ FOUCAULT, M. Op. cit., 2008.
- ¹¹ Racismo entendido como uma forma de inserir cesuras onde há apenas vida. Conceito político, e não biológico, o racismo de Estado inclui uma nova prática de exercício do poder que questiona as categorias jurídico-políticas tradicionais.
- ¹² WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- ¹³ FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 129.
- ¹⁴ SPOSITO, M. P. Op. cit., 2007, p. 7-8.
- ¹⁵ Id. Ibid., p. 10-11.
- ¹⁶ PERALVA, A. **Violência e democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ¹⁷ FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ¹⁸ As pesquisas de Foucault sobre essa problemática têm despertado um conjunto variado de interesses. A publicação recente dos seus cursos no Collège de France tem estimulado os pesquisadores a reverem o significado desses textos em relação à sua obra publicada. De fato, os cursos no final dessa década parecem prosseguir uma interrogação fundamental: o que fazer do outro, o outro a que designamos como diferente, como desviante da norma?
- ¹⁹ FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- ²⁰ A introdução da vida na esfera política governamentalizada constitui, portanto, um acontecimento decisivo da modernidade. Medidas de saúde pública, controle da imigração, dentre outras estratégias de regulamentação, desvelam a natureza biopolítica das ações governamentais.
- ²¹ FOUCAULT, M. Op. cit., 2008.
- ²² IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Mensal, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/princ_carac_trab_dom.pdf>.
- ²³ OIT. **Trabalho e responsabilidades familiares: um estudo sobre o Brasil**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/Organização Internacional do Trabalho, jan. 2004. Disponível em: <www.mulheresnobrasil.org.br/>. (relatório final)
- ²⁴ IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estatísticas do Registro Civil, 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/registrocivil/2007/comentarios.pdf>>.
- ²⁵ POCHMANN, M. **A inserção ocupacional e o emprego dos jovens**. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1998.
- ²⁶ Um elemento contraditório, nesse debate, refere-se ao lugar da escolaridade. Como lembra Pochmann (op. cit., 1998), o discurso do empresariado e de outros agentes do capital tem afirmado que o desemprego resulta da falta de capacitação, o que não é exato, haja vista que houve uma ampliação efetiva dos índices de escolaridade e têm-se, atualmente, os jovens mais qualificados de nossa história. Os agentes empregadores têm mobilizado, de forma perversa, o discurso de exigência de maior qualificação, escolaridade e experiência profissional como forma de tratar individualmente um problema estrutural.
- ²⁷ CARRANO, P. C.; SPOSITO, M. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. In: LEÓN, O. D. (Ed.). Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales. Viña del Mar: CIDPA, 2003.
- ²⁸ POCHMANN. Op. cit., 1998.
- ²⁹ CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ³⁰ Para uma análise do tipo de integração ao mercado de trabalho possibilitado por tais experiências, ver os trabalhos de Pochmann (Op. cit., 1998) e Sposito (Op. cit., 2007).
- ³¹ CORROCHANO, M. C. Trabalho e juventude: entrevista com Maria Carla Corrochano. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 8, p. 99-104, 2005.
- ³² Id. Ibid.
- ³³ Id. Ibid., p. 4.
- ³⁴ Id. Ibid., p. 5.
- ³⁵ ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 25-36, 1997.
- ³⁶ CARRANO, P. C.; SPOSITO, M. P. Op. cit., 2003.
- ³⁷ FOUCAULT, M. Op. cit., 2008.
- ³⁸ SPOSITO, M. P. Op. cit., 2007.
- ³⁹ VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ⁴⁰ FOUCAULT, M. Op. cit., 2008.

ABSTRACT

*Alexandre Simão de Freitas; Cleiton de Barros Nunes; Sidney Carlos Rocha da Silva. **The new forms of youth governments: unemployment and violence in public policies.***

The text analyses the initiatives that have adopted youth as the focus of specific public policies, contributing to a questioning of government agendas. It shows how youth has been seized from "risk and vulnerability" categories, as an expression of a wider process of the State's governmentalization, enhancing the importance that governmental rationality gives to issues such as youth unemployment, as well as how this problem can be solved politically and pedagogically.

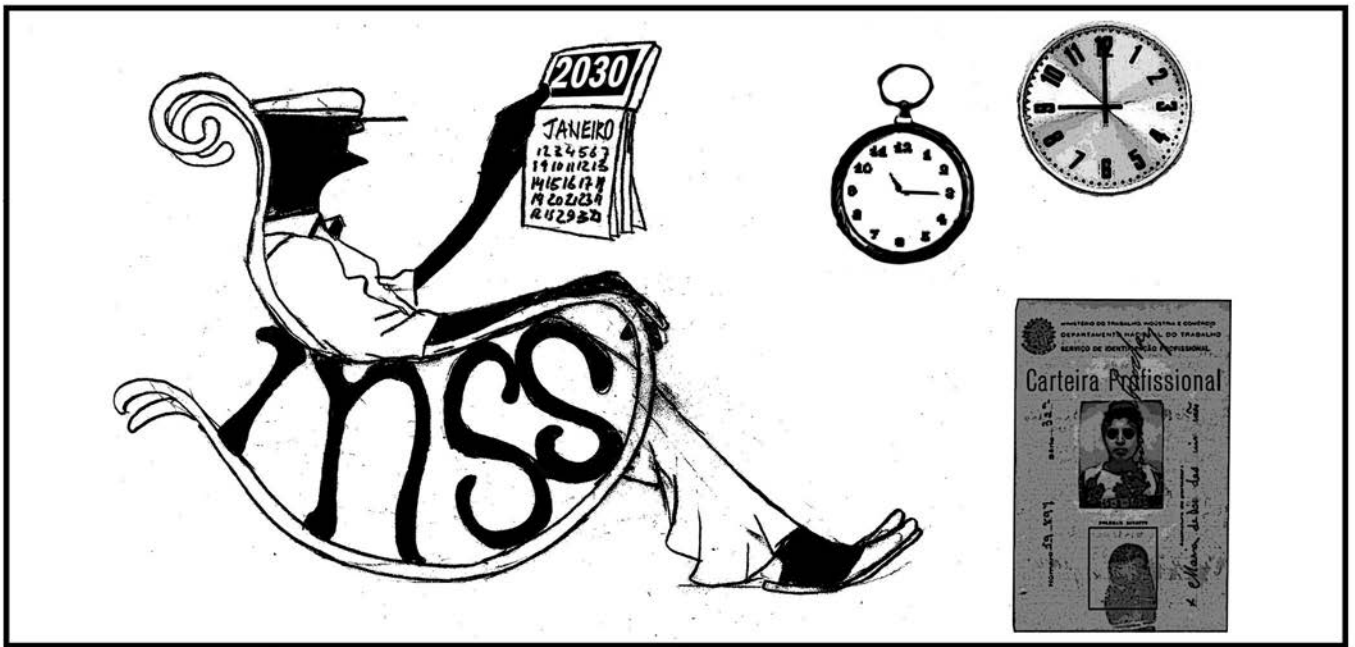
Keywords: Youth Policies; Unemployment; Violence; Michel Foucault.

RESUMEN

*Alexandre Simão de Freitas; Cleiton de Barros Nunes; Sidney Carlos Rocha da Silva. **Las nuevas formas de gobierno de las juventudes: desempleo y violencia en las políticas públicas***

El texto analiza las iniciativas que ha estado adoptando la juventud como eje articulador de políticas públicas específicas, contribuyendo para una problematización de las agendas gubernamentales. En su recorrido, presenta cómo la juventud ha estado siendo aprehendida a partir de las categorías "riesgo y vulnerabilidad", como expresión de un proceso más amplio de gubernamentalización del Estado, aclarando el lugar que la racionalidad gubernamental confiere a temas como el desempleo juvenil, así como el modo cómo ese problema puede equalizarse política y pedagógicamente.

Palabras clave: Políticas de juventud; Desempleo; Violencia; Michel Foucault.



O ENVELHECIMENTO POPULACIONAL E SEU REFLEXO NAS ORGANIZAÇÕES: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

*Lucia Helena de Freitas Pinho França**

Resumo

O Brasil tem aproximadamente 22 milhões de idosos, e até 2040 esse contingente será triplicado. Um dos grandes desafios desse rápido processo de envelhecimento é a sustentabilidade econômica das aposentadorias, principalmente considerando que o sistema é marcado por graves desigualdades. Este artigo aborda as políticas existentes e os aspectos que precisam ser considerados pelo governo, universidades e organizações, abrangendo a educação financeira nas escolas, a atualização dos trabalhadores mais velhos e a criação de programas de preparação para a aposentadoria, dentro da perspectiva da educação ao longo da vida.

Palavras-chave: *Envelhecimento; Programas de Preparação para a Aposentadoria; Educação ao Longo da Vida.*

INTRODUÇÃO

A exemplo do que aconteceu em todo o mundo, a expectativa de vida no Brasil aumentou consideravelmente, e nosso desafio parece ser maior em função da velocidade com que esse fenômeno ocorreu. Em 1950, a expectativa de vida não passava de 51 anos, e o Brasil era um dos países mais jovens do mundo.¹ Atualmente, nossa expectativa de vida ultrapassa os 73 anos, temos aproximadamente 191 milhões de habitantes e cerca de 21,7 milhões de idosos. A expectativa é de que, em 2030, nossa população irá parar de crescer e seremos a sexta população mais velha do mundo, até que em 2040 teremos mais de 60 milhões de idosos. Sendo assim, é necessário refletir se estamos preparados para celebrar o envelhecimento populacional como um ganho real.

A velocidade do processo de envelhecimento no Brasil foi consequência principalmente do decréscimo da taxa de fecundidade média brasileira – 1,9 em 2009 –, que apresenta diferenças sobretudo em função do nível de escolaridade e de renda (IPEA, 2010²). Para mulheres com renda mais alta, a taxa de fecundidade é de 1,0, muito similar à encontrada nos países como Itália, Espanha e Japão. Com essa taxa de fecundidade reduzida, são previstas a diminuição drástica da força economicamente produtiva e a competição entre os recursos destinados às crianças e

aos idosos. Como manteremos a participação, a mobilidade e a independência das pessoas mais velhas, conforme proposto pela Organização Mundial de Saúde³ (WHO, 2002) em sua Política do Envelhecimento Ativo?

Para responder a essa pergunta, muitos aspectos devem ser considerados, mas aqueles que se referem ao aspecto econômico são mais facilmente observáveis. É necessário propor estratégias a serem adotadas pelo governo e organizações em face do custo elevado das pensões, das aposentadorias e da qualidade dos serviços sociais e de saúde para os idosos. Essas prioridades seguem acompanhadas por outras questões que já foram resolvidas pelos países envelhecidos e desenvolvidos, mas que, no caso brasileiro, carecem de maior atenção da sociedade, como educação, saúde, segurança e distribuição de renda.

Tendo em vista o risco de inadimplência do sistema da Previdência, uma reforma foi implementada em 2003, mas o sistema ainda é marcado por desigualdades que vão desde as diferenças de expectativa de vida entre os Estados brasileiros, às pensões diferenciadas (setor público e privado) e ao elevado percentual de trabalhadores que não contribuem para o sistema da Previdência (49,4%) (CAMARANO; KANSO, 2007⁴). Apesar da falta de confiança dos trabalhadores no sistema, para muitos, a pensão pública é o único meio de sobrevivência na aposentadoria.

No sentido de obter a contribuição de todos no sistema, o governo, em parceria com instituições financeiras, está imbuído de incentivar uma cultura de planejamento financeiro para o futuro, seguindo o exemplo dos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por outro lado, algumas organizações apresentam, dentro de sua política de

* Ph.D. em Psicologia pela Universidade de Auckland (Nova Zelândia); professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Salgado de Oliveira (Universo); consultora organizacional em Programas de Preparação para a Aposentadoria. E-mail: luciafranca@luciafranca.com

Recebido para publicação em: 06.06.2011.



zações, governo e universidade, e as medidas que precisam ser tomadas em uma perspectiva da educação ao longo da vida.

A PREVIDÊNCIA SOCIAL NO BRASIL

A possibilidade de se viver mais é um dos maiores ganhos deste século, mas representa também um dos seus maiores desafios. A sustentabilidade econômica das aposentadorias é um tópico em ebulição para os governos que tentam ajustar seus orçamentos, realizando

reformas nos seus sistemas previdenciários.

Com a nova regra da reforma da Previdência, os trabalhadores do setor privado são vinculados, obrigatoriamente, ao Regime Geral de Previdência Social (RGPS), gerido pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Esses trabalhadores precisam contribuir de 8% a 11%, dependendo dos seus salários, e seus empregadores complementam esse montante contribuindo com 11%. Para obter a aposentadoria, as mulheres precisam ter contribuído durante 30 anos e os homens, durante 35 anos. Concomitante a essas regras, as mulheres precisam ter o mínimo de 48 anos e os homens, 53 anos de idade. O valor mensal das aposentadorias sofre variações conforme o fator previdenciário – criado para equiparar a contribuição ao valor do benefício –, que utiliza em seu cálculo quatro elementos: a alíquota de contribuição, a idade do trabalhador; o tempo de contribuição à Previdência Social e a expectativa de vida.

A aposentadoria no serviço público passou por diversas reformas e emendas desde a Constituição de 1988.⁸ Pela Constituição, os servidores filiam-se aos regimes próprios de previdência, cujos preceitos legais que regem esses regimes possuem fundamento no art. 40 da Constituição Federal e são diferentes daqueles aplicados ao Regime Geral. Três emendas foram criadas desde a Constituição. A Emenda nº 20,⁹ entre outras regras, estabeleceu idade mínima para aposentadoria e tempo de permanência no serviço público, o que não existia até 1998, possibilitando a servidores se aposentarem com menos de 40 anos de idade.

Após a reforma da Previdência de 2003, a Emenda nº 41¹⁰ implantou novas regras de concessão do benefício da aposentadoria. A aposentadoria voluntária para o serviço público é gerada por duas situações: (i) *por tempo de contribuição e por idade*, preenchendo cumulativamente três requisitos: tempo mínimo de 10 anos de serviço público; tempo mínimo de cinco anos de exercício; 60 anos de idade e 35 anos de contribuição, se homem, e 55 anos de idade e 30 anos de contribuição, se mulher. A aposentadoria será calculada tomando-se por base a média aritmética simples das maiores remunerações, utilizadas como base para as contribuições do servidor ao regime de previdência ao qual está vinculado; (ii) *aposentadoria por idade com proventos proporcionais considerando o tempo de contribuição*, desde que preencha três requisitos: tempo mínimo de 10 anos no exercício do cargo público; tempo mínimo de cinco anos no cargo efetivo em que

benefícios, o plano de complementação para a aposentadoria. Essas medidas precisam ser expandidas para toda a população.

Não apenas a poupança para o futuro é relevante, mas o planejamento para a aposentadoria deve focar o bem-estar em geral. Portanto, ações governamentais, como a Política Nacional do Idoso e o Estatuto do Idoso, recomendam, entre outras ações, a adoção de Programas de Preparação para a Aposentadoria a serem propostos pelas organizações públicas e privadas. É preciso, contudo, centrar esforços para atender aos trabalhadores saudáveis e ativos que ainda desejam continuar trabalhando, atualizando-os e modificando situações preconceituosas contra o envelhecimento no ambiente organizacional, situações essas que bloqueiam as possibilidades desses trabalhadores mais velhos no mercado.

O envelhecimento populacional é, sem dúvida, um grande desafio para organizações, governos e universidades no que se refere à atualização dos trabalhadores mais velhos que desejam permanecer no mercado, à criação de novas oportunidades para os mais velhos e os mais jovens, aos preconceitos existentes em relação à idade e a como lidar com equipes intergeracionais em idades tão extremas. A decisão da aposentadoria pode incluir desde a retomada laborativa, a prática de atividades culturais, voluntárias e de lazer, maior convivência familiar e social, até um novo projeto pessoal.

Os programas de preparação para a aposentadoria, iniciados no Brasil no fim da década de 1980, atualmente estão tentando atender aos interesses e às possibilidades para os trabalhadores que estejam próximos à decisão. Dentre os conteúdos desses programas destaca-se a reflexão sobre como lidar com os aspectos relacionados ao risco e à sobrevivência – investimentos financeiros, saúde e qualidade de vida –, bem como os aspectos que possam assegurar o bem-estar, tais como: vida afetiva, familiar e social; investimentos educacionais, comunitários, espirituais, culturais e de lazer (FRANÇA, 1999⁵, 2002⁶, 2008⁷). Contudo, os aspectos relacionados ao risco e à sobrevivência no futuro precisam ser antecipados por meio da educação ao longo da vida nas organizações. Em outras palavras, a promoção de saúde (dieta, exercícios e hábitos saudáveis) e os investimentos necessários para a aposentadoria precisam ser desenvolvidos preferencialmente a longo prazo e, portanto, devem ser destinados também aos trabalhadores recém-admitidos na organização.

Este artigo analisa os aspectos que devem ser considerados, em face dessa nova realidade do envelhecimento, para organi-

irá solicitar a aposentadoria; 65 anos, no caso de homem, e 60 anos, no caso de mulher.

A Emenda nº 47,¹¹ a chamada PEC paralela, foi aprovada em 2005 e garante a paridade plena entre ativos e inativos, integridade de proventos, gratificação, reclassificações e outras vantagens para os servidores. Permite, também, àqueles que ingressaram mais cedo no mercado de trabalho se aposentarem mais cedo, na medida em que compensa o tempo de contribuição com a idade. Para melhor compreensão dessa regra aplica-se a seguinte fórmula: soma-se a idade do servidor com o tempo de contribuição, que precisa dar 95 para o homem e 85 para a mulher.

Não faz parte do escopo deste artigo discutir em detalhes os diferentes casos da aposentadoria, que poderão ser observados em *sites* do governo. No entanto, é preciso ressaltar que há muitas desigualdades no sistema, como casos de aposentadorias privilegiadas, como a dos políticos, por exemplo. O governo precisa ajustar essas exceções em função de um sistema justo, imprimindo equidade e estimulando a confiança dos trabalhadores, de forma a contribuir para a sustentabilidade do sistema de bem-estar social.

A SUSTENTABILIDADE DO SISTEMA PREVIDENCIÁRIO NO BRASIL

Uma questão que implica diretamente a sustentabilidade do sistema previdenciário é a baixa receita da Previdência em função dos pagamentos das pensões. O relatório *The global aging preparedness index*, elaborado pelo CSIS – Centro de Estudos Internacionais e Estratégicos (JACKSON; HOWE; NAKASHIMA, 2010¹²) –, analisou 20 países, economias desenvolvidas e mercados emergentes quanto ao fato de estarem ou não preparados para o desafio do envelhecimento, e que medidas eles tomaram e ainda precisariam tomar. Foi calculado o índice GAP (*Global Aging Preparedness Index*), que avaliou o progresso desses países em face do envelhecimento global. O GAP foi obtido pela média de dois índices: a sustentabilidade fiscal e a adequabilidade da renda. Apesar de o Brasil se posicionar em segundo lugar em adequabilidade de renda dos idosos, nossa posição é quase a última do *ranking* quanto à sustentabilidade fiscal dessa renda para o futuro. Não precisaremos de imediato postergar a idade da aposentadoria, como é o caso de muitos países com elevada expectativa de vida e índices negativos de fecundidade, mas, de acordo com esse relatório, precisamos adotar duas importantes estratégias: a redução dos benefícios das pensões públicas e o aumento da poupança para a aposentadoria.

Dados do IBGE apontam que, em 2009, a força economicamente ativa brasileira era constituída por 92 milhões de brasileiros. Destes, apenas 49 milhões contribuía para o sistema, a maioria deles formalmente empregada. Os outros 43 milhões de pessoas do setor informal não contribuía. Por conta dessa situação, o governo passou a oferecer incentivos para esses trabalhadores contribuía para a Previdência. Entretanto, uma abordagem mais agressiva é necessária para convencê-los da importância dos benefícios a que o sistema de bem-estar social lhes dará direito

no futuro, e de que precisam garantir a sua sobrevivência, pelo menos tendo uma aposentadoria razoável.

No momento, o Brasil paga por um alto contingente de aposentados que nunca contribuiu para a Previdência, e isso obviamente afeta as contas públicas. De acordo com Camarano e Kanso (2007¹³), nosso sistema de bem-estar social terá dificuldades não apenas em garantir futuras pensões para esses não contribuintes, mas certamente isso irá comprometer o bem-estar de todos os idosos brasileiros em um futuro bem próximo. Nosso objetivo não é discutir a responsabilidade do Estado na garantia das pensões, mas apresentar dados da realidade previdenciária e refletir sobre a busca da sustentabilidade, por meio da divisão das responsabilidades entre o governo e as empresas e da participação de toda a sociedade na apresentação de soluções possíveis para um futuro que possa assegurar o bem-estar dos mais velhos.

AS POLÍTICAS DE APOIO AOS MAIS VELHOS

Duas leis recomendam medidas para o bem-estar das pessoas mais velhas e destacam que os programas de preparação para a aposentadoria devem ser conduzidos pelas organizações, sendo o Estado o corresponsável por esses programas. Uma delas é a

Assim, os Estados devem adotar uma política nacional de igualdade na promoção de oportunidades para os trabalhadores de todas as idades, na escolha do emprego de acordo com suas experiências e qualificações, no acesso aos serviços de orientação profissional, no acesso aos meios de formação profissional, na segurança no emprego, na melhoria nas condições de trabalho para o exercício profissional satisfatório, ao mesmo tempo garantindo a flexibilidade e a liberdade na transição para a aposentadoria.

Política Nacional do Idoso (Lei nº 8.842, de 1994¹⁴) e a outra, o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741, de 2003¹⁵). Apesar disso, ainda são raras as organizações que adotam políticas para os trabalhadores mais velhos, ou a oferta de programas de preparação para a aposentadoria.

Fato é que os órgãos de recursos humanos não perceberam que a adoção desses programas é responsabilidade social das organizações com os seus colaboradores. Pesquisa realizada com principais executivos de grandes organizações brasileiras (FRANÇA, 2008¹⁶) demonstrou que a maioria (86%) reconhece a importância do PPA. Contudo, apenas 9% desses executivos declararam que as suas organizações dispunham de tais programas. Uma pesquisa realizada com 2.136 pessoas com 60 anos ou mais de diversas escolaridades e profissões apontou que apenas 5% dessas pessoas tomaram parte de um programa de preparação para a aposentadoria, sendo 3% organizados por empresas estatais e 2% por empresas privadas (Sesc/FPA, 2007¹⁷).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) recomenda que as questões relativas aos trabalhadores idosos devam ser tratadas sob a perspectiva do pleno emprego, garantindo que os problemas de um grupo populacional não se disseminem para outro. Assim, os Estados devem adotar uma política nacional de igualdade na promoção de oportunidades para os trabalhadores de todas as idades, na escolha do emprego de acordo com suas experiências e qualificações, no acesso aos serviços de orientação profissional, no acesso aos meios de formação profissional, na segurança no emprego, na melhoria nas condições de trabalho para o exercício profissional satisfatório, ao mesmo tempo garantindo a flexibilidade e a liberdade na transição para a aposentadoria (FORTUNY, 2009¹⁸).

INVESTIMENTOS PARA A APOSENTADORIA

De forma a complementar os rendimentos da aposentadoria pelo Estado, a partir de 1970, grandes organizações brasileiras iniciaram seus próprios fundos de pensão. Apesar de esses fundos se expandirem e representarem uma força econômica importante para o planejamento financeiro da aposentadoria, poucos trabalhadores privilegiados desfrutaram de tais oportunidades. Em 2009, os fundos contavam com 3,2 milhões de contribuintes, o que representou menos de 7% dos trabalhadores formalmente

empregados em empresas privadas. Esses trabalhadores pagam voluntariamente um percentual aproximado entre 9% e 12% dos seus salários, e suas organizações complementam esse valor com um percentual aproximado de 8% a 10% dos salários de seus empregados.

Estimulados pela perspectiva demográfica e por uma situação política e economicamente financeira mais estável no Brasil, no início deste século bancos e instituições financeiras começaram a implantar e a oferecer investimentos para a aposentadoria, chamados de fundos de pensão abertos, com possibilidade de simulação da renda com a qual as pessoas gostariam de contar na aposentadoria e o quanto precisariam investir mensalmente.

Drucker (2000¹⁹) ressaltou que os serviços financeiros que possam garantir renda na aposentadoria são os produtos que cada vez mais crescem e prosperam nos países desenvolvidos. No caso dos Estados Unidos, a maior preocupação dos americanos com 45 anos ou mais é buscar investimentos que prometam segurança financeira para os próximos 30 anos, caso sobrevivam às previsões demográficas existentes. Contudo, depois da crise econômica de 2008, a credibilidade do povo americano no sistema financeiro foi posta em xeque.

De fato, hoje e possivelmente por um bom tempo, muitas consequências são e deverão ser percebidas na perspectiva de futuro do povo americano e de cidadãos de outros países. Portugal e Grécia são apenas exemplos de países que têm suas economias ainda muito abaladas pela crise.

No Brasil, essa crise econômica não foi sentida da mesma forma que em outros países, talvez porque fomos acostumados a sobreviver a diversas crises. De forma geral, os brasileiros não parecem preocupados em planejar o futuro. Nós vivemos para o presente, e, em parte, nossa cultura de não planejar é uma atitude compreensível diante da superinflação ocorrida no período entre 1980 e 1994. Alguns idosos testemunham essas vivências quase surrealistas em *works.shops* que realizamos sobre preparação para a aposentadoria. Na época, o consumo era muito mais estimulado do que a poupança; em consequência, muitos trabalhadores dependem exclusivamente da pensão do governo, que é insuficiente para as suas despesas.

Em contraste, os trabalhadores mais jovens (gerações X e Y) não foram traumatizados por essa inflação e se beneficiam hoje de uma sociedade economicamente mais estável do que a que seus pais tiveram. Será que esses jovens poderiam desenvolver mais facilmente uma mentalidade para planejar o futuro? Tendo

Os jovens estudantes não têm hábito de economizar. Para os que ingressam no mercado de trabalho e têm chances de acumular parte do salário — o que parece ser raro —, suas economias são normalmente destinadas a uma necessidade imediata, como comprar um carro ou realizar uma viagem. Poucos pensam em investir na própria educação ou na casa própria.

em vista que é extremamente incerto que o sistema previdenciário tenha condições para sustentar um número tão alto de aposentados, como estimular estes jovens a se anteciparem à falta de recursos para a aposentadoria e planejem o futuro?

VALORES E ATITUDES NOS CONTEXTOS INTERGERACIONAIS: **BABY BOOMERS** E AS GERAÇÕES **X, Y** E **Z**

Para que uma campanha educacional sobre planejamento para a aposentadoria obtenha êxito, é preciso analisar as influências econômicas, educacionais, culturais, familiares e psicossociais que permeiam as atitudes dessas pessoas em face do futuro. Attias-Donfut (1998 apud MOREIRA; STENGEL, 2009²⁰) aponta para a relevância da noção de geração, que permite compreender a história coletiva, da qual os indivíduos são portadores, e a história individual, que revela as marcas da história coletiva nos processos singulares de subjetivação. A articulação entre a história coletiva e a história individual é produzida por homens e mulheres inseridos em seus grupos sociais.

Assim, é preciso considerar as semelhanças e diferenças existentes nas diversas gerações no ambiente de trabalho, tanto dos *baby boomers*, da geração X, da geração Y e, mais recentemente, da geração Z, seus respectivos valores e atitudes, dentro do contexto no qual foram educados e suas expectativas quanto ao futuro. Por exemplo, se analisamos a geração dos *baby boomers* – nascidos logo após a Segunda Guerra Mundial (1946-1964), verificamos que eles têm uma forte ligação com o trabalho, integrante da sua identidade. São pessoas com forte senso ético de trabalho que, apesar de conservadoras, protagonizaram a revolução sexual e feminista no mundo inteiro. No Brasil, sofreram as consequências da ditadura e padeceram da hiperinflação ocorrida entre 1980 e 1994. Uma característica marcante é que ficam (ou ficaram) muitos anos em seus empregos, alguns inclusive tiveram um único emprego. A hiperinflação pode ter provocado um forte impacto no planejamento da aposentadoria, já que por um bom tempo essas pessoas foram forçadas a viver para o dia a dia, com uma alta de preços que chegou a alcançar 85% ao mês. Como elas conseguiram planejar a aposentadoria, se era impossível planejar o dia seguinte? O que ainda é possível realizar para que possam, mesmo que a curto prazo, planejar e decidir sobre a sua aposentadoria?

A geração X compreende os nascidos entre 1965 e 1980. São aqueles que valorizam a liberdade, a Internet, e sofreram forte influência das mudanças, tanto as provocadas pela epidemia da Aids como as ocorridas após o 11 de setembro de 2001 e pelo movimento em defesa do meio ambiente. São pessoas que tendem a ser mais tolerantes com as crenças, filosofias e religiões alheias, desde que não interfiram na vida de outros (McCRINDLE; WOLFINGER, 2009²¹). Nas organizações, essa geração foi atingida em cheio pela globalização, pelos *downsizings*, fusões, multiculturalismo, pais solteiros, e, embora eles tenham ambição profissional, estão mais centrados na família. Assistiram ao desempenho e

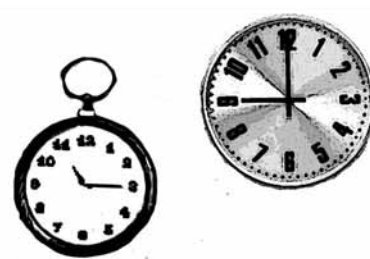
envolvimento demasiado dos pais na carreira e têm uma atitude diferente em relação ao trabalho, em que a flexibilidade e a criatividade são os melhores benefícios percebidos em um emprego.

Como eles estão planejando o futuro e a aposentadoria, considerando uma perspectiva a médio prazo?

Já a geração Y envolve os nascidos em meados da década de 1980 até o fim dos anos 1990. Essa geração cresceu sob a influência da Internet, prefere se comunicar por *e-mail* e textos a ter contato frente a frente. Entretanto, a comunicação entre essas pessoas envolve uma abertura, uma vulnerabilidade e um genuíno interesse no que os outros estão tentando ensinar. Assim, quanto mais relaxado for o ambiente, maior será o entendimento. Essa geração é constituída por pessoas que demonstram forte lealdade aos amigos, trabalham bastante para atender às expectativas de seus companheiros e de seu grupo social, tendem a dar mais valor à vida, aos amigos e à família do que ao trabalho e exercem melhor o equilíbrio vida-trabalho, conforme assinalam McCrindle e Wolfinger (2009²²). Ainda segundo esses pesquisadores, essa geração pode focar diversas variáveis ao mesmo tempo e parece estar mais conectada com a responsabilidade sobre o planeta. Existe um forte senso de imediatismo, e as expectativas quanto aos relacionamentos e aos serviços são altas. O que é preciso planejar individual e coletivamente para algo que só deverá ocorrer a longo prazo?

Apesar das diferenças apontadas, parece que tanto a geração X quanto a Y não têm o mesmo impulso de independência dos *baby boomers*, comportamento esse observado pela falta de pressa de muitos em sair da casa dos pais para viver sozinhos. As duas gerações também não conseguem admitir que alguém possa trabalhar 30 anos na mesma empresa. São jovens ávidos por novas experiências em seu currículo, desprendidas de seu emprego. Os benefícios de um plano de saúde ou de uma complementação para a aposentadoria nem sempre pesam na sua permanência na organização, e o que parece contar basicamente na negociação por outro emprego é o salário e a promoção rápida. Muitos não acreditam no sistema da Previdência e contribuem porque são forçados por lei. Talvez essas atitudes sejam consequência, também, do descrédito que têm nos políticos, no governo, bem como do pouco valor demonstrado nas organizações pelos trabalhadores mais velhos e da falência de algumas instituições financeiras dentro e fora do país.

Finalmente, a geração Z, também chamada de geração Millennium (HOWE; STRAUSS, 2000²³), ou geração Internet, compreende as pessoas nascidas entre o início dos anos 1990 e



O principal desafio para o processo de educação é oferecer aos mais jovens possibilidades de treinamento para as principais necessidades do país com maior rapidez, e ao mesmo tempo oferecer cursos de atualização de conhecimentos e tecnologia para os mais velhos continuarem competitivos no mercado de trabalho.

meados dos anos 2000. Os membros mais velhos dessa geração Z, especialmente nos Estados Unidos, além de testemunharem o maior ataque terrorista da história – em 11 de setembro de 2001 –, também sofreram a influência de seus pais e professores que viveram períodos de alta ansiedade. Essa geração, criada sob o signo da invulnerabilidade do terror e da crise financeira global, é filha da geração X e altamente conectada. Pesquisadores (KALIB, set. 2009²⁴) afirmam que esses jovens estariam mais dispostos a apresentar transtorno de *deficit* de atenção/hiperatividade, em virtude da alta dependência da tecnologia, comparados com membros de outras gerações que tinham mais acesso à leitura de livros ou qualquer material impresso.

Nos Estados Unidos, a geração Z assistiu à queda da invencibilidade do poder americano, e agora esses jovens querem de volta o senso de controle do mundo, embora a maioria concorde que os Estados Unidos deveriam deixar outros países e as Nações Unidas resolver as crises internacionais (HOWE; NADLER, 2009²⁵). Para esses pesquisadores, os empregadores americanos estão percebendo que essa geração persegue resultados mensuráveis e desenvolvimento no ambiente de trabalho; seus interesses estão mais voltados para a matemática e as ciências do que para as artes e as ciências sociais.

Com relação aos investimentos para a aposentadoria, Howe e Nadler (2009²⁶) ressaltam que os trabalhadores mais jovens, de 21 a 30 anos, respectivamente das gerações Z e Y, mais do que o dobro de jovens de outra geração, declararam que se sentiriam agradecidos ou otimistas se os empregadores os inscrevessem automaticamente, em contribuições definidas, para programas de aposentadoria (financeiros), em vez da abordagem “faça você mesmo”. Assim, mais da metade dos jovens trabalhadores americanos declarou preferir que os empregadores os obrigassem a contribuir em um sistema no qual as contribuições

para a aposentadoria aumentassem de acordo com o tempo de contribuição. Eles afirmaram, ainda, que os benefícios para os idosos e para o meio ambiente deveriam ser de responsabilidade do governo, de forma permanente. Segundo esses jovens, uma vez que isso fosse providenciado, o padrão de vida das gerações futuras estaria protegido.

No Brasil, vivenciamos indiretamente a tragédia do dia 11 de setembro de 2001, e como o resto do mundo fomos todos influenciados. Pesquisas brasileiras são necessárias para verificar as diferenças de comportamento dessas gerações em face de educação, trabalho, independência financeira e futuro. Uma pesquisa brasileira realizada com 395 jovens entre 18 e 24 anos apresentou como os valores, as ideias e as práticas sociais são transmitidos aos mais jovens pelos mais velhos (MOREIRA; STENGEL, 2009²⁷). A pesquisa confirma o que apontamos neste artigo quanto à dependência dos filhos na casa dos pais. De acordo com os pesquisadores, os jovens não saem da casa dos pais porque isso os levaria a perder “regalias”, sobretudo o conforto material e a organização cotidiana. A dependência parece estar relacionada à formação escolar prolongada e à dificuldade de inserção no mercado de trabalho, e isso foi visível nas classes populares, média e média alta.

Moreira e Stengel (2009²⁸) indicam que as relações entre pais e filhos parecem esvaziadas do sentido da responsabilidade, e apontam para o afrouxamento das fronteiras entre as idades. Embora os jovens enfrentem um processo de construção da autonomia, os pais ainda assumem o papel de provedores, para que nada falte aos seus filhos. Essas pesquisadoras observam, ainda, que, mesmo depois de formados, os jovens se dispõem a “esperar” o tempo que for necessário para obter um emprego na própria área, mantendo, dessa maneira, a dependência dos pais.

Em nossa prática de trabalho em *workshops* organizados para pré-aposentados, descobrimos que muitos deles ainda sustentam e residem com seus filhos de 25 a 35 anos, que nem sempre contribuem para as tarefas ou despesas familiares, por vezes trabalhando e com salários suficientes para sua independência. Muitas vezes, esses futuros aposentados falam com orgulho que os filhos se sustentam (pagam a faculdade, despesas de locomoção e seu vestuário), mas que independência será essa em que eles não contribuem e nem são estimulados a contribuir para as despesas familiares, residindo na mesma casa? Muitos pais e mães parecem ainda se comportar como se fossem super-homens e mulheres-maravilha, imaginando que jamais faltarão recursos para sustentar seus filhos adultos, e por vezes seus netos. Assim, esses pais parecem que nunca irão envelhecer, nem mesmo se aposentar.

Quanto aos planos para o futuro, Moreira e Stengel (2009²⁹) observaram que há certa dificuldade dos jovens em projetarem suas vidas no futuro e em realizarem articulações entre suas ações no presente e na vida futura. Apesar disso, admitem ser possível que repitam o que os pais realizaram na juventude, como a busca da estabilidade profissional, o casamento, a paternidade ou a maternidade. Como será que essas gerações Y e Z – que deverão sustentar com seus trabalhos a aposentadoria dos *baby boomers* e a geração X – estão sendo educadas para seu próprio futuro?

EDUCANDO AS PESSOAS PARA O FUTURO

Como abordado anteriormente, uma das maiores preocupações com o rápido processo de envelhecimento é que o crescimento da população em geral irá reduzir drasticamente até que, pelos idos de 2030, irá parar de crescer. Portanto, em um futuro breve, teremos muito poucos trabalhadores (população entre 15-64 anos) em condições de sustentar o número crescente de aposentados. O principal desafio para o processo de educação é oferecer aos mais jovens possibilidades de treinamento para as principais necessidades do país com maior rapidez, e ao mesmo tempo oferecer cursos de atualização de conhecimentos e tecnologia para os mais velhos continuarem competitivos no mercado de trabalho. Tais medidas vêm de encontro à teoria do capital humano (BECKER, 1964³⁰), que argumenta que a educação e o treinamento são capazes de melhorar as habilidades e capacidades individuais dos trabalhadores e, em consequência, a sua produtividade.

Outra questão já apontada é a necessidade de desenvolver nos brasileiros uma cultura menos imediatista, de planejar o amanhã. Os jovens estudantes não têm hábito de economizar. Para os que ingressam no mercado de trabalho e têm chances de acumular parte do salário – o que parece ser raro –, suas economias são normalmente destinadas a uma necessidade imediata, como comprar um carro ou realizar uma viagem. Poucos pensam em investir na própria educação ou na casa própria. Após o casamento e com a chegada dos filhos, normalmente a poupança é esquecida, e assim o trabalhador acaba por não economizar para o seu futuro.

O governo brasileiro, preocupado com a poupança do jovem e seguindo os países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), lançou em 2010, pelo Ministério de Educação e algumas instituições financeiras brasileiras, um programa de educação financeira em 450 escolas públicas do Distrito Federal e de cinco Estados brasileiros: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará e Tocantins (FOLHA ONLINE, ago. 2010³¹). Além das aulas, a iniciativa inclui a participação dos pais por meio de *workshops* e o acompanhamento do Banco Mundial. O projeto pretende chegar a mais de 200 mil instituições de ensino oficial e erradicar o analfabetismo financeiro no país. Em 2011, o projeto será estendido para o Ensino Fundamental.

Um dos resultados da pesquisa desenvolvida por França e Hershey (2010³²) sobre os preditores que influenciam o planejamento financeiro dos brasileiros na aposentadoria identificou que a perspectiva de tempo futuro (*future time perspective*) e a clareza de objetivos (*goal clarity*) são fatores relevantes para a percepção de adequação da poupança para o futuro. Assim, uma das sugestões apresentadas pelos autores foi a implantação de um projeto nas universidades com as empresas da comunidade.

Um projeto desse tipo poderia discutir com diferentes grupos etários de trabalhadores as metas para o futuro a curto, médio e longo prazos. Entre a discussão da perspectiva de tempo e a clareza dos objetivos para o futuro, os trabalhadores seriam estimulados a adequar o seu planejamento em função das suas

economias, da promoção de saúde e educação, e da administração de tempo para atividades culturais, relacionamentos sociais, afetivos e familiares e para o lazer.

Holzmann (2002³³) destacou que o conhecimento e as habilidades são fatores-chave para o desenvolvimento econômico, e é crucial que as pessoas se mantenham competitivas no mercado de trabalho. Segundo ele, a educação ao longo da vida deve se estender por todo o ciclo de vida, da infância à aposentadoria. Engloba a aprendizagem formal (escolas, instituições de treinamento, universidades), a aprendizagem não formal (treinamento no trabalho) e a aprendizagem informal (família e comunidade).

A educação ao longo da vida permite que as pessoas tenham oportunidades quando desejam ou necessitam ou em função da obrigatoriedade de um cargo ou idade (FRANÇA; STEPANSKY, 2005³⁴), ou mesmo se mantenham no mercado de trabalho (FRANÇA, 2008³⁵). Ela inclui oportunidades de realização de cursos com conteúdos pontuais, desde o aprimoramento de habilidades à aquisição de novos conhecimentos e metodologias que sejam aprendidos em um prazo mais curto.

O TRABALHO E A EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA COMO ESTÍMULO COGNITIVO

A educação é um dos aspectos responsáveis pelo bem-estar subjetivo e está relacionada a uma série de outros índices de qualidade de vida, como a manutenção de saúde, a maior expectativa de vida e a oportunidade de melhores empregos. Messias (2003³⁶) observou que a renda individual, as desigualdades na distribuição de renda e as taxas de analfabetismo estavam associadas às diferentes expectativas de vida nos Estados.

Pesquisa recente de pesquisadores ingleses e americanos (BBC NEWS, maio 2011³⁷), realizada com 400 participantes entre 53 e 75 anos, revelou que as pessoas com poucas qualificações estão mais suscetíveis a envelhecer mais rapidamente. A educação é um marco de classe social que as pessoas adquirem no início da vida, e a pesquisa sugere que um longo tempo exposto a um baixo



status socioeconômico pode promover acelerado envelhecimento celular. A pesquisa aponta para a necessidade de serem reduzidas as desigualdades sociais, de forma a combater o risco de doença.

França (2011³⁸) ressalta que a oportunidade de os aposentados continuarem o processo de educação acaba por promover qualidade de vida e manutenção da saúde. De fato, pesquisas comprovam que a educação é um preditor de retardo do início da doença de Alzheimer (CAAMANO-ISORNA; CORRAL; MONTES-MARTINEZ; TAKKOCHE, 2006³⁹; ROE; XIONG; GRANT MILLER; MORRIS, 2008⁴⁰). Aqueles que têm maior nível de educação geralmente desenvolvem a doença mais tarde. Ao exercitarem o cérebro, as pessoas produzirão mais conexões entre seus neurônios, mantendo uma reserva cognitiva e lidando melhor com o dano causado pela doença.

Essa reserva cognitiva poderá ser melhorada também pela continuidade no trabalho. Dorfman (1995⁴¹) verificou que a saúde autopercibida era o preditor mais consistente de satisfação antes da aposentadoria, enquanto a importância atribuída à pesquisa e ao trabalho criativo eram os preditores mais consistentes de satisfação para os que já estavam aposentados. Lupton et al. (2010⁴²) sugeriram que os sintomas da doença de Alzheimer foram postergados nas pessoas que se aposentaram mais tarde. Assim, o estímulo intelectual provocado pelo trabalho adiou o início da doença (em pelo menos seis semanas para cada ano de trabalho), reforçando a tese do uso e do desuso e a importância de manter o cérebro em atividade.

O IBGE (2010⁴³) aponta que o analfabetismo ainda concentra sua maior proporção entre os idosos, pessoas com menores rendimentos e residentes no Nordeste, alguns em condições de experimentar novos tipos de ocupação não tão sacrificantes, mas que dependem de maior nível de instrução. O que tem sido realizado para melhorar o nível de educação fundamental das

*O governo e as organizações têm
responsabilidade, em face do
envelhecimento, no desenvolvimento
das qualificações profissionais,
na oferta de políticas para os
trabalhadores mais velhos, que
possam ter efeito no combate aos
preconceitos, na discriminação etária
e na oferta de oportunidades para a
inclusão social dos aposentados.*

pessoas mais velhas? O analfabetismo dos mais velhos também coincide com o analfabetismo digital, observado, de modo geral, pela sua pouca habilidade com os computadores. Apesar dos esforços das grandes organizações em treinar as pessoas mais velhas no uso dos computadores e dos sistemas intranet, isso não é unanimidade, sendo essa linguagem digital absolutamente imprescindível para a comunicação e, também, para conseguirem permanecer competitivos no mercado de trabalho.

Como afirmam França e Stepansky (2005⁴⁴), a produção requer dos trabalhadores uma qualificação para a utilização de equipamentos informatizados, que se renovam constantemente, para atender a um mercado competitivo e sofisticado. As qualificações profissionais e a familiaridade com instrumentos profissionais novos acelera-se, somam-se e alternam-se, e por vezes são extintas, porque se tornam desnecessárias muito antes do final da vida profissional. Para garantir a empregabilidade, é preciso melhorar o nível educacional, aprender a linguagem do mundo digital, manter competências, habilidades e estar permanentemente atualizado em face das mudanças do mercado de trabalho.

Contudo, a empregabilidade dos mais velhos não depende apenas da intenção dos trabalhadores e da educação e atualização, mas da disponibilidade e criação de empregos em horários reduzidos. Essa é basicamente uma questão para ser discutida com os sindicatos e os legisladores para tentar abrir espaço dentro da legislação brasileira que permita que jovens estudantes, mães e aposentados possam trabalhar em horários reduzidos. Outra questão diz respeito ao preconceito, que poderá ser reduzido se os trabalhadores mais velhos e os mais jovens tiverem mais oportunidades de trabalhar em equipes intergeracionais.

Os preconceitos e a discriminação por idade são difíceis de provar no ambiente de trabalho. Da mesma forma que é difícil mudar a ideia de alguns gestores, que acreditam que os trabalhadores com mais de 45 anos não são tão produtivos quanto os mais jovens, já que existem poucas pesquisas voltadas para provar que esses preconceitos não têm fundo de verdade (JOHNSON; ZIMMERMAN, 1993⁴⁵).

A pesquisa realizada por Hassell e Perrewé (1995⁴⁶) confirmou que o número de interações entre os trabalhadores mais jovens e os mais velhos é positivamente afetado pelas crenças dos trabalhadores mais jovens sobre os trabalhadores mais velhos. Os autores indicaram, ainda, que os supervisores mais velhos têm crenças mais negativas sobre os trabalhadores idosos do que os supervisores mais jovens.

O PLANEJAMENTO AO LONGO DA VIDA COMO FORMA DE EDUCAÇÃO PARA O FUTURO

O aumento da expectativa de vida no Brasil nos faz concluir que as aposentadorias antecipadas podem trazer um cenário de insustentabilidade, visto que as pessoas podem viver mais tempo na aposentadoria do que a vida no trabalho, e não teremos tantos pagantes no sistema para um número elevado de aposentados. Essa realidade pode ser mais drástica, se muitos se encontrarem despreparados para essa nova etapa de vida.



O governo e as organizações têm responsabilidade, em face do envelhecimento, no desenvolvimento das qualificações profissionais, na oferta de políticas para os trabalhadores mais velhos, que possam ter efeito no combate aos preconceitos, na discriminação etária e na oferta de oportunidades para a inclusão social dos aposentados (FRANÇA, 2002⁴⁷). Tais políticas devem prever, ainda, a atualização permanente dos trabalhadores, a flexibilidade dos horários de trabalho, a manutenção dos níveis de motivação e de satisfação, bem como a acessibilidade deles, considerando a ergonomia do trabalho.

As universidades podem oferecer, em parceria com os governos e as organizações, programas de educação ao longo da vida (ou educação permanente), de forma a manter os trabalhadores atualizados, motivados, principalmente aqueles que desejam postergar a aposentadoria. Entretanto, como apontado por Drucker (2000⁴⁸), as pessoas que decidirem permanecer na força de trabalho terão de aprender a gerenciar a si mesmas. Drucker lembra que a expectativa média de trabalho de sucesso em uma empresa é de 30 anos, embora os trabalhadores do “pensamento” possam se manter na organização 50 anos, já que poderão viver mais de 80 anos. E aconselha que as pessoas devam “adquirir as aptidões e o conhecimento necessário para tornarem suas aptidões plenamente produtivas” (p. 134).

Fundamental é o papel das práticas de recursos humanos na adequabilidade às necessidades e aos desejos dos trabalhadores mais velhos. Armstrong-Stassen (2008⁴⁹) argumenta que as práticas de gestão de pessoas são preditores da permanência dos trabalhadores mais velhos na organização e mesmo do retorno dos aposentados no mercado. Por outro lado, trabalhadores em geral são atraídos por organizações que têm práticas que incluam benefícios aos trabalhadores mais velhos.

Uma das maiores preocupações nos países desenvolvidos é com a redução dos trabalhadores capacitados no mercado. Grandes organizações têm experienciado perda de seus negócios por não encontrarem trabalhadores com capacidade, trazendo

consequências como o aumento de carga de trabalho para os trabalhadores, nem sempre suprida por horas extras, a redução na qualidade de trabalho e o aumento dos custos operacionais. Na Nova Zelândia, por exemplo, a redução de trabalhadores capacitados se concentra principalmente na área de tecnologia da informação, saúde, engenharia, serviços aos clientes e comércio (PRENTICE, 2011⁵⁰).

A necessidade de treinamento a curto prazo é evidente em diversas organizações, e, como ressalta Prentice (2011⁵¹), os recursos humanos estão agora concentrados em responder uma questão: “se você não está tentando resolver a escassez de mão de obra agora, como você planeja fazer crescer o seu negócio e atender aos seus clientes?” (p. 1). Talvez não tenha ocorrido aos recursos humanos dessas organizações a procura, entre os executivos altamente especializados, aposentados recentemente, daqueles que gostariam de continuar trabalhando, em período reduzido, ou participando do treinamento de trabalhadores recém-admitidos pelas organizações.

Uma das prioridades do Programa de Educação de Adultos na União Europeia é o investimento na educação e a formação dos trabalhadores idosos que devem e podem prolongar a sua vida profissional através do envelhecimento ativo. Nisso se inclui o convite a aposentados que podem se integrar no programa e fazer da aprendizagem um elemento integrante da sua vida, tornando-se, por sua vez, educadores.

A Comissão Europeia recomenda que as universidades proponham uma oferta adaptada às necessidades desses alunos e ressalta o fato de que muitos países registram atrasos nesse contexto (PORTAL DA UNIÃO EUROPEIA, 2006⁵²). Por decisão do Parlamento Europeu, foi proposto um programa de educação ao longo da vida (2007-2013), enfatizando a educação de adultos, especialmente os trabalhadores mais velhos, os aposentados, os imigrantes e aqueles que deixaram a escola cedo. O objetivo desse programa é principalmente reforçar a educação para o trabalho, a empregabilidade, a aquisição de novas competências e a promoção de um ambiente organizacional inclusivo. Nesse clima de crise econômica, essas medidas são mais relevantes do que nunca e devem ser expandidas em outros países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática do envelhecimento precede à participação ativa do governo, das universidades e das organizações que podem adotar políticas e medidas para a garantia de bem-estar para a população que envelhece e preparar as gerações para esse novo contexto. Uma dessas medidas que podem ser implantadas pelas organizações é a educação ao longo da vida, de forma a estimular as gerações mais jovens à responsabilidade individual no planejamento financeiro; a reter os trabalhadores mais velhos, mantendo-os atualizados, satisfeitos, produtivos e em iguais condições de competição no mercado; e a apoiar os que desejam se aposentar – por meio de programas de preparação para a aposentadoria.

A educação ao longo da vida pode atuar como coadjuvante do bem-estar na aposentadoria e representar a possibilidade de um novo começo, na medida em que as pessoas se atualizam para continuar no mercado de trabalho, ou para um novo empreendimento. É um veículo que deve ser utilizado na formação de profissionais que irão lidar com equipes intergeracionais; no aproveitamento dos trabalhadores mais velhos, que podem repassar seus conhecimentos aos trabalhadores recém-admitidos e registrar a história das organizações.

A educação ao longo da vida aumenta o potencial humano, o alcance das metas e as necessidades associadas à gerência e ao controle individual diante do futuro. Além de nas organizações, pode ser utilizada nos centros culturais, a exemplo do que já acontece nas Universidades Abertas da Terceira Idade (UnATIs), nos sindicatos e nas associações, adotando programas customizados para aqueles que terão mais tempo na aposentadoria e gostariam de continuar se desenvolvendo ao longo da vida.

NOTAS

- 1 UNITED NATIONS. **World population prospects: the 2008 revision. Highlights.** Population Division of the Department of Economic and Social Affairs of the United Nations Secretariat. Nova Iorque: United Nations, 2009. Disponível em: <http://www.un.org/esa/population/publications/wpp2008/wpp2008_text_tables.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2011.
- 2 IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Comunicado Ipea nº 64 – Pnad 2009 – Primeiras análises: tendências demográficas**, 13 out. 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101013_comunicadoipea64.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2011.
- 3 WHO. World Health Organization. **Active ageing: a policy framework [Envelhecimento ativo: uma política de saúde]**. 2002. Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2011.
- 4 CAMARANO, A. A.; KANSO, S. Dinâmica da população brasileira e implicações para a Previdência Social. In: TAFNER, P.; GIAMBIAGI, F. (Orgs.). **Previdência no Brasil: debates, dilemas e escolhas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2007. p. 95-138.
- 5 FRANÇA, L. H. Preparação para aposentadoria: desafios a enfrentar. In: VERAS, R. P. (Org.). **Terceira idade: alternativas para uma sociedade em transição**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Unati/Uerj, 1999. p. 11-34.
- 6 FRANÇA, L. H. **Repensando a aposentadoria com qualidade – um manual para facilitadores em programas de educação para a aposentadoria**. Rio de Janeiro: Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI/Uerj), 2002. [livro eletrônico]. Disponível em: <<http://www.crde-unati.uerj.br/publicacoes/pubEletronica.asp>>. Acesso em: 26 maio 2011.
- 7 FRANÇA, L. H. **O desafio da aposentadoria: o exemplo dos executivos do Brasil e da Nova Zelândia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- 8 BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 25. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2000. 307 p. (Coleção Saraiva de Legislação). Inclui adendo especial com os textos originais dos artigos alterados.
- 9 BRASIL. Leis, decretos. Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998. Modifica o sistema de Previdência Social, estabelece normas de transição e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 16 dez. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm>.
- 10 BRASIL. Leis, decretos. Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003. Modifica os arts. 37, 40, 42, 48, 96, 149 e 201 da Constituição Federal,

revoga o inciso IX do § 3º do art. 142 da Constituição Federal e dispositivos da Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 31 dez. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc41.htm>.

- 11 BRASIL. Leis, decretos. Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005. Altera os arts. 37, 40, 195 e 201 da Constituição Federal, para dispor sobre a Previdência Social, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 6 jul. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc47.htm>.
- 12 JACKSON, R.; HOWE, N.; NAKASHIMA, K. **The global aging preparedness**. Washington DC.: CISIS – Center for Strategic and International Studies, 2010. Disponível em: <<http://gapindex.csis.org/home.html>>. Acesso em: 15 jan. 2011.
- 13 CAMARANO, A. A.; KANSO, S. Dinâmica da população brasileira e implicações para a Previdência Social. In: TAFNER, P.; GIAMBIAGI, F. (Orgs.). **Previdência no Brasil: debates, dilemas e escolhas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2007. p. 95-138.
- 14 BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 5 jan. 1994. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/idosolei8842.htm>>. Acesso em: 29 maio 2011.
- 15 BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 3 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 29 maio 2011.
- 16 FRANÇA, L. H. **O desafio da aposentadoria: o exemplo dos executivos do Brasil e da Nova Zelândia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- 17 SESC/FPA. **Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na 3ª idade [Relatório de pesquisa]**. 2007. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/pesquisas-de-opiniao-publica/pesquisas-realizadas/prefacio-sesc>>. Acesso em: 29 out. 2010.
- 18 FORTUNY, M. O desafio do envelhecimento da população e o papel chave da promoção do emprego produtivo e do trabalho decente para todas as idades – tendência demográfica. In: JÚNIOR, J. C. B. **Empreendedorismo, trabalho e qualidade de vida na terceira idade**. São Paulo: Edicon, 2009.
- 19 DRUCKER, P. **Desafios para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 2000.
- 20 MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. A. trajetória universitária de jovens e as relações intergeracionais. **XIII Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 4-7 ago. 2009. Acesso em: 4 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/coloquioenriquez/programacao.pdf>>.
- 21 McCRINDLE, M.; WOLFINGER, E. **The ABC of XYZ: understanding the global generations**. Sydney: UNSW Press, 2009.
- 22 Id. *Ibid.*
- 23 HOWE, N.; STRAUSS, W. **Millennials rising: the next great generation**. Nova Iorque: Vintage Books, 2000.
- 24 KALB, C. Geração 9/11. **Newsweek**. set. 2009. Disponível em: <<http://www.newsweek.com/2009/09/07/generation-9-11.html>>. Acesso em: 4 jun. 2011.
- 25 HOWE, N.; NADLER, R. **Yes, we can. The emergence of Millennials as a political generation**. Next Social Contract Initiative, New America Foundation, fev. 2009.
- 26 Id. *Ibid.*
- 27 MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. A. trajetória universitária de jovens e as relações intergeracionais. **XIII Colóquio Internacional de Psicossociologia e Sociologia Clínica**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 4-7 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/coloquioenriquez/programacao.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2011.

- 28 Id.
- 29 Id. Ibid.
- 30 BECKER, G. **Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education.** Nova Iorque: Columbia University Press, 1964.
- 31 FOLHA ONLINE. **Escola pública inicia projeto de educação financeira.** 18 ago. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/780001-escola-publica-inicia-projeto-de-educacao-financeira.shtml>>. Acesso em: 29 maio 2011.
- 32 FRANÇA, L. H.; HERSHEY, D. Interdisciplinary influences on personal financial planning in Brazil. 63rd Annual Meeting of the Gerontological Society of America. Nova Orleans, nov. 2010.
- 33 HOLZMANN, R. Population aging and old-age income: the need for re-design and life-long learning. The 6th Global Conference: Maturity Matters – International Federation on Ageing. Austrália: Perth, 27-30 out. 2002.
- 34 FRANÇA, L. H. de F. P.; STEPANSKY, D. V. Educação permanente para trabalhadores idosos – o retorno à rede social. **Boletim Técnico do Senac**, v. 31, n. 2, p. 47-55, 2005.
- 35 FRANÇA, L. H. **O desafio da aposentadoria: o exemplo dos executivos do Brasil e da Nova Zelândia.** Rio de Janeiro: Rocco, 2008.
- 36 MESSIAS, E. Income inequality, illiteracy rate, and life expectancy in Brazil. *American Journal of Public Health*, Washington, v. 93, n. 8, p. 1.294-1.296, 2003.
- 37 BBC NEWS. Less educated 'will age faster. **Health**, 11 maio 2001. Disponível em: <<http://www.bbc.co.uk/news/health-13345620>>. Acesso em: 2 jun. 2011.
- 38 FRANÇA, L. H. de P. Bem-estar e qualidade de vida na aposentadoria. In: NASCIMENTO, M. C. (Org.). **Bem-estar e qualidade de vida no trabalho.** ANPEPP – Cultura Organizacional e Saúde, 2011. [no prelo]
- 39 CAAMANO-ISORNA, F.; CORRAL, M.; MONTES-MARTINEZ, A.; TAKKOUICHE, B. Education and dementia: a meta-analytic study. **Neuro-epidemiology**, n. 26, p. 226-232, 2006
- 40 ROE C.M., XIONG C., GRANT E., MILLER J.P., MORRIS J.C. Education and reported onset of symptoms among individuals with Alzheimer's disease. *Archives of Neurology* 2008
- 41 DORFMAN, L. Health conditions and perceived quality of life in retirement. *Health & Social Work*, v. 20, n. 3, p. 192-199, 1995.
- 42 LUPTON, M. K.; STAHL, D.; ARCHER, N.; FOY, C.; POPPE, M.; LOVE-STONE, S.; HOLLINGWORTH, P.; WILLIAMS, J.; OWEN, M.; DOWZEL, K.; ABRAHAM, R.; SIMS, R.; BRAYNE, C.; RUBINSZTEIN, D.; GILL, M.; LAWLOR, B.; LYNCH, A.; POWELL, J. Education, occupation and retirement age effects on the age of onset of Alzheimer's disease. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, v. 25, n. 1, p. 30-36, 2010. Disponível em: <<http://www3.interscience.wiley.com/journal/122394520/abstract>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- 43 IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais 2010.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/default.shtm>>. Acesso em: 10 maio 2011.
- 44 FRANÇA, L. H. de F. P.; STEPANSKY, D. V. Educação permanente para trabalhadores idosos – o retorno à rede social. **Boletim Técnico do Senac**, v. 31, n. 2, p. 47-55, 2005.
- 45 JOHNSON, P.; ZIMMERMAN, K. Ageing and the european labour market: public policy issues. In: JOHNSON, P.; ZIMMERMAN, K. (Eds.). **Labour markets in an ageing Europe.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- 46 HASSEL, B. L.; PERREWE, P. L. An examination of beliefs about older workers: do stereotypes still exist?. **Journal of Organizational Behavior**, v. 16, n. 5, p. 457-468, 1995.
- 47 FRANÇA, L. H. **Repensando a aposentadoria com qualidade – um manual para facilitadores em programas de educação para a aposentadoria.** Rio de Janeiro: Universidade Aberta da Terceira Idade (UnATI/Uerj), 2002. [livro eletrônico]. Disponível em: <<http://www.crde-unati.uerj.br/publicacoes/pubEletronica.asp>>. Acesso em: 26 maio 2011.
- 48 DRUCKER, P. **Desafios para o século XXI.** São Paulo: Pioneira, 2000.
- 49 ARMSTRONG-STASSEN, M. Organizational practices and the postretirement employment experience of older workers. **Human Resource Management Journal**, v. 18, n. 1, p. 36-53, 2008.
- 50 PRENTICE, N. How to overcome looming skills shortages?. **New Zealand Management Magazine**. 2 maio 2011. Disponível em: <<http://www.crackerjacks.co.nz/news/how-to-overcome-looming-skills-shortages/comment-page-1/#comment-395>>. Acesso em: 2 jun. 2011.
- 51 Id.
- 52 PORTAL DA UNIÃO EUROPEIA. Educação e formação de adultos: nunca é tarde para aprender. **Comunicação do Conselho**, 23 out. 2006. Disponível em: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11097_pt.htm>. Acesso em: 30 maio 2011.

ABSTRACT

*Lucia Helena de Freitas Pinho França. **Population aging and its impact in organizations: The importance of Lifelong education.***

Brazil has approximately 22 million elderly and this will be tripled by 2040. One of the greatest challenges of this fast aging process is the economic sustainability of pensions, especially considering that the system is characterized by severe inequalities. This article discusses current policies and aspects that need to be considered by the government, universities and organizations, including financial education in schools, upgrading of older workers and the creation of retirement preparation programs in the scope of lifelong education.

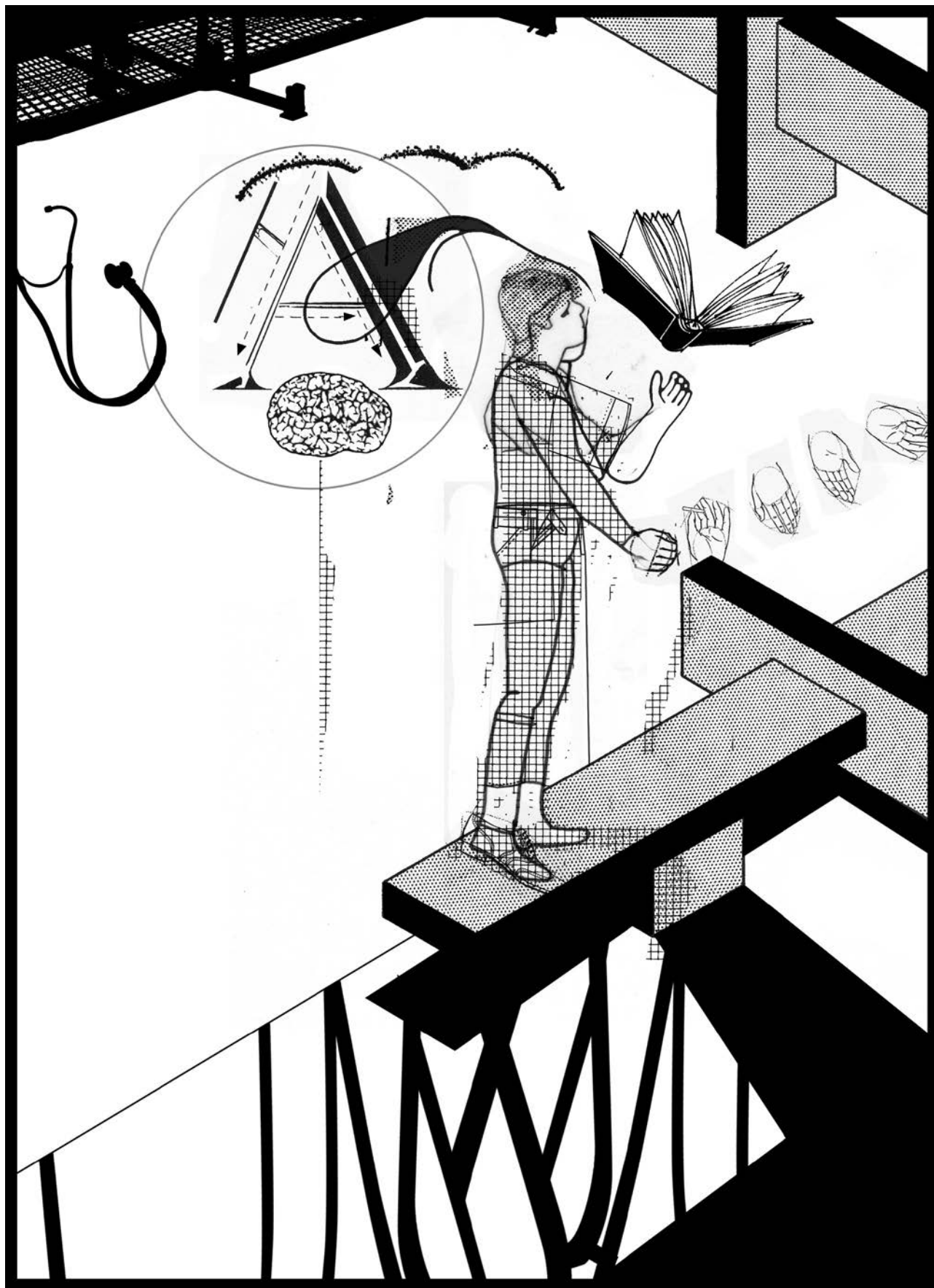
Keywords: *Ageing; Retirement Preparation Programs; Lifelong Education.*

RESUMEN

*Lucia Helena de Freitas Pinho França. **El envejecimiento de la población y su reflejo en las organizaciones: la importancia de la Educación a lo Largo de la Vida.***

En Brasil hay aproximadamente 22 millones de ancianos y hasta el 2040 se triplicará. Uno de los grandes desafíos de ese rápido proceso de envejecimiento es la sustentabilidad económica de las jubilaciones, principalmente considerándose que el sistema está marcado por graves desigualdades. Este artículo aborda las políticas existentes y los aspectos que el gobierno, universidades y organizaciones deben considerar, abarcando la educación financiera en las escuelas, la actualización de los trabajadores mayores y la creación de programas de preparación para la jubilación, dentro de la perspectiva de la educación a lo largo de la vida.

Palabras clave: *Envejecimiento; Programas de Preparación para la Jubilación; Educación a lo largo de la vida.*



FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE: EXPECTATIVAS, DILEMAS E (DES)ILUSÕES DO ALUNO

Mônica Wermelinger*
Antenor Amâncio Filho**
Maria Helena Machado***

Resumo

Este estudo trata de investigação relacionada às expectativas e aos dilemas de alunos do curso técnico de enfermagem nas modalidades integrada e subsequente de duas escolas da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. Relaciona as informações recolhidas no trabalho de campo ao contexto histórico, econômico, social e pedagógico-prático, que incidem sobre e, ao mesmo tempo, conformam a formação profissional na saúde. Os resultados sugerem que o curso técnico de nível médio em saúde, na modalidade subsequente, vem sendo procurado, majoritariamente, por indivíduos que buscam (re)inserção no mercado de trabalho, enquanto, na modalidade integrada, a meta da maioria é prosseguir os estudos em nível superior. Conclui-se que muitos aspectos da educação profissional, especialmente na área da saúde, contribuem para a permanência da dualidade.

Palavras-chave: Educação Profissional; Mercado de Trabalho; Discurso do Sujeito Coletivo; Técnico de Enfermagem.

INTRODUÇÃO

Aprofundar a reflexão sobre os motivos que conduzem uma pessoa que já concluiu o Ensino Médio a tornar-se aluno da educação profissional significa procurar compreender seu comportamento, raciocínio, inflexões e aspirações, considerando, ainda, o estágio de desenvolvimento da sociedade, sua base econômica, o ideário que a permeia, o papel desempenhado pelo Estado, os interesses a que, subliminarmente, as pessoas estão cotidianamente submetidas e que influenciam suas escolhas.

O tipo de aprendizagem almejada se inclui entre as opções com que o ser humano se confronta e, muitas vezes, constitui um grande dilema. Isso porque, ao mesmo tempo em que o posiciona diante de uma aspiração que procura traduzir o seu horizonte de vida, o obriga a avaliar e a se situar diante de percalços e di-

ficuldades, posto que, em nosso país, a educação não constitui um bem coletivo, um direito do cidadão e um dever do Estado.

A educação profissional, *grosso modo*, não incentiva ou favorece que o indivíduo, além do domínio e do exercício eficiente de determinada técnica, tenha participação consciente e crítica no mundo do trabalho e na esfera social, bem como alcance a sua autorrealização e satisfação pessoal ao relegar a plano secundário, no processo de formação, um conjunto de práticas sociais, com os valores, crenças, atitudes, conhecimentos formais e informais que uma dada sociedade tende a desenvolver para preservar ou melhorar as próprias condições de vida de seus membros.

Tomando a área da saúde como foco, a formação de seus profissionais, idealmente, deveria, consoante os princípios e as diretrizes que conformam o Sistema Único de Saúde, envolver questões que compõem um conjunto dinâmico e interativo de ações imbricadas nos processos educacional e de trabalho, com destaque para as interfaces e singularidades entre as categorias trabalho, educação e saúde, o perfil profissional dos trabalhadores que compõem a força de trabalho – com significativa parcela formada e atuando sob condições insatisfatórias e limitadas perspectivas de realização pessoal e profissional –, as constantes mudanças que caracterizam o mundo contemporâneo, as estratégias para articulações entre as áreas da saúde, da educação, da cultura e da ciência e tecnologia.

Sem desprezar as indagações e os questionamentos a respeito das estratégias pedagógicas que envolvem a formação profissional,

* Doutora em Saúde Pública; pesquisadora da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz. E-mail: monican@fiocruz.br

** Doutor em Educação; pesquisador da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz. E-mail: amancio@ensp.fiocruz.br

*** Doutora em Sociologia; pesquisadora da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz. E-mail: machado@ensp.fiocruz.br

Recebido para publicação em: 18.04.2011.

é necessário considerar os meios e modos como essa formação vem ocorrendo, ou seja, se os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino empregadas permitem que o aluno tanto aprenda os procedimentos técnicos indispensáveis ao exercício de uma profissão como, também, desenvolva consciência crítica em relação à realidade circundante, para intervir nessa mesma realidade.

Por entender que a compreensão de fenômenos particulares somente é possível se considerados dentro do contexto social mais amplo, o presente artigo tem em conta as dimensões histórica, econômica, social e pedagógico-prática, de maneira a não subestimar as contradições mais agudas que se realizam na sociedade, as quais incidem sobre e conformam o processo de formação profissional na saúde. Assinale-se que aspecto importante abordado no presente texto diz respeito à educação profissional de nível médio em saúde, cumprida por indivíduos já detentores de algum grau de profissionalização, e se essa iniciativa constitui uma estratégia de reinserção no mercado de trabalho, sinalizando, também, para hipóteses em relação ao que determina, especificamente, a opção pela área da saúde.

Na busca de compreender essa realidade, neste artigo são utilizados, como norte e referência, resultados de estudo realizado com 35 alunos matriculados em cursos técnicos de enfermagem ofertados no Centro de Educação Tecnológica e Ensino Profissionalizante de Quintino (Cetep Quintino), da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), órgão da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

O DINAMISMO DO MUNDO DO TRABALHO

Atualmente, vive-se um processo de rupturas com os padrões até então vigentes da lógica da produção, da acumulação de capital, da divisão do trabalho, das relações inter e intraempresariais, do emprego, da qualificação e das profissões.

Implementado como substituto ao denominado “processo de produção fordista” (marcado pela divisão rígida de funções, fragmentação de tarefas, especialização de conhecimentos, hierarquização e centralização de informações), o modelo de “produção flexível” emerge como fenômeno técnico-operacional, em que sobressai e é incentivada a capacidade de adaptação de pessoas para explorar e fazer uso de modernas potencialidades tecnológicas.

Como estratégia de produção, o modelo induz a uma definição global e maleável de tarefas e funções: reagrupando-as e integrando-as, faculta a criação de perfis profissionais híbridos e reforça o trabalho em grupo diante da crescente dependência

tecnológica. Caracteriza-se, ainda, pela ausência de estoques e pela produção em função da demanda (*just in time*) (HOBBSAWM, 2004¹). As novas tecnologias contribuem nessa mudança como facilitadoras e, até mesmo, como necessárias a algumas formas de produção integrada e flexível (BRIGHTON, 1991²).

Nesse modelo, que reordena atribuições e responsabilidades, sobressaem três elementos (ou vértices): “reinvenção” da estrutura organizacional, especialização flexível de produção e concentra-

ção de poder sem centralização. O primeiro aspecto diz respeito ao abandono das hierarquias piramidais, substituídas por uma rede fluida, fragmentada, volátil, aparentemente virtual e desorganizada, composta de núcleos ou ilhas empresariais, modificações essas obtidas pela reengenharia empresarial e que dão aos membros de uma “ilha” autonomia para cumprir diversas tarefas. O segundo aspecto surge como resposta à volatilidade da demanda do consumidor e caracteriza-se pela oferta, em ritmo cada vez mais acelerado, de novos produtos no mercado. Por último, o terceiro aspecto refere-se à supressão de “camadas hierárquicas” nas instituições, criando a impressão de um trabalho livre, sem chefia e sem

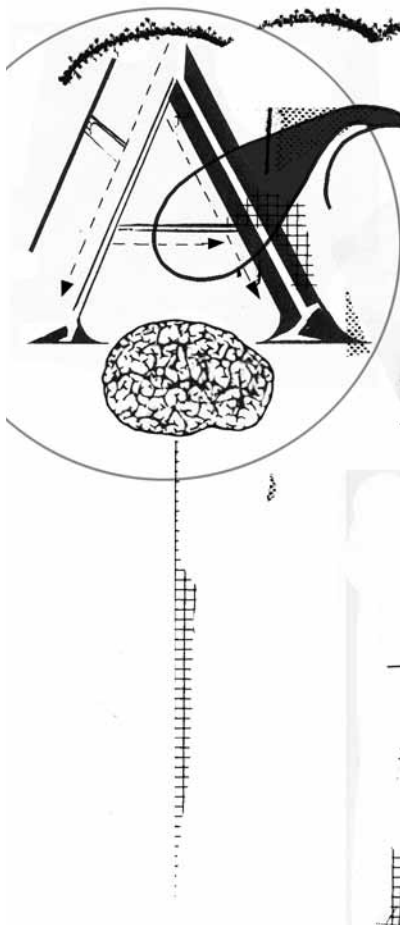
cobranças, uma sensação irreal, pois os programas que padronizam procedimentos operacionais utilizados pelos administradores permitem que todas as células da rede sejam permanentemente avaliadas e eliminadas ou substituídas por uma elite cada vez menor, mais distante e, por isso, informe, que detém o poder “de vida e morte” nas instituições (SENNETT, 2004³).

A crescente individualização observada no mundo contemporâneo tem dificultado a visão mais abrangente e precisa dos grandes problemas da sociedade pós-industrial, como o crescimento do desemprego, o aumento das desigualdades sociais, os agravos ao meio ambiente, o recrudescimento da violência, a internacionalização da economia, questões intimamente relacionadas às políticas públicas formuladas e praticadas por diferentes sistemas e regimes, em face de determinado contexto sociopolítico.

A formação atomista, observada desde os primeiros anos da educação escolar, contribui para que o indivíduo veja em seu semelhante um adversário em potencial. Essa maneira de proceder fragmenta o modo de pensar, afeta a compreensão do fenômeno da vida e prejudica o desenvolvimento da capacidade humana de agir sobre a natureza segundo um objetivo, para produzir as condições de sua própria existência e da sociedade em que vive. Sob esse prisma, o hedonismo e o consumismo exacerbados contribuem para que o indivíduo perceba sua formação profissional não como uma trajetória de desenvolvimento intelectual e moral, mas como ferramenta para a aquisição e acumulação de bens materiais.



o hedonismo e o consumismo exacerbados contribuem para que o indivíduo perceba sua formação profissional não como uma trajetória de desenvolvimento intelectual e moral, mas como ferramenta para a aquisição e acumulação de bens materiais.



A nova ordem econômica e social, na medida em que desregula mercados, precariza vínculos de trabalho e transfere ao trabalhador a culpa por seu desemprego, provoca intensa corrida para adequação ao “novo paradigma produtivo”. A efetividade desse ajuste à nova realidade é o que, no imaginário social, determinará o “sucesso” (ou não) do indivíduo “na sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, sociedade pós-moderna e pós-política” (FRIGOTTO, 2001b⁴).

As mudanças verificadas no mundo do trabalho conduzem a sentimentos de ansiedade, de insegurança e medo, fazendo com que cada pessoa questione seu papel e sua importância de um mundo que se

transmuda continuamente: “Um redator do *The New York Times* declarou recentemente que ‘a apreensão com o emprego se impôs em toda parte, diluindo a autoestima, rachando famílias, fragmentando comunidades, alterando a química dos locais de trabalho’” (SENNETT, 2004⁵).

Sennett (op. cit.⁶) explicita que a insegurança, provocada pelas constantes e abruptas mudanças de rumo do mercado; a falta de identidade profissional, resultante da rotatividade no exercício de diversas ocupações durante a vida produtiva; e a ausência de objetivos de longo prazo, em uma sociedade que preza ações pragmáticas de curto prazo, corroem o caráter, a confiança, a lealdade, o compromisso mútuo, a autoestima e, sobretudo, as virtudes morais que unem os seres humanos.

A incerteza quanto ao futuro, somada à crença de que a “escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino se constituem em garantia de ascensão a um trabalho qualificado” (FRIGOTTO, 2001b⁷), fez surgir e prosperar a ideia de que o desemprego é ocasionado pela falta de qualificação adequada à nova realidade. Esse é o cerne da chamada “empregabilidade”, conceito difundido por empresários, políticos e mesmo educadores, segundo o qual sempre haverá emprego para o indivíduo interessado e esforçado que busca, continuamente, requalificar-se em função das exigências do mercado de trabalho. Entretanto, a procura da “empregabilidade” provoca mudanças comportamentais nas pessoas, que deixam de valorizar carreiras,

de ser leais às corporações na tentativa de obter um diferencial que, supõem, as retirará do grande contingente de excluídos do mundo do trabalho:

O desenvolvimento capitalista exige, por exemplo, uma fragmentação do trabalho e, ao mesmo tempo, uma formação cultural mais ampla do que a requerida pela função atribuída ao trabalhador; exige o desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino e, ao mesmo tempo, a redução dos recursos e dos bens sociais. Em outras palavras, o desenvolvimento implica um aumento das exigências, ao mesmo tempo em que reduz as possibilidades de satisfazê-las; produz, portanto, uma frustração permanente na força produtiva viva que é o ser humano. (CASTRO, 2005⁸)

Visto como responsável por garantir a sua “empregabilidade”, o trabalhador tenta superar a defasagem a ele atribuída mediante o ingresso em cursos ou programas de formação profissional, encontrando eco no pensamento que predomina no campo pedagógico, que também está impregnado da concepção de “aprendizagem de resultados”, que “se manifesta sob as noções de competências, competitividade, habilidades, qualidade total” (FRIGOTTO, op. cit.⁹), e, assim, longe de oferecer ao indivíduo instrumentos de libertação, reforça os mecanismos que o mantêm refém da vontade econômica.

TRABALHADORES DA SAÚDE E VÍNCULOS TRABALHISTAS

A pesquisa Assistência Médico-Sanitária (AMS), de 2002,¹⁰ classificou os vínculos mantidos pelos trabalhadores com as empresas de saúde da seguinte maneira: a) vínculo próprio; b) vínculo intermediário; c) outro tipo de vínculo, além de retratar “a terceirização” dos trabalhadores que possuem contratos com cooperativas, empresas ou outras entidades que não os estabelecimentos de saúde.

A pesquisa ressalta que, na esfera pública, excetuando-se o pessoal administrativo, houve redução na proporção de trabalhadores de todos os níveis de escolaridade com vínculo de trabalho precário, em relação ao aferido em 1999. Já na esfera privada, observou-se aumento do contingente de trabalhadores terceirizados e informais, em todos os níveis, diante dos resultados obtidos na pesquisa AMS de 1999. Excetuando os trabalhadores com nível fundamental, os números que emergem da precarização são bastante significativos, quando analisados os empregos de nível superior no setor privado, segmento que

apresenta um total de 42% de profissionais atuando como autônomos. Dados da AMS de 2002 indicam que certas especialidades médicas apresentam percentuais de relação autônoma com as empresas privadas de saúde acima da média, como, por exemplo, anestesia (60,8%), ginecologia-obstetria (59,1%) e cirurgia (57,8%).



Tabela 1 – Distribuição de postos de trabalho na área da saúde segundo o nível de escolaridade por tipo de vínculo e natureza da instituição mantenedora

PÚBLICO								
Nível de escolaridade	Total		Tipo de vínculo					
			Próprio		Intermediário		Outro	
	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%
Superior	441.332	100	373.698	84,68	40.681	9,22	26.953	6,11
Técnico/auxiliar	406.998	100	362.177	88,99	31.131	7,65	13.690	3,36
Elementar	274.088	100	226.143	82,51	36.224	13,22	11.721	4,28
Total	1.122.418	100	962.018	85,71	108.036	9,63	52.364	4,67
Pessoal administrativo	326.331	100	259.037	79,38	44.287	13,57	23.007	7,05
Total geral	1.448.749	100	1.221.055	84,28	152.323	10,51	75.371	5,20
PRIVADO								
Nível de escolaridade	Total		Tipo de vínculo					
			Próprio		Intermediário		Outro	
	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%	n ^o	%
Superior	429.029	100	194.080	45,24	55.540	12,95	179.409	41,82
Técnico/auxiliar	344.732	100	318.798	92,48	13.741	3,99	12.193	3,54
Elementar	20.463	100	18.527	90,54	1.313	6,42	623	3,04
Total	794.224	100	531.405	66,91	70.594	8,89	192.225	24,20
Pessoal administrativo	323.721	100	289.433	89,41	19.810	6,12	14.478	4,47
Total geral	1.117.945	100	820.838	73,42	90.404	8,09	206.703	18,49

Fonte: IBGE, Pesquisa de Assistência Médico-Sanitária, 2005.

De acordo com a pesquisa AMS de 2005, de maneira geral, prevalece no país a relação formal e direta para a maioria dos trabalhadores da saúde, o que pode torná-la uma área atrativa para aqueles que buscam diminuir os níveis de insegurança promovidos pelos atuais padrões da economia mundial. Isso significa que o setor aparece como boa alternativa de trabalho tanto para o jovem que começa a sua vida produtiva como para os indivíduos que têm uma profissão mas, por estarem desempregados, por manterem vínculos instáveis ou por necessidade de melhor remuneração, procuram vaga no mercado de trabalho.

Tabela 2 – Principais ocupações por rendimentos médios

Dez principais ocupações no Brasil	Rendimento médio (em reais de 1999)
Emprego doméstico	168
Vendedor	253
Construção civil	219
Asseio e conservação	189
Segurança	437
Serviço administrativo	244
Funcionário público	417
Professor	453
Cozinheiro, garçom	211
Profissional da saúde	680

Fonte: IBGE (Pnad – ajustada), MTE. Adaptada de Pochmann, 2001¹¹.

Além da possibilidade de ofertar um emprego formal, o mercado de trabalho em saúde detém outros atrativos: tem apresentado uma taxa de incremento bruto superior à verificada nos outros setores da economia (GIRARDI; CARVALHO, 2003¹²) e, entre as 10 principais ocupações no Brasil – que somaram 78% das vagas geradas entre 1989 e 1999 –, a saúde mostrava a melhor média em termos de remuneração em 1999 (POCHMANN, 2001¹³).

O TÉCNICO DE ENFERMAGEM DIANTE DE SEUS DILEMAS

No âmbito da saúde, as ocupações de nível técnico correspondem a 39% do total dos postos de trabalho na saúde (IBGE, 2002¹⁴), estão concentradas (66%) em torno do grupo da enfermagem (NOGUEIRA, 2002¹⁵) e têm tido incremento médio do número de vagas acima do observado tanto em relação ao mercado em geral quanto às profissões de saúde como um todo (GIRARDI; CARVALHO, op. cit.¹⁶).

As informações apresentadas neste texto e que o subsidiam e orientam foram recolhidas de estudo realizado com alunos de duas turmas do Curso Técnico de Enfermagem, modalidade subsequente, da Escola Técnica Estadual de Saúde Herbert Daniel de Souza (ETES HDS), e de três turmas do Curso Técnico de Enfermagem, modalidade integrada, da Escola Técnica Estadual República (ETE República), uma do primeiro ano/módulo

diurno e outra do último ano/módulo noturno, de ambas as escolas, além de uma turma do terceiro ano/diurno da ETE República. A coleta de dados foi realizada durante o horário de aulas, mediante autorização do professor regente. Em todas as etapas da investigação foram consideradas as recomendações da Resolução nº 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996¹), com destaque para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na ETES HDS, o Curso Técnico de Enfermagem, modalidade subsequente, é ministrado em três semestres letivos para alunos que já tenham concluído o Ensino Médio; na ETE República, o Curso Técnico de Enfermagem, modalidade integrada, é ministrado concomitantemente às disciplinas da

formação geral do Ensino Médio, em três anos letivos, para as turmas do horário diurno, e em quatro anos letivos, para as turmas do noturno.

Nos quatro grupos focais constituídos (totalizando 35 alunos), cinco temas foram expostos para o debate: 1. a identidade profissional; 2. a equipe de saúde; 3. o futuro profissional; 4. o estágio; 5. comentários gerais. Quando os temas não suscitavam debate, eram complementados por perguntas instigadoras, formuladas pelo pesquisador. As respostas foram analisadas, obtendo-se as ideias centrais e os discursos do sujeito coletivo apresentados de maneira diferenciada quanto à modalidade de educação profissional e quanto à condição do aluno no curso (se iniciante ou concluinte).

Sobre a identidade profissional: a visão dos que estão iniciando o curso

Ideia central	Modalidade integrada	Modalidade subsequente
A influência do ambiente escolar	“As experiências mais importantes foram aquelas vivenciadas nas aulas e conversas com professores, colegas e na visita ao hospital.”	“A compreensão do que faz um técnico de enfermagem ocorreu na escola, nas disciplinas específicas.”
Experiências vividas	“O que mais contribuiu para entender o que o técnico de enfermagem faz foram as idas ao hospital.”	“Atuar na área da saúde permitiu observar e vivenciar a atividade de um técnico de enfermagem.”
A influência da “linhagem familiar” na saúde	“Através de informações de minha tia, que é enfermeira.”	“Minha mãe sempre trabalhou em postos de saúde e tive uma visão de como o técnico de enfermagem trabalha.”

Entre os alunos iniciantes, as experiências pessoais, ocasionais ou proporcionadas por parentesco com profissionais da área da saúde são determinantes para a construção da ideia do que seja um técnico de enfermagem. Nesse grupo, os alunos que se mostram mais seguros e à vontade são os da modalidade subsequente, que já possuem experiência profissional na área

da saúde, comportando-se nas aulas e no grupo focal como “veteranos”. No entanto, em ambas as modalidades, chama a atenção a idealização do curso a partir de experiências trazidas do ambiente ao seu redor. A identidade profissional forjada ainda é pouco clara e muito idealizada.

Sobre a identidade profissional: a visão dos que estão concluindo o curso

Ideia central	Modalidade integrada	Modalidade subsequente
A influência do estágio	“Foi a experiência que mais contribuiu para a compreensão da atuação do técnico de enfermagem. Ajudou a aprender e a gostar do trabalho do técnico de enfermagem.”	“Foi fundamental para perceber que somos nós os que mais sabemos sobre os pacientes.”
O exemplo do professor	“Foram essenciais as experiências que os professores relataram sobre o trabalho deles.”	“Hoje sei que para fazer um bom trabalho tem que ter ética, empatia e gostar do que faz. Essa compreensão quem passou foram os professores.”



Entre os alunos que estão finalizando o curso, fica evidente que sua identidade está associada à experiência pessoal, seja no âmbito da escola ou no do trabalho, quando da realização do

estágio. Importa registrar a ideia de que, ao final do curso, os alunos, sejam da modalidade subsequente ou da integrada, sabem exatamente o que é ser um técnico de enfermagem.

Sobre a equipe de saúde: a visão dos que estão iniciando o curso

Ideia central	Modalidade integrada	Modalidade subsequente
Visão idealizada	“A equipe de saúde é formada por pessoas inteligentes e qualificadas, que têm a vida dos outros nas mãos e, por isso, têm que ter muita responsabilidade, uma rotina rígida, tarefas bem distribuídas, além de cooperação e entrosamento entre os profissionais.”	“É formada por profissionais que trabalham em grupo, preocupados com o bem-estar do próximo, respeitando o local de trabalho e a hierarquia. O entrosamento da equipe é a base para um bom trabalho, em um ambiente de responsabilidade, com atribuições específicas para cada profissional.”
Muito hierarquizada e pouco respeito profissional	“A equipe merece respeito, tem muita responsabilidade, porém é pouco valorizada, sofre perseguição e é oprimida. Alguns médicos, por exemplo, tratam os técnicos de enfermagem como escravos.”	“Muitas vezes o que falta é comando, a hierarquia é necessária, porém muitas vezes ela não é respeitada, É indispensável ter em mente que a equipe não se resume a um médico e seus “súditos” (enfermeiros e técnicos); todos têm papel de igual importância.”
O cotidiano: a visão da vida real		“Na teoria, a equipe deveria ser bem unida, respeitando os direitos uns dos outros. Na prática, há profissionais preparados e muito dedicados, mas, infelizmente, há outros péssimos, que não dão muita importância aos estagiários e aos pacientes, chegando a ser frios e desumanos no contato com o doente.”

A visão dos alunos que estão iniciando o curso é quase sempre cercada de idealizações de como deveria ser uma equipe ou, até mesmo, de como não deveria ser. Chama a atenção os alunos expressarem dois sentimentos muito claros em seus depoimentos: primeiro, a importância da atividade de enfermagem no processo

de trabalho em saúde; segundo, apesar de reconhecer a importância da atividade, já demonstrarem preocupação com a forte hierarquização existente na saúde, a subordinação ao mando médico e a baixa união entre eles. Essas duas visões sobre a equipe de saúde influenciam a perspectiva do futuro profissional.

Sobre a equipe de saúde: a visão dos que estão concluindo o curso

Ideia central	Modalidade integrada	Modalidade subsequente
Visão de equipe multiprofissional	“A equipe de saúde é formada por profissionais que devem trabalhar unidos para executar o trabalho de forma satisfatória, dando a melhor assistência ao paciente. É uma equipe multiprofissional querendo salvar vidas, mesmo sem infraestrutura.”	“Vejo-a como uma equipe multidisciplinar, que necessita estar unida para a assistência integral em saúde, mas que – principalmente devido à hierarquia – vivencia alguns conflitos.”
Muita competição e pouca união	“Se analisarmos a equipe de saúde como um todo, vamos perceber que a equipe de enfermagem ainda é das mais unidas, pois os outros profissionais que compõem a equipe (principalmente nutricionistas, fisioterapeutas e médicos) mantêm-se muito distantes, raramente interagindo.”	“Seus integrantes algumas vezes são muito competitivos, querendo ser melhores ou mandar mais que os outros. Deveriam ter mais espírito de colaboração para conseguir melhorar sua atuação junto aos pacientes.”
Desencanto pela equipe	“A equipe é desumana, desorganizada, autoritária, despreparada, fofoqueira, egoísta, desunida e mesquinha.”	“É uma equipe que sofre com as atitudes de alguns profissionais que não estão nem ligando para os pacientes, não trabalham de forma humanizada, carecem de boa vontade e só querem seu dinheiro no fim do mês.”

Após o estágio, em contato com a realidade da equipe de saúde, o discurso idealizado cede lugar a uma visão menos otimista. Os discursos desencantados também aparecem e são, principalmente entre os alunos da modalidade integrada, contundentes. O que chama mais atenção é a situação pouco confortável, do ponto de vista da formação profissional, do fato de o estágio se transformar

em um instrumento de negação da atuação profissional. Após o estágio, parcela significativa dos alunos passa a rejeitar a atividade diante do ambiente de trabalho hostil e pouco encorajador encontrado em sua experiência. Essa é uma questão a ser considerada pelas autoridades gestoras e educacionais, uma vez que os alunos acabam saindo dos seus estágios desencorajados de atuar.

Sobre o futuro profissional: a visão dos que estão iniciando o curso

Ideia central	Modalidade integrada	Modalidade subsequente
Sem perspectiva de profissionalizar-se na área	“Terminar o curso e entrar para a faculdade, para só depois trabalhar.”	“Prosseguir estudando, fazer curso superior, passar em um concurso público.”
Otimismo no futuro profissional	“Quando entrar no mercado de trabalho, quero conseguir um bom salário, uma condição financeira que permita ter o meu lazer, bens materiais (casa própria, carro) e poder ajudar meus familiares.”	“Estou certo de que conseguiremos emprego, mesmo os com mais idade, pois a enfermagem apresenta campos diversificados. Dificilmente um técnico ou enfermeiro fica sem emprego.”
Funcionalismo público	“‘Me formar’ em técnico de enfermagem, fazer concurso para a Marinha e para os Bombeiros e entrar na faculdade.”	“Concluir o curso, tornar-me ótimo profissional, me inserir no serviço público.”
Profissional exemplar	“Ser um bom profissional, exercendo a profissão com dignidade e orgulho.”	“Ser um profissional exemplar, me realizando salvando vidas, respeitando o meu próximo, ciente deste exercício de cidadania.”

Com relação ao futuro profissional, dentre os iniciantes das duas modalidades, surgem questões semelhantes, como o desejo de ingressar em uma faculdade, entrar para o serviço público e se tornar um profissional “que faça a diferença”. A diferença observada entre os dois grupos está na premência. Enquanto para os alunos da modalidade integrada a atuação efetiva no mercado

de trabalho é tratada como uma questão que pode aguardar mais um tempo, entre os alunos da modalidade subsequente a perspectiva de ingresso em um curso superior é postergada. Entre estes últimos, com mais idade, aparecem discursos em que expressam o desejo e a esperança de conseguir emprego na área tão logo terminem o curso.

Sobre o futuro profissional: a visão dos que estão finalizando o curso

Ideia central	Modalidade integrada	Modalidade subsequente
Sem perspectiva de profissionalizar-se na área	“Não quero trabalhar agora, pretendo continuar estudando, concluir o curso universitário, (de preferência em uma universidade pública) e, talvez, chegar ao doutorado.” “Quero trabalhar, futuramente, como veterinária, mas se for preciso exerço a função de técnica de enfermagem.”	
Funcionalismo público	“Quero passar em um concurso público para poder pagar a minha faculdade.”	“Ingressar no Corpo de Bombeiros.”
Carreira na saúde	“Pretendo me formar em técnico, continuar estudando para me formar em medicina (pediatria), fazer uma pós para trabalhar com prematuros, passar em um concurso público.”	“Pretendo conseguir um bom emprego, com um salário que dê para pagar a faculdade, prestar concursos, exercer a profissão, obter sucesso, realização, gratificação pessoal e reconhecimento.” “Arrumar um emprego na área com um salário que dê para pagar minhas despesas e a faculdade que pretendo fazer.”
Realização profissional	“‘Me tornar’ um bom profissional, continuar meus estudos, me aperfeiçoando sempre. Depois da faculdade, quero passar em um concurso público e alcançar minha realização profissional e financeira.”	“Atuar no mercado, colocando em prática tudo o que estou aprendendo, desde os cuidados físicos aos valores éticos, contribuindo com a melhoria da situação da saúde pública.”

Nos debates sobre o futuro profissional, os alunos concluintes da modalidade integrada aparecem divididos em dois grupos distintos quanto à intenção de profissionalizar-se (ou não) na área da saúde, mais focados na perspectiva de prosseguir os estudos. Por sua vez, os concluintes da modalidade subsequente se voltam mais para a possibilidade de conseguir um bom emprego como técnico e/ou seguir carreira na saúde, em nível superior. Sob todos os outros aspectos, o grupo que deseja trabalhar na área assemelha-se aos alunos da modalidade subsequente, ou seja, ambos apontam concursos públicos como estratégias de emprego, desejam fazer faculdade e falam sobre realização pessoal no trabalho.

Estágio: o primeiro contato com o mundo do trabalho – o que pensam os alunos concluintes

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Ampliação dos conhecimentos e aperfeiçoamento das técnicas	Carga horária extensa e cansativa
Desenvolvimento da capacidade de improvisar	Abuso dos profissionais com os estagiários
Conhecimento do mercado e da rotina de trabalho	Descaso do governo
Familiarização com o ambiente de trabalho	Falta de atenção dos profissionais para com os estagiários
Identificação com a profissão	Falta de confiança dos pacientes e dos profissionais
A possibilidade de aprender a lidar com o paciente	Falta de infraestrutura e de material hospitalar
Desenvolvimento do respeito ao paciente	Falta de tempo para estudar
Solidariedade	Falta de supervisão
Conhecimento de uma variedade de campos de atuação	Incompetência dos enfermeiros
	Insegurança
	Lugar de difícil acesso
	Não remuneração
	Medo de realizar um procedimento de forma errada
	Gente morrendo

Abordando o tema estágio, os alunos concluintes das duas modalidades apontaram, repetidamente, os mesmos aspectos positivos e negativos de sua realização. Como positivos, foram citados os relativos ao saber fazer, à rotina de trabalho, ao convívio com os pacientes e ao conhecimento assimilado e possibilidades do mercado de trabalho. Como aspectos negativos, aparecem questões como falta de infraestrutura para o atendimento do paciente e para o perfeito funcionamento do estágio propriamente dito, além do cansaço/estresse provocado por essa atividade, bem como certa desconfiança por parte dos outros profissionais e até mesmo de pacientes. Os aspectos negativos revelados exclusivamente pelo grupo da modalidade integrada foram o medo de realizar um procedimento de forma errada e o contato com a morte. Aparentemente, enquanto os alunos da modalidade subsequente se ressentem mais da falta de confiança alheia, para alguns alunos da modalidade integrada a falta de segurança/confiança é uma questão importante, à qual se soma a dificuldade de lidar com o fenômeno da “morte”.



ENTRE SINTONIAS E DISCREPÂNCIAS: PARA COMPREENDER A REALIDADE

Sintonias: a visão dos que estão iniciando o curso

Modalidade integrada	Modalidade subsequente
<p>“Vou tentar a faculdade de medicina. Se não der, faço a de enfermagem.”</p> <p>“Quero, mesmo, trabalhar na área (meu pai e meu irmão trabalham). No terceiro ano vou fazer pré-vestibular e ver se consigo entrar numa universidade pública.”</p> <p>“Quero fazer faculdade de educação física ou psicologia.”</p> <p>“Quero ser médica ou veterinária, vou tentar os dois vestibulares.”</p>	<p>“Vou trabalhar na área e fazer faculdade de enfermagem.”</p> <p>“Vou terminar o curso e conseguir um bom emprego. A enfermagem é um campo bom. Há sempre alguma vaga em algum lugar, são muitas áreas de atuação e sempre há alguém precisando.”</p> <p>“Pretendo fazer concurso e trabalhar com cuidado de idosos.”</p>

Discrepâncias: a visão dos que estão iniciando o curso

Modalidade integrada
<p>“Só estou fazendo o técnico para abrir caminho para minha entrada na faculdade e para fazer concurso público (Bombeiro).”</p> <p>“Quero fazer faculdade e não vou terminar o curso. Vou mudar de escola no terceiro ano e fazer pré-vestibular. Mas, aqui, a formação é boa, ‘tô’ me preparando e meu pai economizando para pagar o cursinho.”</p> <p>“Não me identifiquei com o curso, pretendo ser segurança do meu bairro.”</p> <p>“Quero ser militar, vou prestar concurso.”</p> <p>“Vou fazer advocacia.”</p> <p>“Quero fazer engenharia.”</p> <p>“As escolas públicas de segundo grau têm muitos problemas, não têm professor, não têm aula, têm traficante na porta (às vezes sai tiro). Perto da minha casa tem uma escola que é uma mistura danada. Tem gente que só está lá esperando o diploma – e ‘tá’ tudo bem, a escola faz de conta que ele aprendeu e o professor, que não quer nada, faz de conta que ensinou. Aqui é diferente, faço o segundo grau, de graça, num lugar em que o ensino é ‘de verdade’.”</p>

Sintonias: a visão dos que estão finalizando o curso

Modalidade integrada	Modalidade subsequente
<p>“Pretendo, mesmo, fazer uma faculdade de medicina. O legal é que já vou chegar sabendo um pouco mais do que quem não fez curso técnico.”</p> <p>“Pretendo fazer biologia.”</p>	<p>“Assim que terminar o curso, vou arranjar um emprego. Farei também um concurso, porque pretendo trabalhar num hospital público, onde a gente aprende mais, apesar da falta de infraestrutura.”</p> <p>“Tenho certeza de que todos conseguiremos, logo, bons empregos.”</p>

Discrepâncias: a visão dos que estão finalizando o curso

Modalidade integrada

“Enfermagem não é a área em que quero atuar.”
“Não pretendo atuar, porque não me identifiquei com a profissão.”
“Pretendo fazer faculdade de outra área e não penso em trabalhar no momento, só se necessário.”
“Não quero ser técnico, nem trabalhar nessa área, mas ainda não sei o que quero fazer.”
“A verdade é que não tenho certeza, ainda, se vou atuar como técnica.”
“A enfermagem não está nos meus planos.”
“Pretendo fazer faculdade de outro curso, e não penso em trabalhar no momento.”
“Daqui a algum tempo, o técnico não vai valer de nada.”
“Não me identifiquei com a profissão.”

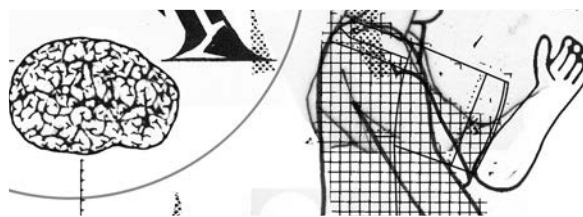
Independente das finalidades que se propõem a educação profissional de nível técnico e a formação de profissionais para a saúde, os discursos feitos na forma de comentários finais por todos os grupos foram categorizados como discursos sintonizados ou discrepantes. São sintonizados aqueles em que é possível depreender algum interesse pela área da saúde, mesmo que não haja a intenção de atuar como técnico de enfermagem. Para esses alunos, a educação profissional de nível médio em saúde cumpre um papel importante nas suas vidas, no sentido de prepará-los para o trabalho ou de introduzi-los na realidade e nas especificidades da área da saúde, dotando-os de uma identidade profissional transitória dentro da área em que pretendem atuar. O curso cumpre, também, um papel social de relevo, que é o de permitir o acesso ao mercado de trabalho em saúde, ou até, talvez, a cursos de nível superior na área, a uma parcela da população que, se está distante da pobreza, também não participa da elite privilegiada de nosso país.

Entre os discursos discrepantes, destacam-se aqueles que não se identificam com a profissão, pretendem atuar e/ou prestar vestibular para outras áreas ou decidiram fazer o curso apenas como forma de obter escolarização (modalidade integrada), motivados pelo Ensino Médio gratuito. São, na maioria, discursos de indivíduos insatisfeitos, que tentam aproveitar o que lhes interessa na miríade de informações e possibilidades que povoam o processo de profissionalização do técnico de enfermagem.

CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Um olhar retrospectivo da trajetória da educação profissional em nosso país permite sugerir que os formuladores de políticas educacionais assumiram como fato a existência de sempre crescentes oportunidades ocupacionais para trabalhadores com diploma de técnico, encontrando-se em todas elas a presença do conceito de terminalidade, ainda que, às vezes, de maneira subjacente. Da mesma forma, é possível dizer que muitos alunos acreditam que após ter concluído o curso poderão conquistar melhores chances de trabalho, ascensão social e, mesmo, prosseguir os estudos em área correlata.

Historicamente, a educação profissional de nível técnico está associada aos indivíduos que, pela sua origem socioeconômica, tinham poucas possibilidades de acesso à educação de nível superior. Porém, o estudo realizado com alunos de dois cursos técnicos de



enfermagem (um na modalidade integrada e outro na subsequente) mostra que a educação direcionada aos “pobres e desvalidos da sorte”, bem como qualquer outro cunho “assistencialista”, não encontra eco entre os alunos sujeitos da pesquisa. Também a ideia de “elitização” das escolas técnicas, assinalada nos anos 1990 por Kirschner (1993¹⁶) e Campello (1999¹⁹), não corresponde ao observado no estudo, que identificou um contingente estudantil com características sociais e econômicas mais próximas de uma classe média, com expectativas de ascensão social.

Quanto à dualidade estrutural da educação de nível médio em saúde, ela está presente com mais força na modalidade integrada da educação profissional. Em certa medida, essa dualidade faz parte da cultura, não sendo apenas produto de uma ou outra política educacional. O próprio aluno do curso técnico, assim como sua família, assume papel ativo na manutenção da dualidade e confere, intencionalmente, à educação profissional em saúde a função de bem preparar para o prosseguimento dos estudos, o que se evidencia no grupo de alunos que, desde o início do curso, têm como objetivo obter a melhor formação geral possível para concorrer ao vestibular.

Se considerada que a política de educação profissional de nível médio visa a possibilitar àqueles que concluem esse nível de ensino o exercício de uma ocupação no mercado de trabalho, esses cursos se constituíam em uma alternativa real para um contingente de jovens que não almeja prosseguir os estudos no nível superior. Na pesquisa, isso foi verificado entre os alunos da modalidade subsequente que não expressaram a expectativa de fazer um curso superior: “*Não pretendo fazer. Já passei da idade e conheço muita gente com diploma embaixo do braço e sem ter onde trabalhar*” (aluno iniciante, modalidade subsequente).

É fato que, se, pelo lado da política educacional, pode-se considerar a modalidade integrada como uma derrota da formação para o mercado, sob o prisma dos recursos humanos necessários para a saúde, a formação adquirida em um curso técnico para “credenciamento” a outro de nível superior pode vir ao encontro de propostas de “deselitização” de alguns cursos universitários que subjazem às perspectivas do paradigma do cuidado e da promoção da saúde. Os resultados alcançados pelo estudo que embasa o presente artigo indicam que o curso técnico de nível médio em saúde, na modalidade subsequente, vem sendo procurado por indivíduos com faixa etária mais elevada do que a que caracteriza a modalidade integrada, aspecto que parece ser também crucial no que diz respeito à compreensão dos fatores que influenciam a permanência da dualidade referida.

É importante destacar alguns resultados do estudo referido. Por exemplo, dentre os motivos alegados para fazer o curso, a realização de um ideal foi citada com maior frequência por alunos da modalidade subsequente, enquanto mercado de trabalho, salários atraentes e influência familiar foram respostas mais encontradas entre os alunos da modalidade integrada. Essas motivações (ou

alegações) mencionadas para fazer o curso se mostram mais externas ao sujeito do que manifestações de sua vontade e autonomia. Outra observação é que 22,1% dos alunos da modalidade integrada informaram que não pretendem atuar como técnicos, assim como 19,3% desses alunos citaram, como aspecto negativo do curso, o “abalo emocional provocado pela natureza e pelas péssimas condições de trabalho na rede pública onde fazem estágio”. A ideia de que a falta de experiência de vida e de maturidade para lidar com as questões inerentes à área da saúde pode interferir na identificação dos alunos com a atividade de técnico de enfermagem é reforçada pela análise dos aspectos negativos por eles apontados. Entre os alunos da modalidade integrada aparecem, por exemplo, dúvidas e receios, tais como “não ser possível atender a todos”, “medo de realizar um procedimento de forma errada” e “gente morrendo”, aspectos não assinalados como negativos da prática pelos concluintes da modalidade subsequente, com maior experiência de vida.

Outro importante fator contributivo para a manutenção dessa dualidade parece ser a excessiva expectativa em relação à equipe de saúde que o jovem irá encontrar no exercício da profissão. A equipe real, inserida em um sem-número de articulações no serviço, muitas vezes em condições pouco satisfatórias, de alguma forma contribui para que o jovem técnico não se sinta seduzido pela possibilidade de integrar essa equipe. Essa idealização, observada com maior frequência em discursos de iniciantes da modalidade integrada, pode, em muitos casos, ser considerada fator contributivo de desencanto pela profissão. Esse tema tem sido objeto de estudos com estudantes universitários da área da saúde e associado à evasão do curso e à transformação do trabalho em “uma jornada de sofrimento e desprazer” (THOFEHRN; LEOPARDI, 2006, p. 10²⁰; VELOSO; ALMEIDA, 2006, p. 8²¹):

“Depois de conhecer o trabalho num hospital, ninguém, em sã consciência, trabalharia em uma equipe de enfermagem como técnico, se tivesse escolha. Os técnicos são tratados como lixo, parecem escravos. Vou trabalhar nisso, mas espero que seja temporário. Apenas para pagar a faculdade”(aluno concluinte, modalidade integrada).

O papel histórico a que foram relegados os cursos de formação profissional de nível médio parece superado quando se observa que egressos do ensino técnico conseguem domínio de determinada técnica e acumulam conhecimentos propedêuticos suficientes para, nos exames vestibulares para ingresso no nível superior de ensino, concorrerem com candidatos que cursaram apenas as disciplinas da chamada “formação geral”, o que reforça o entendimento de que é possível ministrar a formação propedêutica de forma integrada e harmônica à técnica e vice-versa.

Entretanto, sem desconsiderar a importância da formação para o prosseguimento dos estudos, a educação profissional de nível médio na modalidade subsequente atende a uma parcela da população que tem por objetivo inserir-se no mercado de trabalho:

“Espero que com essa profissão eu consiga um lugar ao sol. Não que ache que devemos trabalhar apenas por dinheiro. Nessa profissão amor é fundamental. Mas, como outros colegas, já tenho certa idade, já trabalhei bastante, e espero me realizar como técnica de enfermagem” (aluna concluinte, modalidade subsequente).

Qualquer que seja a concepção educacional norteadora do processo de formação do técnico de nível médio em saúde, fundamental é que ele seja respeitado e valorizado profissionalmente,

além do reconhecimento da importância de seu papel para o processo social. Essa valorização contribuiria para a redução do desencanto profissional verificado em alguns discursos das turmas da modalidade integrada. É importante registrar que, na saúde, até a década de 1990, um grande contingente de trabalhadores de níveis elementar e médio obtinha habilitação para o exercício da atividade profissional por meio de reciclagens e treinamentos informais, após seu ingresso nos serviços de saúde.

Hoje, porém, após o reconhecimento das ocupações de nível técnico em saúde por parte das estruturas oficiais de gestão, os concursos públicos passaram a exigir a comprovação acadêmica da habilitação, o que aumentou a demanda institucional e a necessidade social que envolve a formação de quadros para o sistema de saúde. A formação do técnico, portanto, não pode ser analisada apenas pelo aspecto da certificação profissional, mas há de se considerar que ela é aspiração e resultado de um processo eminentemente político e pedagógico, que se realiza no interior das instituições como resposta aos anseios e às necessidades de determinado modelo de sociedade.

Vale também registrar que o estudo que respalda o presente artigo sinaliza para a necessidade de rever criticamente a forma e os conteúdos desses cursos, ao apontar para fragilidades estruturais quanto ao processo formativo pelo qual os alunos aprendem a ser “técnicos de enfermagem”. Por mais que a escola busque oferecer elementos teóricos e conceituais sobre a atividade profissional, o cotidiano pouco amistoso e acolhedor dos hospitais e ambulatórios, onde acontecem os estágios, acaba produzindo efeitos negativos quanto às expectativas de futuro profissional, gerando frustração das expectativas iniciais dos alunos quanto ao curso e à atividade profissional.

Aspecto de relevância para entender esse processo refere-se à identidade profissional do técnico de enfermagem. O estudo em questão aponta baixa adesão a essa identidade, seja aquela forjada nos bancos escolares, seja a construída no cotidiano do ambiente de trabalho. Em ambos os casos, os aspectos que embasam positivamente o trabalho da enfermagem apresentam-se frágeis diante da realidade encontrada nas instituições de saúde, devido a aspectos negativos como falta de infraestrutura, desunião da equipe, desrespeito com os profissionais, que fazem os alunos pesquisados se mostrarem desesperançados com o futuro quando em contato com a realidade do serviço, por ocasião dos estágios curriculares. Os dados sugerem que a forma de inserção desses alunos nos serviços para estagiar traz um impacto negativo ao processo. O ambiente de trabalho, o trato do pessoal da equipe de enfermagem, a postura do médico com esses estagiários reforçam esse desencanto pela atividade profissional de técnico de enfermagem, apesar dos vários aspectos positivos do curso em si.

Aliado a tudo isso, não há como negar que parcela significativa desses alunos está fazendo o curso com outra expectativa: a de fazer curso universitário e tornar-se profissional dentro do setor (medicina, odontologia, enfermagem) ou fora do setor (advocacia, administração, engenharia). O que a pesquisa mostra é a perspectiva de que o curso profissionalizante não opera mais tão fortemente na efetiva profissionalização desse contingente em formação. É preciso rever os parâmetros desse processo, rever o processo educativo, rever os caminhos dessa profissionalização para que as questões apontadas sejam superadas.

Por último, é importante reforçar que entre a concepção teórica dos cursos de educação profissional de nível médio e a prática vivenciada na realidade das salas de aula tem havido hiatos importantes, gerando dissintonias que podem ameaçar o futuro dessa modalidade de ensino, o que sugere a necessidade de se estabelecer um amplo debate entre os idealizadores dessa modalidade de educação e os seus “usuários”, ou seja, os alunos.

NOTAS

- 1 HOBBSAWM, E. **Era dos extremos – o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 114-137.
- 2 BRIGHTON, Labour Process Group. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 15-43.
- 3 SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- 4 FRIGOTTO, G. A nova e a velha faces do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001b. p. 23-50.
- 5 SENNETT, R. Op. cit., 2004.
- 6 Id. Ibid.
- 7 FRIGOTTO, G. Op. cit., 2001b. p. 23-50.
- 8 CASTRO, R. P. **Contribuição ao debate da qualificação**. Rio de Janeiro: Curso de Especialização em Educação Profissional EPSJV/Fiocruz, 2005. [Inédito]
- 9 FRIGOTTO, G. Op. cit., 2001b. p. 23-50.
- 10 A Pesquisa Assistência Médico-Sanitária (AMS) é realizada desde 1975 pelo IBGE, que é responsável pela coleta, apuração, sistematização e divulgação dos dados em âmbito nacional. A AMS tem o objetivo de gerar dados que forneçam subsídios para: 1. orientar a política dos recursos humanos na área de saúde; 2. o planejamento de saúde, o financiamento do setor e a aplicação dos recursos da rede vinculada à Previdência Social; 3. construir indicadores de saúde, tais como: nascidos vivos, mortalidade geral e infantil; 4. estabelecer base para unificação das informações do setor saúde.
- 11 POCHMANN, M. **A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001. p. 73.
- 12 GIRARDI, S. N.; CARVALHO, C. L. Configurações do mercado de trabalho dos assalariados em saúde no Brasil. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE GESTÃO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO NA SAÚDE (Org.). **Formação: mercado de trabalho em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. p. 15-36.
- 13 POCHMANN, M. A. Op.Cit., 2001. p. 73.
- 14 BRASIL. IBGE. **Pesquisa de Assistência Médico-Sanitária**. 2002. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defohtm.exe?ams/cnv/uamsrbr.def>>. Acesso em: 29 mar. 2011.
- 15 NOGUEIRA, R. P. Política de recursos humanos em saúde e a inserção dos trabalhadores de nível técnico: uma abordagem das necessidades. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE GESTÃO DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO NA SAÚDE (Org.). **Formação: formação técnica em saúde no contexto do SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. p. 5-16.
- 16 GIRARDI, S. N.; CARVALHO, C. L. Op. cit., 2003. p. 15-36.
- 17 BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 196/1996. **Diário Oficial da União**, n. 201, Seção 1, p. 21.082, 16 out. 1996.
- 18 KIRSCHNER, T. C. **Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios**. Rio de Janeiro: Ipea, 1993.
- 19 CAMPELLO, A. M. Acesso e permanência de alunos de escolas públicas nos cursos técnicos do CEFET-RJ: estudo de caso do curso pró-técnico. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 55-65, 1999.
- 20 THOFEHRN, M. B.; LEOPARDI, M. T. Teoria dos vínculos profissionais: um novo modo de gestão em enfermagem. **Texto & Contexto Enferm.**,

Florianópolis/SC, v. 15, n. 3, p. 409-417, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n3/v15n3a04.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

- 21 VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. **Anais da 24ª Reunião Anual**, Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1142041450508.doc>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

ABSTRACT

*Mônica Wermelinger; Antenor Amâncio Filho; Maria Helena Machado. **Technical Training in Health Care: expectations, dilemmas and students' (dis)illusions.***

This study deals with research related to the expectations and dilemmas faced by students in the technical nursing course in its integrated and subsequent forms, in two schools of the foundation which supports the technical studies in Rio de Janeiro, the Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro. The study lists information collected in the field in its historic, economic, social and pedagogical-practical contexts concerning professional training in health care. Results suggest that mid-level technical courses in health, in the subsequent form, have been sought mostly by people who want to be reinserted in the job market, whereas in the integrated form the objective for most of the applicants is to continue their studies on higher education. As a conclusion, it can be observed that many aspects of professional education, especially in health, contribute to the persistence of duality.

Keywords: *Professional Education; Job Market; The Discourse of the Collective Subject; Nurse Technician.*

RESUMEN

*Mônica Wermelinger; Antenor Amâncio Filho; Maria Helena Machado. **Capacitación técnica en salud: expectativas, dilemas y (des)ilusiones del alumno.***

Este estudio trata de investigación relacionada a las expectativas y a los dilemas de alumnos del curso técnico de enfermería en las modalidades integrada y subsecuente, de dos escuelas de la Fundación de Apoio a la Escuela Técnica del Estado de Río de Janeiro. Relaciona las informaciones recogidas en el trabajo de campo al contexto histórico, económico, social y pedagógico-práctico que inciden sobre y, al mismo tiempo, conforman la formación profesional en salud. Los resultados señalan que el curso técnico de nivel medio en salud, en la modalidad subsecuente, lo han estado buscando, mayormente, individuos que buscan (re)inserción en el mercado laboral, mientras que, en la modalidad integrada, la meta de la mayoría es proseguir sus estudios en nivel superior. Se concluye que muchos aspectos de la educación profesional, especialmente en el área de la salud, contribuyen para la permanencia de la dualidad.

Palabras clave: *Educación Profesional; Mercado Laboral; Discurso del Sujeto Colectivo; Técnico en Enfermería.*

QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A AMÉRICA LATINA



Maria José Lemaitre

*Pós-graduada em Educação e socióloga; atual diretora Executiva do Centro Interuniversitário para o Desenvolvimento (CINDA), uma rede que reúne as mais prestigiosas universidades da América Latina e Europa; membro do Conselho de Administração da Rede Ibero-americana de Acreditação para a Qualidade do Ensino Superior (RIACES), que presidiu até 2009; e presidente da International Network for Quality Assurance in Higher Education (INQAAHE).
E-mail: mariajoselemaitre@gmail.com*

Nessa entrevista, a professora Maria José Lemaitre fala sobre os desafios de desenvolver e manter uma educação superior de qualidade na América Latina. A socióloga chilena destaca a importância do respeito à diversidade nos processos de acreditação dos sistemas de educação superior e alerta para os riscos de tornarem a garantia da qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES) num fim em si mesmo e não em um meio para apoiar o melhoramento contínuo dos sistemas educacionais.

Para a professora, renovação e inovação são ferramentas importantes para se assegurar qualidade em um contexto social em constante mutação, porém são práticas que podem acabar subvalorizadas devido à necessidade de obediência a processos de garantia da qualidade. “Essa ênfase na obediência a processos de garantia da qualidade tanto na perspectiva das agências acreditadoras quanto das IES leva a preferirem acatar instruções do que desenhar suas próprias políticas ou mecanismos”, lamenta a socióloga. Maria José Lemaitre aborda, ainda, nesta entrevista concedida a Aline Tolosa, assessora técnica para Cooperação Internacional, da Diretoria de Educação Profissional do Senac Nacional, os impactos gerados na educação superior pela universalização do ensino médio e seus reflexos no mundo do trabalho.



Aline Tolosa

*Graduada em design pela ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial/UERJ. Desenvolveu sua trajetória profissional no mercado internacional da moda (Paris, Londres e Nova Iorque) e em projetos no setor cultural. Atualmente, é assessora técnica da Diretoria de Educação Profissional do Senac Nacional onde atua no campo da Cooperação Internacional.
E-mail: alinetolosa@senac.br*

Aline Tolosa – *¿Cómo evalúa usted la calidad de la educación superior en América Latina? ¿Quizás fuera mejor primero conceptualizar qué es calidad en la educación superior? ¿Ese concepto lo comparte el medio académico de América Latina y, efectivamente, ha estado siendo correctamente evaluado en los países del continente?*

Maria José Lemaitre – Hay múltiples definiciones de calidad, pero la que suele utilizarse en los procesos de aseguramiento de la calidad en el medio internacional es la de ‘fitness for purpose’, es decir, el cumplimiento de los propósitos declarados por la institución de educación superior. Sin embargo, en un contexto de diversidad, este criterio suele verse acompañado por un análisis de la pertinencia de los propósitos, es decir, ‘fitness of purpose’. Cuando se combinan ambas miradas – la externa, con relación a cuan pertinentes son los propósitos ante las expectativas y

demandas del medio disciplinario, profesional, laboral, social, y la interna, con relación a los principios y prioridades de la misión institucional – se obtienen propósitos pertinentes, y su nivel de cumplimiento define el nivel de calidad de la institución. En América Latina no siempre se utiliza este enfoque, ya que muchas veces se privilegian indicadores más bien tradicionales, que no se hacen cargo de la diversidad de los sistemas de educación superior. En la actualidad, para muchas instituciones indicadores tan usados como el porcentaje de académicos de jornada completa, o de doctores en un área, no son demasiado relevantes, o al menos, deben ser complementados con otros que permitan verdaderamente dar cuenta de lo que la institución quiere y tiene que hacer.

En general, en América Latina tenemos una educación superior diversa. En todos los países hay instituciones de buena calidad –

tanto en el nivel de universidades de investigación (muy pocas), como de universidades docentes (más que en el caso anterior, pero todavía pocas efectivamente buenas; hay también instituciones regulares, es decir, no muy buenas, pero no muy malas (la mayoría); por último, hay algunas definitivamente de mala calidad, que debieran dejar de funcionar, pero en sistemas regidos por el mercado, con escasas regulaciones, suelen mantenerse atendiendo una demanda masiva.

Aline Tolosa – *¿Cuáles son las principales barreras a que se enfrentan las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) en la búsqueda por el mejoramiento de la calidad de los servicios educacionales?*

María José Lemaitre – Las barreras dependen en gran medida de las características de las instituciones y de los sistemas de educación superior, de modo que la mayoría no son genéricas sino específicas. Sin embargo, puedo sugerir algunas más generalizadas:

- La tendencia conservadora. La academia es esencialmente conservadora, y le cuesta aceptar que ante los profundos cambios de la sociedad actual, la educación superior también tiene que cambiar. Aunque se hable de misiones diferentes, y se construyan instituciones que atienden demandas y necesidades no tradicionales, la tendencia observada es a construirse a imagen y semejanza de las universidades más prestigiosas (que suelen ser también las más tradicionales).
- Asociado a lo anterior, está la escasa legitimación y reconocimiento de la diversidad institucional. Si pensamos que es bueno que en un sistema coexistan instituciones diversas, no es posible tratarlas a todas de la misma manera, o imponerles los mismos criterios de calidad, pero en general, los mecanismos de aseguramiento de la calidad operan con

criterios y procedimientos homogéneos aún en contextos claramente diversificados.

- La dificultad para asumir las implicaciones de los procesos de renovación e innovación. Muchas veces las decisiones se adoptan con el fin de interferir lo menos posible con las plantas académicas (no se cambia el currículo, porque eso significaría dejar a algunos docentes sin una asignatura que dictar), o se hacen cambios sin pensar en que se requiere capacitación, tiempo de adaptación, un período de ‘incompetencia temporal’ asociada a la nueva manera de hacer las cosas, y en consecuencia, se prefiere seguir haciendo lo habitual en lugar de arriesgarse con cosas nuevas.
- El énfasis en la obediencia a los procesos de aseguramiento de la calidad, tanto desde la perspectiva de las agencias – que la exigen – como de las instituciones – que prefieren acatar instrucciones antes que diseñar sus propias políticas o mecanismos. Debiera promoverse la responsabilidad institucional ante la calidad, pero son escasas las agencias que lo hacen de manera eficaz.

Aline Tolosa – *¿A qué se refiere usted con “período de incompetencia temporal”?*

María José Lemaitre – Me refiero al inevitable período de aprendizaje que debe efectuarse cuando se hacen cambios importantes. Un ejemplo sencillo pero claro es el relativo al aprendizaje cuando se cambia de sistema operativo en el uso del computador: si uno se maneja bien en una determinada versión, el cambio a una más moderna, más completa, obliga a aprender a manejarse en ella, y por tanto, a desaprender cosas que corresponden a la versión anterior. Durante un período de tiempo variable, la persona se desempeñará de modo menos competente; sin embargo, el resultado final compensa ese período – siempre que se tenga la paciencia y la capacidad de esperar que se produzca el nuevo aprendizaje.

Aline Tolosa – *Crece la adopción de sistemas de acreditación de los cursos superiores. ¿Cuáles son los desafíos y riesgos de esos sistemas?*

María José Lemaitre – En un contexto de cambios que afectan tanto a la sociedad como a la educación superior, los desafíos para el aseguramiento de la calidad son múltiples, pero pueden sintetizarse en los siguientes:

- Reconocer que el aseguramiento de la calidad es un medio, y no un fin. En efecto, es un medio para apoyar el mejoramiento continuo de la educación superior, a través del reconocimiento de la autonomía de las instituciones de educación superior (IES) y de su responsabilidad pública respecto de la calidad.
- La necesidad de reconocer los cambios sociales y asumir las implicaciones que ellos tienen para la organización y características de la educación superior.
- Tomar en consideración la diversidad institucional, validando misiones institucionales diferentes y definiendo criterios e indicadores de calidad que se hagan cargo de esta realidad

Si pensamos que es bueno que en un sistema coexistan instituciones diversas, no es posible tratarlas a todas de la misma manera, o imponerles los mismos criterios de calidad, pero en general, los mecanismos de aseguramiento de la calidad operan con criterios y procedimientos homogéneos aún en contextos claramente diversificados.

diversa. Aplicar los mismos criterios a instituciones diferentes puede ser muy contradictorio con la calidad.

- Reconocer y validar la necesidad de renovación e innovación, sin limitar la evaluación positiva a procesos que están concluidos. Muchas veces la calidad se expresa precisamente en la capacidad de una institución para cambiar su forma de operar: nuevos arreglos curriculares, nuevos métodos pedagógicos, nuevas formas de organización académica, y hay que buscar la forma de apoyar estos procesos de cambio.
- Fomentar la autorregulación, es decir, la capacidad de las IES para avanzar en el mejoramiento continuo.
- Buscar mecanismos sustentables de evaluación (los procesos de evaluación suelen ser muy costosos y poco sustentables en el tiempo).

Aline Tolosa – *Usted habló sobre el desafío de fomentarse la autorregulación de las IES. ¿Nuevos modelos de gobernanza pueden contribuir para la superación de ese desafío? ¿Podría señalar algún ejemplo de modelo eficiente de gobernanza aplicados a IES latinoamericanas?*

María José Lemaitre – No tengo ejemplos concretos, pero me parece que el desarrollo creciente de la gestión de la calidad integrada a los procesos de gestión institucional apunta en esta dirección. La gestión de la calidad significa comprender que la calidad no es un resultado automático de acciones tradicionales, sino que requiere de un proceso de gestión complejo, que identifica con claridad propósitos institucionales, define políticas y mecanismos para alcanzar esos propósitos, aplica de manera sistemática esas políticas y mecanismos, evalúa el logro de los propósitos y desarrolla acciones concretas para hacer los ajustes necesarios.

Un instrumento cada vez más utilizado es el llamado análisis institucional (o institutional research), centrado en la recolección, procesamiento y análisis de información relevante sobre los distintos procesos institucionales y su utilización para apoyar los procesos de toma de decisiones en los distintos niveles de la institución.

Aline Tolosa – *¿Ya es posible evaluarse el impacto de esos sistemas en el mercado laboral local o en la migración de profesionales trans-frontera?*

María José Lemaitre – El desarrollo de los sistemas de evaluación y acreditación ya lleva tiempo en algunos países. Sin embargo, no es fácil evaluar su impacto, ya que en ello inciden múltiples factores. Sin embargo, es interesante observar cómo hay varios países que han establecido convenios bilaterales para facilitar el reconocimiento de títulos sobre la base de resultados de acreditación.

Aline Tolosa – *¿Qué países o bloques usted destacaría como innovadores con relación a los sistemas de acreditación de la educación superior?*

María José Lemaitre – Creo que América Latina tiene una experiencia interesante, que vale la pena destacar. El trabajo hecho en el marco del MERCOSUR es particularmente importante, aun cuando no haya tenido el impacto esperado en términos de movilidad. Dentro de América Latina, me parece que vale la pena mirar lo que sucede en Costa Rica; Chile tuvo un desarrollo importante hasta 2007, que se ha estancado posteriormente, pero que podría recuperarse en el futuro.

La experiencia europea también es algo interesante, precisamente porque establece criterios comunes a través de un conjunto de países.

Aline Tolosa – *En un reciente seminario realizado en Brasilia, usted ha afirmado que “lo fundamental no es ser riguroso en los procesos de evaluación de los programas o de los cursos, sino evaluarse la pertinencia de esos con relación a las prioridades y políticas nacionales”. Sin embargo, en América Latina, en especial en Brasil, es frecuente que las políticas sufran solución de continuidad en virtud del cambio de gobiernos. ¿Con eso esos sistemas tampoco pasarían a ser demasiado volátiles o “flexibles”? ¿Y por qué es importante esa convergencia con las políticas nacionales?*

María José Lemaitre – No creo haber sostenido que no era importante ser riguroso en los procesos de evaluación de programas o cursos. ¡Si lo hice, fue un error! Puedo haberme referido al tema de la independencia, un aspecto central en los procesos de evaluación, y que se refiere al hecho de que las decisiones tienen que adoptarse sin interferencias políticas, corporativas, particulares u otras no relacionadas directamente con la evaluación de la calidad. Sin embargo, la independencia en la toma de decisiones no implica distanciarse de las políticas nacionales: éstas informan el conjunto de la educación superior, y el aseguramiento de la calidad es también una política nacional en el campo de la educación superior.

Es cierto que existe el riesgo de cambio de políticas cuando hay cambio de gobierno. Pero el aseguramiento de la calidad tiene que estar alineado con los propósitos de la educación superior, y ésta con las prioridades nacionales. Parece imposible pensar en procesos de evaluación que no tomen en cuenta las políticas nacionales.



■

La universalización del acceso y de la completación de estudios secundarios tiene un fuerte impacto sobre la educación terciaria

■

Aline Tolosa – *No solo calidad, sino también equidad y eficiencia son aspectos importantes cuando se pretende evaluar los cursos superiores. ¿Cómo se tratan esos dos conceptos en el Continente? ¿Qué iniciativas en ese sentido destacaría usted?*

María José Lemaitre – La calidad es una condición básica para la equidad. No se saca nada con asegurar el acceso de estudiantes, sobre todo de los más vulnerables, a una oferta de mala calidad. Cuando se insiste en la calidad, en todos los niveles, y particularmente en las instituciones de absorción de demanda – que atienden prioritariamente a los alumnos más vulnerables – se está trabajando por la equidad.

Al mismo tiempo, los sistemas de evaluación deben enfatizar la importancia de que las IES asuman la responsabilidad por el éxito oportuno en los estudios de los alumnos admitidos – principalmente de los que entran con bajas calificaciones, con menos redes sociales de apoyo, o los que son primera generación en ingresar a la educación superior.

Los gobiernos suelen desarrollar políticas de equidad relativas al financiamiento y al acceso. El aseguramiento de la calidad tiene que preocuparse de que ese acceso sea a oportunidades válidas, donde se asegure a los estudiantes que ingresan una posibilidad razonable de titularse en un plazo no excesivamente largo. Pero eso implica cambios en la organización del currículo, en el diseño e implementación de modalidades pedagógicas diferentes, en nuevas formas de organización de la docencia.

Son desafíos pendientes en muchos casos, pero estrechamente vinculados al aseguramiento de la calidad.

Aline Tolosa – *El nuevo Plan Nacional de Educación, de Brasil, en análisis en el Poder Legislativo, plantea la universalización de la enseñanza media hasta 2016. Esa meta produce fuertes impactos sobre lo que usted llama de “valores económicos de la educación superior”. ¿Podría explicarnos cómo eso ocurre y cuáles son sus implicaciones en el mercado laboral del continente?*

María José Lemaitre – La universalización del acceso y de la completación de estudios secundarios tiene un fuerte impacto sobre la educación terciaria, en primer lugar, porque aumenta el número de personas que cumplen con el requisito formal para ingresar a la educación terciaria; luego, porque al generalizarse un determinado nivel educacional, el mecanismo social de diferenciación se traslada al nivel siguiente (en este caso, la edu-

cación terciaria); en tercer lugar, porque cada vez más los países requieren de una fuerza de trabajo con mayores calificaciones, y los empleos de baja calificación tienden a desaparecer.

No es un error haber cambiado el término de educación superior a educación terciaria. Una de las implicaciones de la masificación de la educación terciaria es precisamente la diversidad de necesidades y demandas a las cuales hay que atender, lo que obliga, inevitablemente, a generar ofertas de distinto nivel, que atiendan tanto a los estudiantes tradicionales como a una población nueva, con características muy diferentes (estudiantes de tiempo parcial, que trabajan y estudian, que aspiran a una formación transable rápidamente en el mercado de trabajo, que prefieren carreras cortas, que necesitan una formación en competencias generales, y otros elementos semejantes).

Esta diversificación debe darse en un contexto de calidad, y es ahí donde mecanismos de aseguramiento de la calidad capaces de dar cuenta de la realidad de la educación superior pueden hacer un aporte importante – o hacer de la calidad un sueño imposible.

Aline Tolosa – *¿La cooperación técnica y los intercambios técnico-científicos entre las IES pueden contribuir para el perfeccionamiento de la calidad de la educación superior en el continente latinoamericano? Según su apreciación, ¿esas cooperaciones e intercambios se están dando con frecuencia y resultados adecuados?*

■

*aún en el ámbito académico, los
intercambios son escasos, y si
especificamos el ámbito académico
a referirse a temas como la
organización de la educación
superior, el análisis de las políticas
del sector, las implicaciones
sociales, económicas o políticas de
la ampliación de la matrícula, la
caracterización de la población
estudiantil y el análisis de sus
necesidades ... es enteramente
insuficiente.*

■

María José Lemaitre – Este no es mi campo de experiencia. Me parece que los intercambios se dan más en el nivel académico (de investigación) que en el de la formación – y la calidad de la docencia es uno de los desafíos claves del momento.

Creo que aún en el ámbito académico, los intercambios son escasos, y si especificamos el ámbito académico a referirse a temas como la organización de la educación superior, el análisis de las políticas del sector, las implicaciones sociales, económicas o políticas de la ampliación de la matrícula, la caracterización de la población estudiantil y el análisis de sus necesidades ... es enteramente insuficiente.

Aline Tolosa – *¿Qué instrumentos pueden servir a la intensificación de esos intercambios focalizados en la formación y en la calidad de la docencia? ¿Cómo los gobiernos y las comunidades académicas pueden estimular esos intercambios?*

María José Lemaitre – Como señalé anteriormente, no es fácil promover estos intercambios. Sin embargo, la armonización de criterios de calidad, el enriquecimiento y promoción de procesos de movilidad de estudiantes y de docentes entre instituciones de educación superior, el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación y estudio sobre la calidad de la docencia, pueden ser instrumentos significativos. Es curioso que las universidades, que investigan sobre una amplia diversidad de temas, desarrollen de manera tan escasa estudios y análisis importantes sobre la calidad de la docencia! Sin embargo, hay un aumento de acciones en este campo, que sería interesante identificar, sistematizar y difundir.

Aline Tolosa – *Usted participa activamente en redes internacionales cuyo objetivo es la calidad de la Enseñanza Superior, como la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Enseñanza Superior (Riace) y la International Network for Quality Assurance in Higher Education (INQAAHE). ¿Cuál ha sido el principal papel de esas redes y cómo las IES brasileñas pueden participar?*

María José Lemaitre – Estas redes desempeñan esencialmente un rol de intercambio y de conocimiento mutuo, así como de difusión de buenas prácticas, a través de la conformación de una comunidad internacional – regional o global – de instituciones, organismos y personas interesadas en la calidad de la educación superior. Su trabajo se organiza esencialmente a través de reuniones técnicas, conferencias y seminarios, pero también – particularmente en el caso de RIACES, para América Latina – en el apoyo a actividades concretas de formación y desarrollo. Las redes están muy interesadas en integrar a organismos e instituciones del Brasil, pero lamentablemente hasta ahora la participación de agencias brasileñas o de instituciones de educación superior ha sido escasa y esporádica. Integrarse es muy simple. Hay que ingresar a la página web respectiva (www.riaces.net o www.inqahe.org), revisar el tipo de membresías disponibles y presentar una solicitud.

Ambas son redes de agencias de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, ambas acogen con interés a instituciones de educación superior, precisamente porque reconocen la importancia de su acción en el fomento y promoción de la calidad.



RESENHA DA OBRA

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração.** Brasília: Unesco, 2009. 270 p.

O crescimento das matrículas no Ensino Médio observado na década de 1990 reacendeu o debate sobre a função da escolarização secundária no Brasil. Nesse debate, historicamente prevaleceram duas concepções: uma de caráter propedêutico, de formação geral, especialmente para o ingresso na educação superior, e outra de caráter técnico, voltada sobretudo à formação de técnicos especializados para atender às necessidades emergentes da economia. A adoção de uma ou outra concepção (ou da integração de ambas) vincula-se, evidentemente, à orientação política mais ampla vigente no país em determinado momento histórico.

É nesse contexto que a representação da Unesco no Brasil editou o livro *Ensino médio e educação profissional: os desafios da integração*, cujo objetivo é contribuir para a implantação da política pública de integração entre Ensino Médio e educação profissional possibilitada pela edição do Decreto Federal nº 5.154, de 2004.¹ Ressalte-se que a preocupação da Unesco tem por base os dados estatísticos constantes do Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos, de 2008,² segundo os quais apenas 46,9% dos brasileiros de 15 a 17 anos cursavam o Ensino Médio em 2006. Assim, em que pesem os avanços quantitativos alcançados na década de 1990, a situação do Ensino Médio brasileiro em meados dos anos 2000 revelava-se preocupante.

Tendo em vista essas estatísticas e preocupada em contribuir com as políticas públicas brasileiras, a Unesco promoveu, em 2007, estudo sobre um histórico gargalo de nossa educação: a relação entre o hoje chamado Ensino Médio e a educação profissional. A pesquisa, intitulada “Integração entre o ensino médio e a educação profissional”, compõe a primeira parte da publicação, lançada em 2009. No estudo, as organizadoras do livro configuram, primeiramente, o plano legal de formulação e implementação dessa modalidade integrada, detendo-se não somente na legislação nacional vigente sobre a matéria, mas também nas normas consideradas pertinentes e significativas para a análise do tema. Esboçam, também, uma contextualização histórica da educação profissional no nível do Ensino Médio.

Nesse cenário, Regattieri e Castro apresentam tal contextualização histórica em seis momentos distintos. O primeiro, relativo ao início do século XX, em que foram instituídas as primeiras escolas nacionais de Aprendizes e Artífices, caracteriza uma educação profissional de caráter notadamente assistencialista, pois destinada à população desfavorecida. O segundo diz respeito à reforma educacional proposta pelo ministro Francisco Campos, em 1931, por meio da organização e regulamentação do Ensino Secundário e do Ensino Profissional Comercial. Na sequência, na esteira da chamada Reforma Capanema, merece destaque a edição das Leis Orgânicas do Ensino Secundário, do Ensino Industrial e do Ensino Agrícola. Ressalte-se que, nesse período, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem

Comercial (Senac) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

A equivalência entre os estudos acadêmicos e os de cunho profissionalizante foi legalizada em 1950 e ratificada em 1961, nos termos da Lei nº 4.024.³ Não obstante, como apresentam diferentes colaboradores do livro, essa equivalência não permitiu o efetivo ingresso no ensino superior da maioria dos egressos de cursos profissionalizantes, uma vez que os exames vestibulares mantiveram-se centrados em conteúdos tipicamente propedêuticos. A edição da Lei nº 5.692, de 1971,⁴ que tornou obrigatória a profissionalização no então ensino de segundo grau, representa, como se observa em diversos comentários constantes do livro, inegável prejuízo ao ensino secundário brasileiro, consubstanciado pelo empobrecimento de seu currículo geral ou acadêmico e pela insuficiência da pretendida formação profissional.

O plano doutrinário de análise da modalidade integrada entre o Ensino Médio e a educação profissional é também apresentado na primeira parte do livro. Trata-se da reunião e da análise de entendimentos sobre o papel do Ensino Médio e da educação profissional exaradas não só em documentos oficiais, mas também em publicações de diferentes estudiosos da matéria. Aqui, destacam-se as funções do Ensino Médio estabelecidas pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Profissional (Lei nº 9.394/1996⁵), sexto momento histórico abordado, quais sejam, a de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e para o trabalho. Os autores considerados lecionam, em síntese, que o Ensino Médio, quer na modalidade integrada ou não, tem a função de abordar a prática do trabalho, preparando o discente para seu pleno exercício. É esse princípio que orienta as discussões subsequentes abordadas na publicação.

Ainda na primeira parte do livro, caracterizando o chamado “plano real de integração do Ensino Médio com a educação profissional”, são apresentados casos concretos dessa integração em duas unidades federativas: Santa Catarina e Tocantins. Nos dois casos, fica evidente, em uma perspectiva descentralizadora, a cooperação entre a União, os mencionados Estados e a comunidade na oferta, simultaneamente e no mesmo espaço, do Ensino Médio e da educação profissional. Não obstante, pelo menos nas experiências consideradas, essa integração não se deu sem divergências quanto ao papel de cada ente, bem como sem que os tradicionais problemas de gestão e de financiamento presentes na educação brasileira viessem à tona.

Na segunda parte do livro, também com a finalidade de contribuir teórica e concretamente com a edição de políticas públicas de integração do Ensino Médio com a educação profissional, são apresentadas importantes discussões realizadas em um *workshop* promovido pela Unesco em 2008. Na oportunidade, foram debatidas questões fundamentais relativas à integração, quais sejam: formação para o trabalho e para a



cidadania; concepção e estruturação de propostas curriculares e de projetos escolares; qualificação e formação de professores; e financiamento da educação. Diversos atores participaram do debate. Destacam-se, no livro, as opiniões desses atores, que foram organizadas em torno de questões centrais abordadas por um expositor principal. Dentre os principais temas abordados, merecem destaque os concernentes à educação de qualidade e seus indicadores, e aos desafios e à formação profissional na perspectiva de competências.

A formação docente para o magistério na educação profissional, especialmente na modalidade integrada, é objeto de discussão na parte final do livro. Diferentes atores contribuem para o debate e, neste, ganha notoriedade o entendimento segundo o qual a função do professor não se limita à mera transmissão de conteúdos técnicos profissionalizantes, tampouco à exacerbada consideração de questões do currículo geral. Pelo contrário, o Ensino Médio e a educação profissional constituem *locus* privilegiado para a atuação de indivíduos críticos e capazes de fazer frente aos desafios de uma sociedade complexa, marcada por

transformações constantes. Somente assim se poderá oferecer aos discentes do Ensino Médio integrado à educação profissional uma formação compatível com seus objetivos pessoais e profissionais.

O necessário diálogo entre a escola e o trabalho é enfatizado na parte final do livro. Aqui, o objeto da ação educativa – formação para o trabalho ou no trabalho? – é questionado. Como se lê à página 201 do livro: “este debate é especialmente oportuno e precisa ser aprofundado nos estados e no Ministério da Educação, porque está na ordem do dia”.

O livro apresenta inegável contribuição às concepções teóricas e práticas relativas à integração entre o Ensino Médio e a educação profissional. Se essa é uma possibilidade trazida pela ordem jurídica, não se podem desprezar suas contribuições para a superação da histórica dualidade entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Não se quer, com isso, privilegiar um em detrimento de outro. Ao contrário, é a integração entre as duas modalidades que poderá responder aos anseios de nossa juventude rumo a novas e efetivas oportunidades. O desafio está posto.

Leonardo Claver Amorim Lima

*Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília.
Especialista em Financiamento e Execução de Programas e Projetos
Educativos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
(FNDE/MEC).*

E-mail: leonardoclaver@gmail.com

NOTAS

- ¹ BRASIL. Leis, decretos. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. 6. ed. 2005. p. 5-7. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 16 maio 2011.
- ² UNESCO. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015: alcançaremos a meta?**. Brasília: Unesco, 2008.
- ³ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, republicada em 16 dez. 2003, p. 2, Seção 3. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 16 maio 2011.
- ⁴ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. p. 6.377. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action>>. Acesso em: 16 maio 2011.
- ⁵ BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996, Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da lei de diretrizes e bases da educação nacional.