

BOLETIM

TÉCNICO  
DO  
SENAC

*a revista da educação  
profissional*

ISSN 0102-549X

Volume 36 nº 2 Maio/Agosto 2010

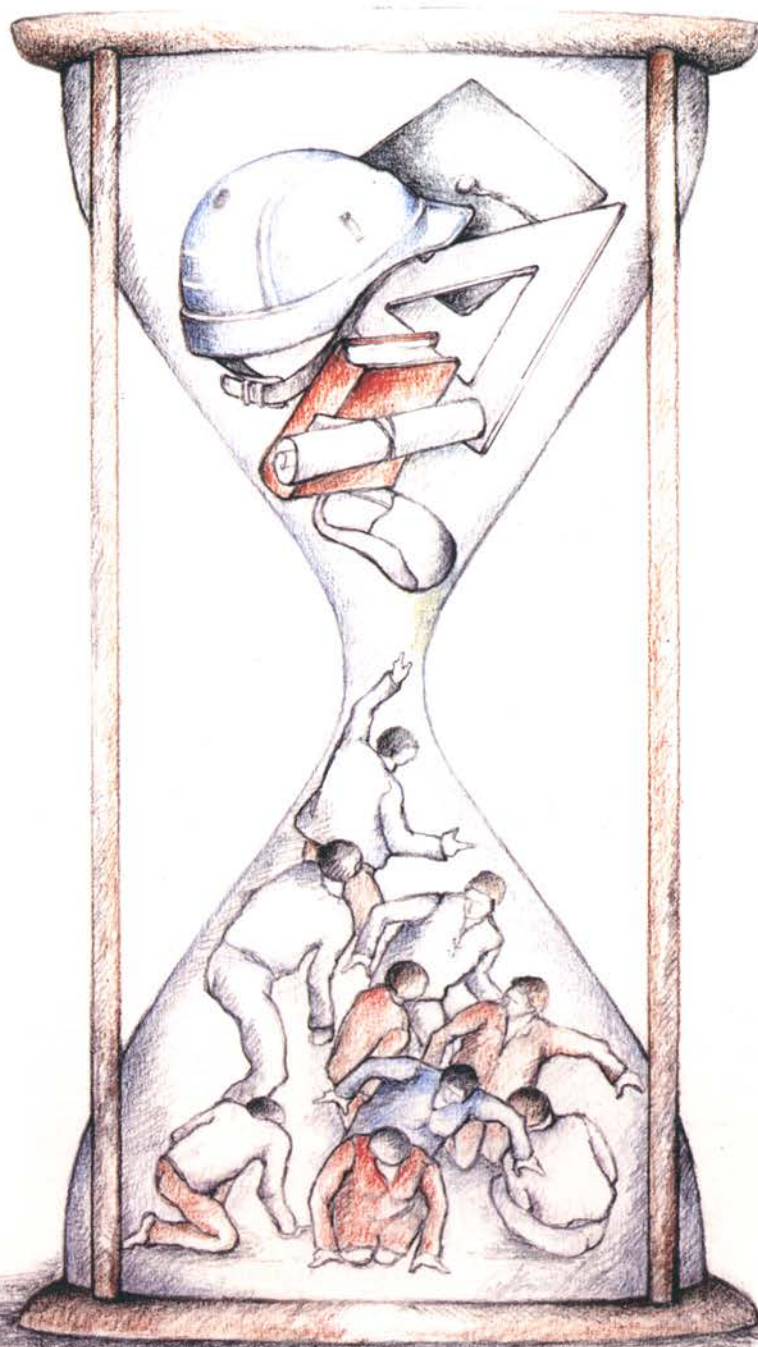


Ilustração: Vilma Gomes



# LOS JÓVENES EN LATINOAMÉRICA. LA TRANSICIÓN ESCUELA-TRABAJO COMO OBJETO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS.

*Alejandro Vera\**

*Remi Castioni \*\**

## Resumo

Este texto traz uma reflexão sobre a história da formação para o trabalho na América Latina, as tendências recentes e a proliferação de iniciativas voltadas para os jovens, com interesse especial no caso do Brasil. Conclui-se ser necessário buscar uma integração dessas ações, que permita as conexões necessárias para capacitar os jovens a estenderem pontes entre o período dedicado a seu treinamento e sua entrada no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Jovens; Formação; Políticas públicas; Mercado de trabalho.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los jóvenes y su relación con el mundo del trabajo han sido objeto de preocupación de las políticas públicas en los países de América Latina. En este contexto, se han desarrollado diversos programas específicos destinados a la población juvenil con el objetivo de mejorar la transición de la escuela al mercado laboral.

Estos programas han surgido en el marco de profundas transformaciones económicas en los países de la región, donde los procesos de integración económica y apertura comercial provocaron modificaciones estructurales en sus sistemas productivos. Los cambios afectaron particularmente al mercado de trabajo, donde se destacaron dos fenómenos: la emergencia de un sostenido desempleo estructural y la expansión de la economía informal. Ambos fenómenos tuvieron además una incidencia mayor en la población joven.

El nuevo escenario económico y las tendencias del mercado laboral reanimaron el debate acerca de las políticas y estrategias

vigentes en la formación para el trabajo. En este proceso el propio paradigma de la formación fue revisado, nuevos actores institucionales ingresaron al campo de la formación, se diseñaron programas específicos para atender las problemáticas recientes y se revisaron los mecanismos de financiamiento y provisión de la oferta de formación.

El objetivo de este artículo es analizar las tendencias recientes en el ámbito de la formación para el trabajo en América Latina, con particular énfasis en aquella dirigida a los jóvenes. Asimismo, será desarrollado de manera particular el caso de Brasil<sup>1</sup>.

La inserción laboral de los jóvenes en América Latina: más educados y con mayores dificultades para acceder al mercado de trabajo

Las tendencias recientes en el mundo del trabajo y la evolución de los sistemas educativos y de formación profesional han colocado a los jóvenes latinoamericanos frente a una compleja paradoja: aún cuando los niveles educativos alcanzados son mayores a los de generaciones anteriores, tanto en años de escolaridad formal como en la diversidad de trayectos formativos, los jóvenes encuentran hoy serias dificultades para lograr una inserción laboral y social plena (IBARROLA, 2004; CEPAL/OIJ, 2004)<sup>2</sup>.

En las últimas décadas, los sistemas educativos y de formación profesional han tenido una expansión significativa en la región<sup>3</sup>. En relación a la educación formal, la cobertura en el nivel primario es prácticamente universal, y en la educación secundaria, aún cuando falta incluir un gran número de jóvenes, la cobertura alcanzada es igualmente importante. En América del Sur las tasas de crecimiento de la educación secundaria durante la década

---

\* *Licenciado en Economía. Magíster en Políticas Públicas, Universidad Torcuato Di Tella (Argentina). Actualmente es Coordinador del Programa de Educación de Fundación CIPPEC – Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento – y consultor de La Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de La Educación Argentina de la Presidencia de la Nación. Fue consultor del Ministerio de Educación de la Nación. E-mail: avera@cippec.org*

\*\* *Licenciado en Economía. Doctor en Educación, Universidad de Campinas-Unicamp. Actualmente es profesor de la Facultad de Educación de Brasilia (UnB) en el Departamento de Planeamiento y Administración. E-mail: remi@umb.br*

de 1990 han sido las mayores del mundo, duplicándose entre 1990 y 2002 la cantidad de alumnos en este nivel educativo. Tal crecimiento ha provocado que la tasa bruta de matrícula crezca de 53% en el año 1990 (21 millones de alumnos) a 97% en el año 2002 (43 millones de alumnos)<sup>4</sup>.

La educación superior o postsecundaria también ha tenido en las últimas décadas un aumento notorio en su matrícula, aunque los problemas de acceso y pertinencia son aún significativos. Entre 1991 y 2004 en América Latina y el Caribe la matrícula de este nivel creció al 5% anual, superando el crecimiento de la población de la franja de edad correspondiente, por lo cual la cobertura aumentó de 17% en 1991 (tasa bruta de matrícula) a 28% en 2004<sup>5</sup>.

Por otra parte, el crecimiento no sólo ha sido cuantitativo, los sistemas educativos en los países de la región también han ganado en diversidad, generando una amplia oferta. En relación con los programas vocacionales, se ha difundido en la mayoría de los países una rama técnica de la educación media con fuerte presencia en los sistemas educativos. De igual manera, en la educación superior es incipiente el desarrollo de carreras técnicas y tecnológicas, incrementando los niveles de formación (UIS/UNESCO, 2007)<sup>6</sup>.

Por su parte, los sistemas de formación profesional también han crecido en oferta y diversidad, y en este caso el fenómeno ha sido la aparición de nuevos actores en el mercado de la formación, como las empresas, las organizaciones patronales y de trabajadores o las organizaciones sociales. Todos conforman un complejo mapa de formación donde conviven las diversas ofertas, con distintos grados de institucionalidad y logrando diferentes niveles de articulación y coordinación.

La contracara de esta notable expansión educativa es quizás la presencia de profundas desigualdades. La educación apunta la trayectoria laboral de los jóvenes pero no todos los jóvenes tienen igual acceso a la educación. Los años de escolaridad alcanzados difieren según el estrato social de pertenencia, las

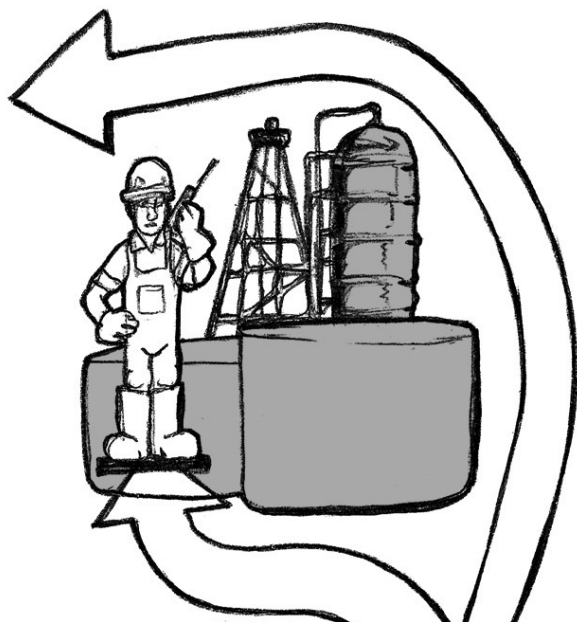
tendencias crecientes de la escolaridad esconden profundas iniquidades en el acceso y terminalidad de los distintos niveles educativos. En 2005, el 71% de los jóvenes de 20 a 24 años de América Latina había concluido al menos el primer ciclo de la educación secundaria (habían alcanzado 9 años de escolaridad), pero este indicador era de 42% para los jóvenes pertenecientes al primer quintil de ingreso y 92% para los del quinto quintil. De igual manera, el porcentaje de jóvenes que habían completado la educación secundaria era 21% en el primer quintil y 80% en el quinto (CEPAL, 2007)<sup>7</sup>.

En el nivel superior las desigualdades se intensifican, ya que los jóvenes pertenecientes a hogares de menores ingresos difícilmente acceden a este nivel educativo. En 2006 sólo el 5,3% de los jóvenes pertenecientes al primer quintil de ingreso accedía a cursos de educación postsecundaria, cuando entre los jóvenes del quintil de mayores ingresos lo hacía el 44,9% (CEPAL/OIJ, 2008)<sup>8</sup>. La educación universitaria mantiene su *status* elitista, apesar de los esfuerzos que realizan los gobiernos nacionales en propiciar el acceso a los jóvenes de menores recursos.

En paralelo al crecimiento señalado en la oferta educativa, las tendencias demográficas y los cambios en el mercado de trabajo también han tenido expresiones particulares para la población juvenil. América Latina y el Caribe cuentan hoy con la mayor proporción de jóvenes de su historia: son 106 millones las personas entre 15 y 24 años de edad<sup>9</sup>. La población joven, a diferencia de los adultos, presenta relaciones más complejas con el mercado laboral. Mientras tres situaciones alcanzan para clasificar la relación de los adultos con el empleo: ocupado, desempleado e inactivo; los jóvenes suman a estas clasificaciones la dimensión educativa, ya que aún se encuentran en la etapa de formación inicial, multiplicando así las clasificaciones que delimitan los colectivos sociales dentro del amplio universo de la población juvenil.

Tres situaciones revisten particular interés. La primera corresponde al grupo de jóvenes con dificultades de inserción laboral, aquellos que se encuentran en la categoría de desempleados. La segunda se refiere a los jóvenes que no estudian ni trabajan. El tercer grupo lo conforman los jóvenes que se insertan al mundo del trabajo en forma precaria, generalmente en el sector informal. Estas situaciones conforman los grupos “críticos” en las nuevas dinámicas sociales.

De los 106 millones de jóvenes que residen en América Latina y el Caribe, 48 millones se encontraban trabajando en 2005 (el 45%), aunque 31 millones lo hacían en empleos precarios (29%). Por su parte, el grupo de los desocupados alcanzaba los 10 millones, completando así el 55% de la población juvenil que se considera económicamente activa. De los restantes 48 millones, dos de cada tres se encontraban estudiando, dejando un preocupante grupo de 16 millones de jóvenes que no estudian ni buscan trabajo, que representan el 15% del total. En síntesis, si se tienen en cuenta los jóvenes con trabajos precarios, los desocupados y el grupo que no estudia ni busca trabajo, se concluye que el 54% de los jóvenes de la región enfrentan algún problema para su inserción laboral y social, esto es, 57 millones de jóvenes (OIT, 2007)<sup>10</sup>.





La inserción laboral en un trabajo precario es particularmente grave, ya que la forma en que los jóvenes se insertan en los primeros empleos influye en sus futuras trayectorias laborales. En muchos casos, esta experiencia inicial será también la primera formación laboral a la que estén expuestos, y así sean jóvenes que hayan completado la educación secundaria o realizado estudios técnicos, es en el trabajo donde se completa el proceso de formación. La inserción en empleos de baja calidad implica el ingreso a un círculo vicioso, donde una baja formación inicial es seguida por aprendizajes de mala calidad en empleos precarios, que les imposibilitan obtener los conocimientos o competencias para acceder a mejores oportunidades laborales y de formación.

Las trayectorias educativas y laborales se interrelacionan y se refuerzan, generando un aumento de las brechas iniciales entre los jóvenes. Es decir, las desigualdades en las trayectorias escolares luego se traducen en empleos diferentes e ingresos diferentes, perpetuando y muchas veces ampliando las desigualdades sociales de origen. Allí, las políticas de formación y empleo tienen un importante rol que cumplir. Hoy más que nunca es necesario trabajar para mejorar las ofertas educativas y el funcionamiento de los sistemas de formación, de manera que permitan a los jóvenes enfrentar en mejores condiciones el momento de su inserción laboral y social.

Ahora bien, existe un límite en lo que puede hacer la educación para solucionar los problemas del mercado laboral. El empleo también responde a otras lógicas: sociales, políticas y económicas. Claramente, los sistemas educativos y de formación no podrán resolver por sí solos los graves problemas de desigualdad que viven los países latinoamericanos. El único camino posible es mediante una adecuada integración de las políticas educativas con políticas generales de equidad y justicia social para todos los ámbitos del desarrollo<sup>11</sup> (IBARROLA, 2004)<sup>12</sup>.

El desafío es complejo, no sólo por la magnitud de los problemas sino por la heterogeneidad de situaciones que es necesario enfrentar, ya que los diversos colectivos de jóvenes tienen dificultades y necesidades diferentes. Las políticas de trabajo y juventud implementadas no han logrado aún impactar de manera efectiva en tal magnitud y diversidad. Las propuestas han estado en general relacionadas con programas que trabajan con situaciones específicas, algunos con buenos resultados pero con alcance limitado (OIT, 2007)<sup>13</sup>. Cada vez más es necesario pensar las acciones en el marco de políticas de Estado, que aborden integralmente las necesidades de educación, trabajo e inserción social de los jóvenes<sup>14</sup>.

## **LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO**

El escenario actual de la formación para el trabajo en los países de la región es producto de varias décadas de evolución, en las cuales se ha visto influido por diversas tendencias del mundo del trabajo, el desarrollo de los sistemas educativos y las innovaciones tecnológicas. En el camino transitado por las políticas de formación para el trabajo se identifican en la literatura

**El escenario actual de la formación para el trabajo en los países de la región es producto de varias décadas de evolución, en las cuales se ha visto influido por diversas tendencias del mundo del trabajo, el desarrollo de los sistemas educativos y las innovaciones tecnológicas.**

dos períodos donde las dinámicas mencionadas dieron forma a una particular organización político-institucional en el campo de la formación (CASANOVA, 1999; CINTERFOR/OIT, 1999 e IBARROLA, 1999)<sup>15</sup>.

El primer período se extiende entre la segunda mitad del siglo XX y la década del 70, durante el cual los países de la región transitaron un proceso de sustitución de importaciones, con profundas reestructuraciones en sus sistemas productivos y en sus mercados laborales. El desarrollo de un incipiente sector industrial generaba una creciente demanda de mano de obra calificada y semicalificada, ausente hasta ese momento en una organización económica dedicada mayormente al sector primario.

Las políticas de formación en este período tuvieron como principal expresión el surgimiento y desarrollo de las Instituciones Nacionales de Formación Profesional (IFP), que tenían a su cargo el diseño y ejecución de estas políticas. Este modelo de organización institucional, denominado por Moura Castro (1998)<sup>16</sup> el modelo “S e P”, se inició en 1942 con el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (Senai) de Brasil<sup>17</sup>. El principal problema de la formación en esta etapa era mayormente de oferta, ya que el mercado era capaz de absorber todos los trabajadores capacitados, fue así que la atención estuvo puesta en extender y fortalecer el sistema.

En cuanto a su diseño institucional, las IFP se constituyeron mayormente como instituciones públicas, con gobiernos tripartitos o bipartitos (con participación del Estado, los empresarios y los trabajadores)<sup>18</sup>. Dentro de la estructura orgánica de los Estados, en general han estado adscriptas a los Ministerios de Trabajo. Sus acciones de formación estuvieron inicialmente orientadas a los trabajadores activos, siendo ejecutadas en forma directa, es decir en centros propios. Finalmente, su modalidad de financiamiento se basaba en recursos fiscales, habitualmente

■

*Ha desaparecido la noción de una formación técnica inicial suficiente para desenvolverse en el mercado laboral durante toda la vida, al contrario, se hizo necesaria una actualización permanente del saber. Se ha perdido la idea de un “empleo para toda la vida”, mientras se impuso un nuevo concepto, la “formación a lo largo de la vida”.*

■

bajo la forma de un aporte parafiscal de las empresas calculado sobre la nómina salarial.

Junto a la difusión del modelo IFP, en algunos países también se fue desarrollando tempranamente un amplio sistema de educación técnica de nivel medio y superior, por ejemplo en Argentina y México. En estos países, la demanda de formación de trabajadores originada en el proceso de desarrollo industrial fue resuelta a través de una mayor escolarización de la población dentro del sistema educativo formal y una apuesta a la rama de educación técnica<sup>19</sup>.

El segundo período se inicia a mediados de la década del 70, a partir de un cambio en el contexto económico de la región. Los países modificaron su estrategia de inserción económica internacional y comenzaron a implementar experiencias de apertura comercial e integración regional, lo cual impactó en sus estructuras económicas y en sus mercados laborales. La apertura comercial reveló algunos problemas de competitividad del hasta entonces protegido sector industrial. La participación relativa de los sectores económicos, tanto en la generación de producto como en la distribución del empleo, se modificó; el sector industrial resignó puestos de trabajo mientras se expandía el sector de servicios.

En estos años no sólo hubo una modificación en la participación relativa de los sectores económicos en la producción y el empleo, sino que fue revisado el propio modelo de organización industrial, fundamentalmente el modelo fordista-taylorista de especialización y división del trabajo. El fenómeno de la apertura comercial, junto a las aceleradas innovaciones tecnológicas, obligaron a replantear la estrategia de formar trabajadores en equipos, técnicas o modelos de gestión que tenían, ante el permanente cambio, una vida útil reducida. Por el contrario, en las

nuevas formas de organización de la producción se ponderaban el control de la información, el aprendizaje y la adaptación. El conocimiento se convirtió en la base del trabajo humano y en un componente esencial del desarrollo.

Las instituciones de formación no fueron ajenas a los cambios y se vieron obligadas a readecuar su oferta, orientándola hacia los sectores más dinámicos como el sector terciario y el universo de las medianas y pequeñas empresas. El modelo de planeamiento central de la oferta de formación perdió fortaleza ante la necesidad de prestar mayor atención a la demanda real proveniente del aparato productivo. Las políticas de formación dejaron de ser materia exclusiva de las IFP ante la aparición de nuevos actores. La formación se convirtió en un componente central de los sistemas de relaciones laborales, constituyéndose en un tema estratégico en la agenda de productividad y competitividad de las empresas, y en las negociaciones del sector empresarial con los trabajadores<sup>20</sup>. Esta revalorización de la formación profesional en el campo de las relaciones laborales implicó también un mayor protagonismo de los Ministerios de Trabajo. La formación comenzó así a ocupar un lugar central en el diseño de políticas activas de empleo.

Los cambios en los mercados laborales y el desarrollo tecnológico no sólo impactaron sobre la formación profesional sino también sobre el sistema educativo formal. Este último enfrentó quizás un desafío mayor al haber tenido históricamente una menor vinculación con el sector productivo. En el período se verificó un progresivo acercamiento de metodologías y estrategias entre ambos sistemas, especialmente en el caso de la educación media técnica. Se desdibujaron las fronteras entre la educación general, la formación profesional y el desarrollo tecnológico, y se impuso una necesaria interrelación, acorde al nuevo concepto de aprendizaje y formación a lo largo de la vida (CASANOVA, 1999)<sup>21</sup>.

En esta segunda etapa ha surgido un nuevo paradigma de formación profesional: se abandonó la noción tradicional de especialización por la idea de competencias. No basta sólo con transmitir determinadas habilidades manuales y conocimientos técnicos, sino que la dinámica actual del trabajo exige al sujeto contar con un conjunto de competencias, tanto las básicas (iniciativa, creatividad, trabajo en equipo), como las de carácter más técnico o específico. Ha desaparecido la noción de una formación técnica inicial suficiente para desenvolverse en el mercado laboral durante toda la vida, al contrario, se hizo necesaria una actualización permanente del saber. Se ha perdido la idea de un “empleo para toda la vida”, mientras se impuso un nuevo concepto, la “formación a lo largo de la vida” (CINTERFOR/OIT, 1999)<sup>22</sup>.

#### **LA COMPOSICIÓN ACTUAL DE LA OFERTA DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO**

En este apartado se analizan las diferentes ofertas de formación para el trabajo destinada a los jóvenes vigentes en la región. Como fue mencionado, esta oferta se ha tornado compleja en

los últimos años con la multiplicación de actores institucionales que intervienen en el mercado de la formación y la aparición de nuevas demandas y necesidades. El objetivo es presentar las principales tendencias en un análisis transversal de los sistemas nacionales de formación. La noción de sistema nacional es, desde ya, una construcción ideal, ningún país en la región ha logrado una articulación de su oferta de formación que permita ser conceptualizada como un único sistema. El Cuadro 1 exhibe de manera resumida la conformación de la oferta de formación para el trabajo en siete países de América Latina. (en anexo)

Entre los países analizados, las instituciones nacionales de formación del modelo original (IFP) aún tienen presencia en Brasil, Colombia, Perú y República Dominicana<sup>23</sup>. Estos servicios nacionales llevan décadas de funcionamiento y, entre las tendencias más destacadas, en general se observa que todas las IFP se han visto obligadas a diversificar su oferta académica, ganando más importancia los programas de mayor duración (un año o más) por sobre los cursos cortos de capacitación o actualización. Con los cambios ocurridos en la organización de la producción y la extensión de la cobertura de los sistemas educativos, la formación de técnicos y tecnólogos comenzó a ocupar un lugar estratégico en la oferta de formación de estas instituciones.

Una segunda tendencia con impacto en la población joven es el surgimiento de distintos esquemas de articulación entre las IFP y la educación técnica de nivel medio. Un ejemplo es la articulación que lleva adelante el Sena y las escuelas secundarias en Colombia, que permite a los alumnos de la educación técnica acceder a títulos de la primera institución al tiempo que obtienen la titulación de la educación general. Otra experiencia se da en Brasil, donde el Senai ha comenzado a articular los cursos técnicos con la oferta de educación media del Sesi, en el marco de la propuesta de integración de la educación general y técnica que lleva adelante el Gobierno Federal.

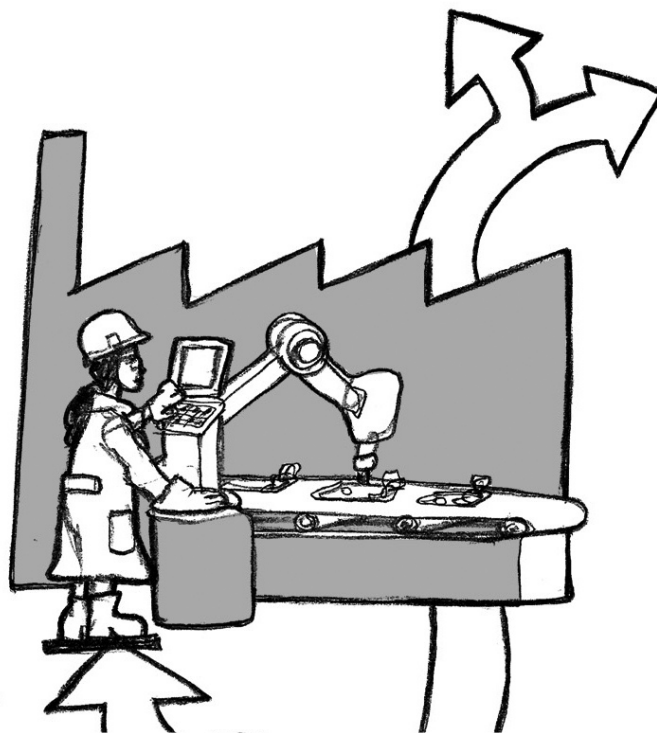
Por otra parte, algunos países han desarrollado importantes programas públicos que tienen por objetivo propiciar la formación de los trabajadores, tanto los activos como aquellos que enfrentan problemas de empleo. Estos programas son llevados adelante por los Ministerios de Trabajo y han tenido en la región diferentes expresiones. Argentina y Brasil, por ejemplo, llevan adelante programas de formación que otorgan financiamiento público directo a planes previamente acordados, con los sectores productivos<sup>24</sup> en el primer caso y con los gobiernos locales en el segundo. Por su parte, Chile subsidia las actividades de capacitación de las empresas a través de un mecanismo conocido como la franquicia tributaria.

Un sector con dificultades para acceder a una oferta adecuada de capacitación es el constituido por las pequeñas y medianas empresas, debido a que no tienen ni el tamaño crítico ni los recursos para afrontar una política de formación. Es por ello que los gobiernos han desarrollado diversos programas de formación, o mecanismos de financiamiento específico, destinados a este tipo de empresas. Los programas en general son llevados adelante por las carteras de trabajo o economía. La tendencia es abordar la empresa en su totalidad como sujeto de intervención,

y ofrecer una propuesta integral de mejora en su competitividad, lo que lógicamente incluye instancias de capacitación, tanto para los empresarios como para los trabajadores. Un ejemplo de este enfoque fue el programa Cimo en México, que alcanzó una importante cobertura durante las décadas del 80 y 90, continuado luego por el Programa de apoyo a la Capacitación (PAC) y el Programa de Apoyo a la Productividad (PAP).

En cuanto a la población joven en particular, a partir de la década del 1980 fueron desarrollados diversos programas e iniciativas específicos con el fin de mejorar su empleabilidad y promover su inserción laboral. En este marco, un programa pionero fue Chile Joven<sup>25</sup>, cuyo modelo fue luego ampliamente difundido en la región. El modelo consistía en una intervención focalizada en jóvenes pertenecientes a segmentos sociales vulnerables del ámbito urbano que presentaban problemas estructurales de empleo (desempleo o subempleo). El programa les ofrecía un periodo corto de capacitación en oficios y/o nivelación de estudios, y otro periodo equivalente de práctica profesional. Durante el tiempo en que participaban del programa los jóvenes recibían un subsidio o beca para solventar los gastos de mantención y transporte.

De los países analizados, además de la experiencia chilena (1992-1997), el formato se implementó en Argentina (1994-1998), Perú (desde 1996), Colombia (desde 2002) y República Dominicana (desde 1999)<sup>26</sup>. En estos países los programas contaron con diversas experiencias de evaluación, tanto procesos internos como evaluaciones externas. En general se encuentra que los programas han tenido relativo éxito en cuanto a su objetivo principal: la inserción laboral de los jóvenes bajo programa. En opinión de Jacinto (2006)<sup>27</sup> estos resultados han sido supe-



rios a los de otras intervenciones porque estimularon cursos orientados hacia las oportunidades concretas de inserción en el mercado. Sin embargo, la autora remarca que el desempeño de los programas dependió del comportamiento general del mercado laboral en cada país.

Actualmente, el programa joven en su formato original continúa activo en Colombia, Perú y República Dominicana. En general los países han hecho diferentes apropiaciones, sobre todo cuando han comenzado a ser financiados con el presupuesto general y no a través de créditos internacionales. El Cuadro 2, en anexo, presenta los programas más importantes de cada país que actualmente están destinados a la capacitación y el fortalecimiento de la empleabilidad de los jóvenes.

Se pueden identificar algunas innovaciones recientes en estos programas. En primer lugar, debe destacarse el caso de Brasil, que ha diseñado una propuesta amplia que apunta a diversos grupos dentro de la población joven, en función de sus diferentes situaciones y necesidades: ProJovem constituye un importante esfuerzo de articulación de diferentes programas destinados a esta población. Sin embargo, aún cuando las diversas iniciativas se encuentran coordinadas por la Secretaría Nacional de Juventud, la acción de este organismo sobre los ministerios sectoriales es limitada.

La segunda tendencia es la aparición de nuevas estrategias sobre la lógica del programa “joven” que agregan flexibilidad a la propuesta, lo cual permite alcanzar una diversidad de situaciones que el formato original tiende a unificar. Un acierto de estos nuevos programas es la existencia de una etapa inicial de inducción y diagnóstico, realizado en forma personalizada, donde es posible trazar el itinerario de formación que requiere cada joven para fortalecer su empleabilidad. Un segundo rasgo destacado es la ampliación de la oferta de formación que incluye la conclusión de la educación básica o la nivelación de estudios. Otra

característica es la presencia de tutores que realizan el seguimiento y acompañamiento a los jóvenes. Estos programas se aplican desde el año 2008 en Chile (Jóvenes Bicentenario)<sup>28</sup> y Argentina (Jóvenes con más y mejor empleo)<sup>29</sup>.

Finalmente, otros programas de formación habitualmente destinados a la población joven son los contratos de aprendizaje y las pasantías. El aprendizaje en las empresas, y los arreglos institucionales que se han desarrollado para regularlo, han tenido siempre un objetivo primario de formación, constituyen una instancia educativa que permite a los jóvenes aprendices incorporar competencias laborales básicas

para su futuro desempeño laboral. En relación con su regulación, prácticamente todos los países analizados cuentan en su legislación laboral con una definición de este tipo de contratos, que se rigen por criterios diferentes a los de una relación laboral general.

Los contratos de aprendizaje están destinados a la población joven, con una franja etaria claramente establecida en la normativa específica, tienen una duración máxima determinada, suelen definirse como una instancia formativa y otorgan un conjunto de derechos laborales y beneficios al aprendiz, con excepción de la estabilidad (el empleador no tiene obligación legal con el aprendiz una vez finalizado el periodo de aprendizaje). Algunos países promocionan el uso de este tipo de contratos mediante obligaciones legales, como en Colombia (un aprendiz cada 20 trabajadores) y Brasil (entre el 5% y el 15% de la cantidad de trabajadores deben ser aprendices), o bien a través de incentivos fiscales, como en Chile (bonificación de hasta el 40% del salario mínimo)<sup>30</sup>.

Las pasantías también son un tipo de contrato laboral. A diferencia del contrato de aprendizaje tienen mejor definido su sentido educativo, ya que son parte de un proceso de formación más amplio, que incluye usualmente la asistencia regular a una institución educativa. La regulación de las pasantías es más reciente, y la normativa ha surgido en alguna medida para proteger al pasante de posibles desviaciones en el sentido de su práctica profesional. Por ejemplo, el uso de esta figura para reemplazar trabajadores formales dado su menor costo laboral.

Las pasantías y prácticas laborales han sido utilizadas regularmente por los programas de promoción del empleo joven, incluso Lasida (2004)<sup>31</sup> reconoce un punto de inflexión en el uso extensivo de las pasantías a partir de la implementación de los “programas jóvenes” en los países de la región. Actualmente se observa una tendencia en los países analizados a incorporar las instancias de prácticas laborales en los programas formales de educación técnica, especialmente en el nivel medio. Esto sucede por ejemplo en Argentina y Chile. En Brasil, el Ministerio de Trabajo creó el Foro Nacional de Aprendizaje Profesional<sup>32</sup>, compuesto por centrales sindicales, órganos gubernamentales y el Sistema S con el fin de desarrollar un ambicioso plan para incentivar la contratación de menores aprendices en las empresas brasileras, para ello cambió la legislación laboral, de manera de permitir el trabajo de menores y contratos a plazo fijo.

### EL CASO DE BRASIL: LA NUEVA OLA DE PROYECTOS DESTINADOS A LOS JÓVENES

Las políticas destinadas a los jóvenes del gobierno del presidente Lula (a partir de 2003) tuvieron un impulso especial con la creación de la Secretaría Nacional de Juventud (SNJ) en 2005 (Ley N° 11.129, del 30/06/2005)<sup>33</sup>. Además de instalar una Política Nacional de Juventud, la referida ley instituyó el Consejo Nacional de Juventud, conformado por representantes del gobierno federal, de los gobiernos estatales y de los movimientos sociales. La SNJ fue resultado de un amplio trabajo con la participación de varios ministerios desde el primer año de gobierno. La creación de la SNJ implicó una reorganización de diversos





programas dedicados a los jóvenes brasileiros: seis programas que funcionaban en distintos ministerios fueron agrupados en un único programa denominado *ProJovem*<sup>34</sup>. Los programas originales fueron: *Agente Jovem*, *ProJovem*, *Saberes da Terra*, *Consórcio Social da Juventude*, *Juventude Cidadã* y *Escola de Fábrica*.

La reorganización de acciones destinadas a la población joven requirió impulsar en el Congreso Nacional una Propuesta de Enmienda Constitucional (PEC 138/2003)<sup>35</sup>, conocida como *PEC da Juventude*, que fue aprobada por la Cámara de Diputados y que actualmente está en tratamiento en el Senado Federal. La *PEC da Juventude* incluye el término “joven” en el capítulo de Derechos y Garantías Fundamentales de la Constitución Federal, asegurando a los jóvenes de 15 a 29 años el acceso a derechos constitucionales como salud, alimentación, educación, recreación, formación y cultura, que ya son garantizados a los niños, adolescentes y ancianos. En la Cámara, también está en discusión el Proyecto de Ley 4529/2004 sobre el *Estatuto da Juventude*. Es más amplio que la PEC porque asegura diversos beneficios, como transporte gratuito y precios más bajos para ingresos en eventos culturales. Además, los derechos de los jóvenes son mejor definidos y se tiene las garantías de su cumplimiento. Entre otras cosas, se crea la *Rede Nacional da Juventude*, constituida por el *Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve)*.

Las iniciativas de la SNJ fueron en buena medida motivadas por los indicadores de escolarización de la población joven. En los diez años que van de 1996 a 2006, Brasil experimentó una expansión notable en la cobertura de la educación, aunque al mismo tiempo empeoraron los indicadores de desempeño. Los datos muestran que la tasa bruta de escolarización para la franja etaria de 15 a 17 años pasó de 69,5% a 82,2% (SABOIA, 2009)<sup>36</sup>. Entretanto, apenas la mitad (47,1%) de los jóvenes brasileiros que a esa edad deberían concluir su formación básica estaban efectivamente matriculados en los cursos correspondientes, o sea, la enseñanza media. La mayoría se encontraba todavía en cursos previos, especialmente en la enseñanza fundamental.

En este sentido, la SNJ implementó una serie de iniciativas con el fin de enfrentar uno de los mayores problemas de la juventud brasileira. La franja etaria comprendida entre los 15 a 29 años concentra un tercio de la población brasileira. De esa forma, la nueva “ola” de programas tiene el propósito de elevar la escolaridad con una marcada perspectiva de formación profesional. El buque insignia de esos programas fue *Projovem*, que agrupó todas las iniciativas ministeriales destinadas a la población joven en cuatro modalidades a partir de la Ley n° 11.692, del 10/06/2008<sup>37</sup>.

*ProJovem Urbano*<sup>38</sup>: está destinado a los habitantes de regiones urbanas de todo el país que tienen entre 18 y 29 años, están fuera

de la escuela o bien no terminaron la Enseñanza Fundamental, y que sepan leer y escribir. El Programa es realizado en asociación con los gobiernos estatales y municipios, ofrece la terminalidad de la Enseñanza Fundamental, cursos de formación profesional (cada municipio/estado puede ofrecer entre 4 y 5 de 23 arcos ocupacionales existentes), aulas de informática y ayuda económica de R\$ 100,00 por mes. *ProJovem Urbano* tiene una duración de 18 meses y pretende atender 900 mil personas hasta 2010.

*ProJovem Trabajador*<sup>39</sup>: está destinado a los jóvenes entre 18 y 29 años, desempleados, matriculados en la Enseñanza Media, Fundamental o en cursos de Educación de Jóvenes y que pertenezcan a familias con ingresos per cápita de hasta un salario mínimo. El objetivo de *ProJovem Trabajador* es preparar al joven para el mercado de trabajo o para ocupaciones alternativas generadoras de ingresos. El programa, con una duración de 600 horas, ofrece formación profesional, desarrollo humano y refuerzo escolar y está presente en todo el país. *ProJovem Trabajador* prevé ofrecer vacantes para atender más de un millón de jóvenes hasta 2010.

*ProJovem Adolescente*<sup>40</sup>: el objetivo del programa es que los jóvenes que abandonaron precozmente sus estudios retornen a la escuela y asegurarles protección social básica y asistencia a las familias. Está destinado a los jóvenes que tienen entre 15 y 17 años, que viven en situación de vulnerabilidad social, independientemente de los ingresos familiares, o que sean pertenecientes a familias beneficiarias del programa *Bolsa Família*. El programa

tiene una duración de 24 meses y pretende atender 1.400.000 jóvenes hasta 2010.

*ProJovem Campo*<sup>41</sup>: está destinado a jóvenes agricultores de entre 18 y 29 años, alfabetizados, y que hayan abandonado la escuela sin haber concluido la Enseñanza Fundamental. Ofrece una enseñanza en régimen de alternancia, capacitación y una ayuda económica de 12 becas con un valor de R\$ 100,00. El programa tiene una duración de 24 meses y pretende atender 190.000 jóvenes hasta 2010.

La organización de estas acciones es controvertida entre los investigadores del área de educación y trabajo. Rummert (2007)<sup>42</sup> opina que la comprensión de los procesos sociales, los principios científicos y tecnológicos que caracterizan la producción moderna, conforme establece el documento oficial de *Projovem*, exige una carga horaria más amplia que la definida por el programa. Considera, por tanto, que un año de duración es insuficiente para que el alumno tenga una formación que cumpla su objetivo.

Señala también que los argumentos utilizados para justificar la selección de su población objetivo están sesgados por la presencia de estigmas, según los cuales “*los jóvenes pertenecientes a*



■

*Una de las innovaciones de Projovem fue la creación de arcos ocupacionales. Con una estructura diferente a los ejes tecnológicos adoptados por el Ministerio de Educación, los arcos se vinculan a las familias ocupacionales de la Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).*

■

*la clase obrera son potenciales delincuentes, constituyendo, por lo tanto, una grave amenaza al orden social”<sup>43</sup>. De ese modo, el imaginario social tiende, de manera equivocada, a desviar la atención del verdadero factor de marginalidad: la estructura socioeconómica.*

Tal como Frigotto, Ciavatta y Ramos (2005), Rummert (2007)<sup>44</sup> resalta el carácter asistencialista del programa, afirmando que el mismo no constituye una oportunidad efectiva para que la juventud tenga acceso a una educación formal, sino que sólo posibilita una certificación para la Enseñanza Fundamental de dudosa calidad. En este sentido, considera que Projovem constituye más un ejemplo de acción política que, bajo la apariencia de innovación, no produce cambios significativos a la realidad que intenta modificar.

A pesar del anuncio en 2008, de unificación de las acciones dirigidas a los jóvenes, se observa que en el ámbito de los ministerios sectoriales los programas mantienen el liderazgo e impronta de sus respectivos funcionarios. En el caso del Ministerio de Trabajo y Empleo (MTE), *Projovem Trabalhador* fue reglamentado por la Ordenanza N° 991, del 27/11/2008<sup>45</sup> e incorporó el nombre de *Juventud Ciudadana*. Durante una visita a una de las ciudades que ejecutan el programa de la región metropolitana de São Paulo se pudo constatar las preocupaciones de Rummert (2007)<sup>46</sup>. En los hechos, los programas no fueron estructurados a integrar los contenidos de la formación general y la específica, más bien se hizo para cumplir lo que determina la Ordenanza del MTE para que los recursos puedan ser transferidos al municipio. La carga horaria de *Projovem Trabalhador-Juventud Ciudadana*<sup>47</sup> prevé 350 horas, y de esas apenas 250 serían para las actividades de formación profesional; 100 horas son destinadas a contenidos generales como ética, inclusión digital y nociones de derecho. En los municipios ese módulo de capacitación es contratado con empresas u organizaciones específicas, cuyos contenidos

no están integrados con la formación básica, como la enseñanza fundamental o media.

Una de las innovaciones de Projovem fue la creación de arcos ocupacionales. Con una estructura diferente a los ejes tecnológicos adoptados por el Ministerio de Educación, los arcos se vinculan a las familias ocupacionales de la Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)<sup>48</sup>. Al adoptar una nomenclatura que encuentra resonancia en el mercado laboral, los arcos buscan realizar un itinerario formativo vinculado a las ocupaciones del mercado de trabajo. Un análisis de los arcos demuestra las dificultades para compatibilizarlos con los ejes de formación propuestos por el MEC. Esto revela la necesidad de construir itinerarios articulados entre las esferas de educación y trabajo. Más que nunca la idea de un sistema articulado de formación profesional que combine itinerarios formativos con una certificación profesional se hace necesaria, conforme apunta Veras de Oliveira (2007)<sup>49</sup>.

En el ámbito de las acciones del MTE también se puede constatar que existe una intensa búsqueda de los jóvenes por los cursos de capacitación que son ofrecidos en el ámbito de las agencias del Sistema Público de Empleo. Los datos compilados por Castioni (2009)<sup>50</sup> muestran que, cuando se considera la franja etaria para la población juvenil definida por Projovem (15 a 29 años), 65% estarían incluidos, o sea, 2/3 de aquellos que asistieron a algún curso del PNQ en 2007 eran en su mayoría “jóvenes” y aproximadamente 1/5 de ellos se declaraban candidatos a primer empleo. Esto refuerza la tesis de una necesaria articulación de las acciones de formación profesional en el ámbito del MTE con la esfera educativa del MEC. Eso es lo que revelan los datos sobre la escolaridad de los “estudiantes” que realizaron los cursos del PNQ, que está muy por encima de su participación en el mercado de trabajo. Muy probablemente estos jóvenes buscarán los cursos, en general de formación rápida, con un máximo de 200 horas, para reforzar su currículo de entrada al mercado de trabajo y principalmente, para recoger experiencia en alguna actividad, dado que el currículo de enseñanza media no está dando oportunidades.

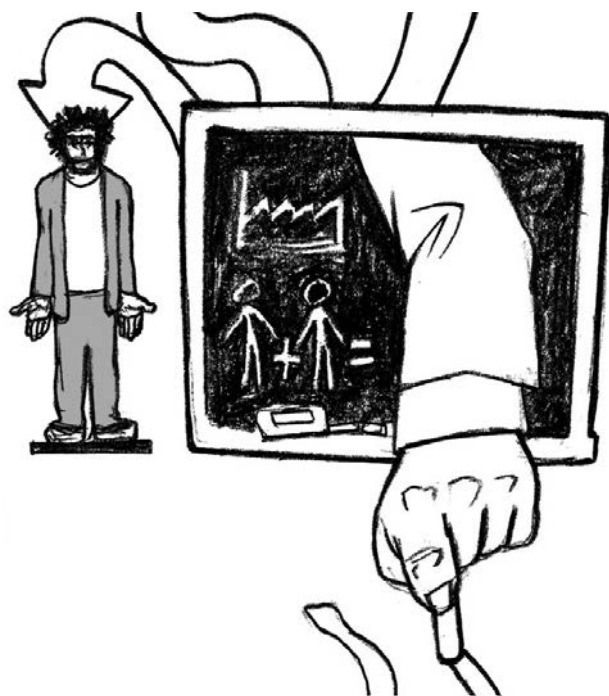
Además de los programas articulados en torno a Projovem, el MTE reorganizó la Ley de Aprendizaje prevista en los artículos 428 y 429 de Consolidación de Leyes de Trabajo (Decreto-Ley N° 5.452, del 01/05/1943)<sup>51</sup>. Con base en la Ordenanza N° 1.003, del 04/12/2008<sup>52</sup>, creó el Cadastro Nacional de Aprendizaje<sup>53</sup>, que está formado por las entidades del Sistema S, que tradicionalmente hacían el papel de intermediario con escuelas técnicas y entidades sin fines de lucro. De esa forma el aprendizaje pasó a ser mediado por organizaciones que tengan trayectoria en el área en que hacen el acompañamiento de los jóvenes. El contrato de trabajo tiene un plazo determinado y no puede ser superior a 24 meses. La edad para celebrar los contratos de aprendizaje va de los 14 a los 24 años y los jóvenes no pueden trabajar más de 6 horas diarias, recibiendo para ello un salario mínimo. Además, en base a la Ordenanza N° 983 del 26/11/2008<sup>54</sup>, el MTE creó el Foro Nacional de Aprendizaje Profesional, formado por órganos del gobierno, centrales sindicales y patronales y entidades formadoras, con el objetivo de acompañar la inserción de los jóvenes aprendices en las empresas brasileñas.

El cambio de la llamada Ley de Pasantías (Ley n° 11.788, del 25/12/2008)<sup>55</sup> fue otra importante medida con foco en mejorar la inserción de los jóvenes al mercado de trabajo. La pasantía no constituye una relación laboral y puede ser tanto obligatoria en el marco de un curso de formación, como también extracurricular. Las empresas deben seguir algunas reglas como el límite de la jornada de trabajo de seis horas, el pago de una ayuda para transporte, reducción de la jornada de trabajo en los días que el estudiante tiene evaluaciones escolares, y la concesión de 30 días de vacaciones cada 12 meses trabajados. La relación de pasantía no puede ser superior a 24 meses. La pasantía estaba prevista desde 1977, pero a partir de 2008 se determinó que las instituciones de enseñanza hicieran un acompañamiento del aprendizaje de sus alumnos, incluso si la pasantía es extracurricular.

### CONCLUSIÓN: CONSTRUYENDO UN “SISTEMA” DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

La década del 90 y los primeros años del nuevo siglo han constituido un periodo de importantes cambios en la relación entre educación y trabajo. La evolución de las economías nacionales y el surgimiento de nuevas realidades en el mercado laboral, como el desempleo estructural y la extensión del empleo informal, provocaron cambios significativos en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, y también en la configuración de la oferta de formación para el trabajo.

Se han analizado en este artículo las tendencias recientes en esta oferta de formación, teniendo en el horizonte la noción de un sistema nacional de formación. Dadas las características de esta oferta, en cuanto a la diversidad y atomización de actores participantes, quizás el concepto de sistema se convierte en



*Es necesario profundizar la visión estratégica de la formación para el trabajo, en su doble rol de política educativa y política activa de empleo.*

un esquema ideal, que difícilmente pueda ser encontrado en la práctica. Sin embargo, por su característica de modelo, ofrece señales y criterios que permiten analizar la distancia que separa la situación observada de los objetivos sistémicos de una propuesta nacional de formación para el trabajo.

A manera de reflexión final, se introducen aquí tres dimensiones claves que deben ser fortalecidas en el marco de los sistemas nacionales de formación: la articulación de la oferta, la pertinencia de la formación y la universalidad de la propuesta. Tres características que constituyen en realidad objetivos de toda política de formación para el trabajo.

En la experiencia de los países se encuentran avances diferentes en estos tres objetivos. La articulación entre las instituciones rectoras sigue siendo un desafío no resuelto, por el contrario, existe en los países cierta tensión entre el Ministerio de Educación, que regula la educación formal, y los Ministerios de Trabajo e instituciones del modelo IFP que desarrollan acciones en el marco de la formación profesional.

La pertinencia de los programas de formación, que puede ser resumida en la profundización y multiplicación de canales de vínculo entre las instituciones que ofrecen formación para el trabajo y el sector productivo, es quizás la dimensión con mayores avances. Se evidencia un agotamiento del modelo cerrado de formación orientado desde la oferta, que tuvo vigencia durante el primer periodo del desarrollo de la formación para el trabajo en la región. Los cambios en la economía y en la organización de la producción obligaron a las instituciones de formación a prestar mayor atención acerca del tipo de programas y los contenidos ofrecidos.

Finalmente, la universalidad de la propuesta sigue siendo un objetivo a promover ante la aparición de grupos críticos con escaso acceso a oportunidades significativas de formación. Los programas para jóvenes con problemas de empleo siguen siendo necesarios y se observan prometedoras tendencias en cuanto a la flexibilidad y amplitud de los nuevos diseños institucionales. El sector informal y las pequeñas y medianas empresas, por el contrario, continúan siendo sectores donde el Estado tiene dificultades para articular políticas efectivas de formación.

En síntesis, ha transcurrido más de medio siglo de desarrollo institucional de la formación para el trabajo en la región. Durante este tiempo se han creado e implementado las más variadas experiencias de formación y hasta se han ensayado ambiciosos

sistemas nacionales, con diverso nivel de impacto. Aún así, en la coordinación de esta oferta aparecen las señales de alerta. Es necesario profundizar la visión estratégica de la formación para el trabajo, en su doble rol de política educativa y política activa

de empleo. Los países, a través de sus gobiernos, deben asumir ese rol, creando los marcos regulatorios y la institucionalidad necesaria para cumplir el objetivo final de ofrecer una mejor formación y trabajos decentes para los jóvenes.

**Cuadro n° 1 - Los sistemas nacionales de formación para el trabajo, países seleccionados.**

Tipo de Formación / Programas		Argentina	Brasil	Chile	Colombia	México	Perú	República Dominicana
Educación formal (Modalidades técnicas o tecnológicas)	Nivel Secundario	Educación Secundaria técnica	Educación técnica profesional de nivel medio (integrada, concomitante y posterior a la educación general)	Educación secundaria técnico profesional	Educación secundaria técnica	Educación secundaria técnica: bachilleratos tecnológicos y estudios técnicos profesionales	-	Educación secundaria técnico profesional
	Nivel Superior no Universitario	Tecnicaturas Superiores (2 a 3 años)	Educación profesional tecnológica (3 años)	Carreras de nivel técnico (2 a 3 años) y profesional (4 años)	Carreras de nivel técnico profesional (2 a 3 años) y tecnólogo (3 a 4 años)	Tecnicaturas Superiores (2 años)	Carreras de nivel técnico (2 años) y Profesional Técnico (3 años) y Profesional (3 a 5 años)	Carreras de nivel técnico Superior (2 años) y Tecnólogo (4 años)
Educación no formal (Formación profesional)	Instituciones del modelo IFP	-	Sistema S: SENAI, SENAC, SENAT, SENAR, SEBRAE y SESCOOP	-	SENA	-	SENATI, SENCICO, INCTEL Y CENFOTUR	INFOTEP
	Otros sistemas de formación profesional	Centros de formación técnica	Escuelas técnicas federales y estatales	Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC)	-	Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) e Institutos de Capacitación para el Trabajo (ICAT)	Centros de Entrenamiento Tecnológico Productivo (CETPRO)	Centros Operativos de Sistema (COS)
	Programas públicos de formación profesional	Proyectos Sectoriales de Calificación	Plan Nacional de Calificación (PNQ)	SENCE (Capacitación en empresas y programas sociales)	-	Programa de Apoyo a la Productividad (PAP)	-	-
Programas públicos de formación dirigidos a los jóvenes		Jóvenes con más y mejor trabajo	Projovem	Jóvenes Bicentenario	Jóvenes en Acción y Jóvenes Rurales	Becate (no exclusivo para jóvenes)	Projoven	Juventud y Empleo
Contrato de aprendizaje legislado		Ley 25.013 (Reforma Laboral)	Leyes 5.452, 10.097, 11.180 y 11.788	Leyes 19.765 y 19.967 (Estatuto de Capacitación y Empleo)	Ley 789 (Reforma Laboral)	-	Ley 28.518 (Modalidades Normativas Laborales)	Ley 16 (Código de Trabajo) y Resolución 20 (Reglamento del Contrato de Aprendizaje)

Fuente: Vera, Alejandro (2009) sobre la base de información relevada en el proyecto “Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina”.



**Cuadro n° 2: Los programas de capacitación y empleo dirigidos a los jóvenes, países seleccionados.**

Dimensiones del Programa	Argentina	Brasil	Chile	Colombia		México		Perú	República Dominicana
Nombre	Jóvenes con más y mejor trabajo	Projovem Trabalhador (1)	Jóvenes Bicentenario	Jóvenes en Acción	Jóvenes Rurales	Becate - Modalidad práctica laboral (2)	Becate - Modalidad mixta (2)	Projoven	Juventud y Empleo
Organismo a cargo	Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social	Ministerio de Trabajo y Empleo	SENCE (Ministerio de Trabajo y Previsión Social)	SENA	SENA	Secretaría de Trabajo y Previsión Social	Secretaría de Trabajo y Previsión Social	Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo	Secretaría de Estado de Trabajo e INFOTEP
<b>Criterios:</b>									
Edad	18 a 24 años	18 a 29 años	18 a 29 años	18 a 30 años	16 a 35 años	16 a 30 años	A partir de 16 años	16 a 24 años	16 a 25 años
Grupos de riesgo	Desempleados	Desempleados	Desempleados	Desempleados	Ámbito rural	Desempleados o subempleados	Desempleados o subempleados	Sin experiencia laboral	Desempleados
Pobreza	-	Si	Si	Si	Si	-	-	Si	Si
Requisitos educativos	No haber terminado la educación básica	No haber terminado la educación media	8° año aprobado y sin terminar la educación media	-	-	-	-	-	Fuera de la educación formal y con escolaridad menor a doce años
<b>Componentes:</b>									
Diagnóstico/ inducción	Si	-	Si	-	-	-	-	-	-
Instancia formativa	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si
Instancia práctica	Si	Si	Si	Si	Si (Emprendimientos)	Si	Si	Si	Si
Tutorías	Si	-	Si	No	Si	Si	-	-	-
Subsidio o beca	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Duración aproximada	Hasta 24 meses	6 meses	7 a 8 meses	6 meses	6 meses	1 a 3 meses	1 a 3 meses	6 meses	6 meses
Financiamiento	MTEySS y Banco Mundial	FAT/ Recursos Unión	FONCAP	SENA	SENA	STPS y BID	STPS y BID	MTPE y BID	SET, INFOTEP y BID
Instituciones ejecutoras	Oficinas de empleo municipales e instituciones educativas públicas y privadas	Organizaciones sociales	Oficinas de empleo municipales e instituciones educativas privadas	Instituciones privadas y Centros SENA	Centros SENA	Servicio Nacional de Empleo	Servicio Nacional de Empleo	Instituciones educativas públicas y privadas (ECAP)	Instituciones educativas públicas y privadas (ICAP)
Año de inicio	2008	2008	2008	2002	2003	1997 <sup>(3)</sup>	1997 <sup>(3)</sup>	1996	1999
Cobertura aproximada (anual, último periodo disponible)	30.000	500.000 <sup>(4)</sup>	10.000	15.000	150.000	150.000 (todo el programa)		11.000	6.000

(1) Projovem Trabalhador es parte de una propuesta integral para jóvenes que se ejecuta a través de cuatro líneas correspondientes a organismos públicos diferentes: Projovem Urbano (Secretaría Nacional de Juventud), Projovem Trabalhador (Ministerio do Trabalho y Empleo), Projovem Adolescente (Ministerio do Desenvolvimento Social e Combate à Fome) y Projovem Campo (Ministerio da Educação).

(2) El programa BECATE tiene cinco modalidades de intervención. Se presentan en el cuadro las dos más importantes en términos presupuestarios.

(3) El programa tuvo como antecedente a PROBECAT, que inició sus acciones en 1984.

(4) Durante 2008 esta línea no se había podido ejecutar, los datos de cobertura son los proyectados por el Programa.

Fuente: Vera, Alejandro (2009) sobre la base de información relevada en el proyecto "Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina".

- <sup>1</sup> La investigación que origina las presentes reflexiones incluye un análisis de las políticas y estrategias de formación en siete países de la región: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y República Dominicana. El trabajo es resultado de una investigación realizada por el Programa de Educación de Fundación CIPPEC (Argentina) con el apoyo de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo. Pueden consultarse los resultados de esta investigación en VERA, Alejandro. **Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina**. Documento de Trabajo n° 25, CIPPEC, Buenos Aires, 2009.
- <sup>2</sup> IBARROLA, María de. **Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social**. Buenos Aires, 2004, Serie Tendencias y Debates. redEtis (IPE-IDES). n° 1.; CEPAL. **La juventud en Iberoamérica**. Tendencias y urgencias. LC/L 21810. Santiago de Chile: OIJ, 2004.
- <sup>3</sup> En los diferentes países, los gobiernos y los autores se refieren a la formación o educación para el trabajo con diversos nombres, denominaciones que en algunos casos también han variado en el tiempo. En este artículo se utilizará el concepto de “educación técnica” o “técnico-profesional” para hacer referencia a estas modalidades dentro de la educación general o formal, es decir, aquella de organización graduada, estructurada en niveles y que se orienta a la obtención de títulos. Por otra parte, se utilizará el concepto de “formación profesional” y “formación laboral” para hacer referencia al conjunto de ofertas educativas, por fuera de la educación general, que tienen como fin principal la formación de trabajadores, sus programas incluyen mayormente contenidos técnicos y están orientadas al sector productivo. Cuando se analice en forma conjunta la educación técnica y la formación profesional será utilizado el concepto de “formación para el trabajo”.
- <sup>4</sup> Datos de UIS/UNESCO (2006). La tasa bruta de matrícula expresa la relación entre la matrícula de un nivel educativo determinado y la población que tiene la edad teórica correspondiente al nivel.
- <sup>5</sup> UIS/UNESCO. **Compendio Mundial por la Educación 2006**. Montreal: Instituto de Estadísticas. 2007.
- <sup>6</sup> **Id. Compendio Mundial por la Educación 2005**. Montreal: Instituto de Estadísticas, 2006.
- <sup>7</sup> CEPAL. **Panorama Social de América Latina 2007**. LC/G.2351-P/E. Santiago de Chile, 2007.
- <sup>8</sup> **Id. Juventud y cohesión social en Iberoamérica**. Un modelo para armar. LC/G 2391. Santiago de Chile: OIJ, 2008.
- <sup>9</sup> Estimaciones de la OIT. El crecimiento demográfico de la población joven en la región estaría llegando a su fin: entre los años 1970 y 1975 la población juvenil creció en 18%, entre los años 2000 y 2005 esta tasa de crecimiento se redujo al 3,9%, del 2005 al 2010 se estima que el crecimiento será del 1,8% y sería negativo a partir del año 2015. OIT. **Trabajo decente y juventud: América Latina**. Lima: OIT-Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2007.
- <sup>10</sup> OIT (2007). **op. cit.**
- <sup>11</sup> Las políticas generales se refieren a políticas para la estabilidad macroeconómica, distribución del ingreso, protección social y empleo.
- <sup>12</sup> IBARROLA, María de. (2004) **op. cit.**
- <sup>13</sup> OIT (2007). **op. cit.**
- <sup>14</sup> En este contexto, IPEA/2009. (ABRAHÃO, Jorge de Castro; AQUINO, Lusení Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de.(Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. 303 p.) muestra como en Brasil la situación de los jóvenes es impactada no solamente por las cuestiones del mercado laboral sino también por la violencia juvenil, las drogas y el embarazo precoz, y que es necesario políticas de coordinación cuando se piensan programas para esa población.
- <sup>15</sup> CASANOVA, Fernando. Reformas recientes de los sistemas y políticas de formación en los países de América Latina y el Caribe. **Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional**, Montevideo, Cinterfor/OIT, n° 146. 1999; CINTERFOR. **Formación, trabajo y conocimiento**. Montevideo: Cinterfor/OIT. 1999. Papeles de la Oficina Técnica 7; IBARROLA, María de. Las transformaciones de las políticas de formación profesional de América Latina. **Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional**, Montevideo, Cinterfor/OIT, n.º 147, 1999.
- <sup>16</sup> CASTRO, Claudio Moura. **The stubborn trainers vs. the neoliberal economists: will training survive the battle?** Washington(DC): Banco Interamericano de Desarrollo, 1998. EDU, 106.
- <sup>17</sup> La denominación “S e P” se debe a los nombres que adquirieron estas instituciones en los diferentes países donde el modelo fue implementado: “Servicio Nacional de Formación Profesional” (Colombia, Brasil Ecuador, Perú) o “Instituto Nacional de Formación Profesional” (Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicaragua, República Dominicana).
- <sup>18</sup> La excepción a esta conformación es el caso de Brasil, donde las IFP tradicionales están administradas exclusivamente por el sector empresario. Durante el gobierno del Presidente Lula, los Decretos 5.725, 5.726, 5.727, 5.728, de 17/03/2006 y la Ordenanza del Ministerio de Trabajo permitirán el ingreso de las Centrales Sindicales en la gestión del Sistema S. Todavía no se cuenta con datos de que cambios ocurrirán en estas instituciones.
- <sup>19</sup> En el caso de México se montó un complejo sistema de educación tecnológica compuesto por diversas ofertas en los niveles posteriores a la educación primaria, mientras en Argentina se articuló un sistema más homogéneo basado en la oferta de educación técnica de nivel medio. En el caso brasilero, la red federal que cumplió 100 años de historia en 2009 también es un ejemplo, aunque participa sólo con el 1% del total de la matrícula de la enseñanza media.
- <sup>20</sup> La formación de los trabajadores comenzó a ser incluida en los convenios colectivos y en la legislación laboral. Asimismo, la formación ha sido incorporada a una serie de acuerdos nacionales, bipartitos o tripartitos, suscritos durante la década del 90 en países como Argentina, Chile, Colombia, México o Panamá. CINTERFOR. **Formación, trabajo y conocimiento**. Montevideo: Cinterfor, 1999. Papeles de la Oficina Técnica, 7.
- <sup>21</sup> CASANOVA, Fernando. (1999) **op. cit.**
- <sup>22</sup> CINTERFOR. (1999) **op. cit.**
- <sup>23</sup> El caso de Brasil es particular porque existe un conjunto de IFP, una por cada sector de actividad. En Perú existe también más de una institución pero es el SENATI, dedicado al sector industrial, la única que responde fielmente al modelo IFP.
- <sup>24</sup> Este el caso de Brasil, con el PlanSeQ del Ministerio de Trabajo. Es un plan donde están involucrados todos los interesados y donde se establecen metas de inserción de trabajadores que frecuentan los cursos de capacitación.
- <sup>25</sup> SENCE. **Evaluación del programa Chile Joven: fase II**. Santiago de Chile, 1999.
- <sup>26</sup> En Brasil también hubo una tentativa con el programa *Escola de Fabrica* a cargo del MEC, basado en una experiencia de la Fundación Iochpe. Esta iniciativa fue asumida a partir de 2009 por Projovem a cargo del Ministerio de Trabajo.
- <sup>27</sup> JACINTO, Claudia. Los caminos de América Latina en la formación vocacional de jóvenes en situación de pobreza. Balance y nuevas estrategias. In: GIRARDO, Cristina *et al.* (Coord.) **Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva**. Montevideo: Cinterfor/OIT. 2006.
- <sup>28</sup> SENCE. (1999) **op. cit.**
- <sup>29</sup> Argentina (jóvenes con más y mejor empleo).
- <sup>30</sup> En Colombia, las empresas obligadas son aquellas que tienen como mínimo 15 empleados. En caso de incumplimiento, las empresas deben realizar un aporte equivalente a la retribución del aprendiz conocida como “monetización” del contrato de aprendizaje. En Brasil, todas las empresas deben contratar aprendices en un porcentaje de 5%, como mínimo, y 15%, como máximo, por establecimiento, calculado sobre el total de empleados.
- <sup>31</sup> LASIDA, Javier. **Estrategias para acercar a los jóvenes al trabajo**. Buenos Aires, RedEtis (IPE-IDES), 2004. Serie Tendencias y Debates, 2.
- <sup>32</sup> Foro Nacional de Aprendizaje Profesional. Disponible en: [www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)
- <sup>33</sup> BRASIL. Leis, Decretos. Lei n° 11.129, de 30 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01, jul., 2005. p. 1. Institui o Programa Nacional de inclusão de jovens - Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis n° 10.683, de 28 de maio de 2003, e n° 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Disponible en: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action> Acceso en: 30, abr., 2010.

- <sup>34</sup> BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005, e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 11 jun., 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11692.htm). Acesso em: 30, abr., 2010.
- <sup>35</sup> BRASIL. Congresso Nacional. Proposta de Emenda à Constituição 138 de 2003. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal de 1988 que passa a ser: “Da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso”. (PEC da Juventude). Em tramitação no Congresso. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p\\_cod\\_mate=88335](http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=88335). El Estatuto da Juventude (PL 4529/04). Acesso em: 30, abr., 2010.
- <sup>36</sup> SABOIA, Ana. A população jovem no Brasil metropolitano. In: MADDEN-BARBER, Rosemary; SANTOS, Freitas de Tais (Orgs.). **A juventude brasileira no contexto atual e em cenário futuro**. Brasília: UnB. 2009.
- <sup>37</sup> BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jun., 2008. p. 1. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005 e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action> Acesso em: 30, abr., 2010.
- <sup>38</sup> Projovem Urbano. Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/>
- <sup>39</sup> Projovem Trabalhador; Disponível em: [http://www.mte.gov.br/politicas\\_juventude/projovem\\_default.asp](http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem_default.asp)
- <sup>40</sup> Projovem Adolescente: Disponível em: <http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protexao-especial-basica/projovem-adolescente-15-a-17-anos/projovem-adolescente-institucional>
- <sup>41</sup> Projovem Campo: Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12306&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12306&Itemid=817).
- <sup>42</sup> RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sisifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0203.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2010.
- <sup>43</sup> *Id. ibid.*, p. 42
- <sup>44</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 26, n. 92, 2005; RUMMERT, Sonia Maria (2007) *op. cit.*
- <sup>45</sup> BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria n.º 991, de 27 de novembro de 2008**. Aprova Termo de Referência e estabelece os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros a Estados, a Municípios e ao Distrito Federal, relativos ao Projovem Trabalhador – Juventude Cidadã. Disponível em: [http://www.mte.gov.br/legislacao/portarias/2008/p\\_20082711\\_991.pdf](http://www.mte.gov.br/legislacao/portarias/2008/p_20082711_991.pdf). Acesso em: 30, abr., 2010.
- <sup>46</sup> RUMMERT, Sonia Maria. (2007). *op. cit.*
- <sup>47</sup> Projovem Trabalhador-Juventude Cidadã. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/projovem/default.asp>
- <sup>48</sup> Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>
- <sup>49</sup> OLIVEIRA, Roberto Veras. Momento atual da política pública de qualificação profissional no Brasil: inflexões e desafios. **Ariús-Revista de Ciências Humanas e Artes**. Campina Grande (PB), v. 13, nº 1, jan./jul., p. 52-59, 2007.
- <sup>50</sup> CASTIONI, Remi. A qualificação profissional no âmbito do Sistema Público de Emprego – SPE: o difícil caminho da integração. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABET, 11. **Anais**. Campinas (SP) 28, set., a 01, out., 2009.
- <sup>51</sup> SAAD, Eduardo Gabriel. **Consolidação das leis do trabalho**: comentada. 41. ed. atual. rev. e ampl. São Paulo : LTR, 2008. 1295 p.
- <sup>52</sup> BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 1.003, de 4 de dezembro de 2008**. Cria o Cadastro Nacional da Aprendizagem, destinado à inscrição das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, relacionadas no art. 8º do Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, buscando promover a qualidade pedagógica e a efetividade social. Disponível em: [http://www.mte.gov.br/legislacao/portarias/2008/p\\_20081204\\_1003.pdf](http://www.mte.gov.br/legislacao/portarias/2008/p_20081204_1003.pdf) Acesso em: 30, abr., 2010.
- <sup>53</sup> Cadastro Nacional da Aprendizagem. Disponível em: [http://www.mte.gov.br/politicas\\_juventude/aprendizagem\\_consulta.asp](http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_consulta.asp) Acesso em: 30, abr., 2010.
- <sup>54</sup> BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Portaria n. 983, de 26 de novembro de 2008. Institui o Fórum Nacional de Aprendizagem Profissional, com o objetivo de promover o debate sobre a contratação de aprendizes. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27, nov., 2008. p. 131. Disponível em: [http://www.mtb.gov.br/legislacao/portarias/2008/p\\_20081126\\_983.pdf](http://www.mtb.gov.br/legislacao/portarias/2008/p_20081126_983.pdf). Acesso em: 30, abr., 2010.
- <sup>55</sup> BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº 11.788, de 2 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto - Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e nº 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do artigo 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o artigo 6 da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26, set., 2008. p. 31. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action> Acesso em: 30, abr., 2010.

## ABSTRACT

*Alejandro Vera; Remi Castioni. Young people in Latin America: the school-work transition as an object of public policies.*

*This text is a reflection on the history of vocational training in Latin America, recent trends, and the proliferation of initiatives geared to young people, with special emphasis on the Brazilian case. It concluded that an integration of those actions was necessary, enabling the needed connections to make young people capable of building bridges between their period of training and joining the job market.*

**Keywords:** *Young people; Training; Public policies; Job market.*

## RESUMEN

*Alejandro Vera; Remi Castioni. Los jóvenes en Latinoamérica. La transición escuela-trabajo como objeto de las políticas públicas.*

*Este texto reflexiona sobre la historia de la formación para el trabajo en América Latina, las tendencias recientes y la proliferación de iniciativas dirigidas a los jóvenes, con especial interés en el caso de Brasil. Se concluye que es necesario buscar una integración de estas acciones para permitir las conexiones necesarias con el fin de capacitar a los jóvenes para tender puentes entre el período que dedicará su entrenamiento con su entrada en el mercado de trabajo.*

**Palabras Claves:** *Jóvenes; Formación; Políticas Públicas; Mercado de Trabajo.*



# PROJOVEM TRABALHADOR: AVANÇO OU CONTINUIDADE NAS POLÍTICAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL?

Neise Deluíz\*

## Resumo

Este artigo analisa a implementação do Projovem Trabalhador no Rio de Janeiro e verifica seus avanços e suas continuidades, tendo como contexto as diretrizes do Banco Mundial para as políticas de juventude. Resultados de pesquisa qualitativa indicaram que as ações educativas implementadas no Projovem Trabalhador guardam continuidade com as dos programas de qualificação profissional anteriores, mas há avanços no que diz respeito à integração das políticas direcionadas aos jovens e ao controle sobre a verba pública. Diante das recomendações dos organismos internacionais, torna-se imprescindível enfrentar o desafio de propor alternativas às políticas de qualificação profissional que levem em consideração as exigências da produção contemporânea e os interesses dos protagonistas principais: os jovens trabalhadores.

**Palavras-chave:** Educação profissional; Políticas Públicas; Projovem Trabalhador; Organizações não governamentais; Juventude.

## INTRODUÇÃO

A adoção de políticas sociais voltadas aos mais vulneráveis e a eliminação da universalização das políticas foram, a partir do final da década de 1980, orientações enfatizadas aos países da América Latina pelos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial. Essas políticas assumem três características principais: são políticas sociais orientadas para os extremamente pobres – pois estes são incapazes de suportar os custos das reformas<sup>1</sup> e de se proteger – e destinam-se a garantir um mínimo de serviços de primeira necessidade e de infraestrutura social. Além disso, as políticas sociais focais são temporárias e tendem a perder seu caráter universal e a se tornar um mero paliativo reservado aos excluídos do mercado.

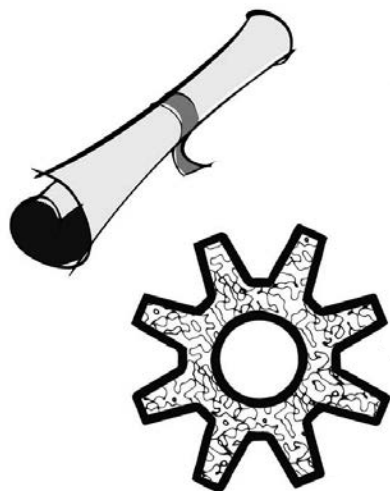
Outra característica deste ideário são as políticas sociais de assistência-benfeitoria e de privatização, nas quais as organizações não governamentais se transformam em instâncias intermediárias fundamentais, tanto na identificação dos grupos mais desfavorecidos quanto na distribuição de ajudas. Finalmente, a terceira característica das políticas sociais é a descentralização visando maior eficiência e racionalização dos gastos e o recurso à participação popular, com apelo à caridade e ao apoio comunitário, em oposição à lógica dos direitos sociais universais<sup>2</sup>.

\* *Socióloga, doutora em Educação pela UFRJ. Pesquisadora Visitante CNPq na Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/Fundação Oswaldo Cruz; Profª. Adjunta (aposentada) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: ndeluíz@uol.com.br*

Recebido para publicação em 14/05/10.

Na última década permaneceram os pressupostos destas políticas, as quais, tendo em vista a maior eficiência da aplicação dos recursos e a racionalização dos gastos sociais, aprofundaram a focalização nos segmentos desprivilegiados da população, para descentralização da gestão do financiamento e da operacionalização dos serviços públicos e as parcerias público-privado para implementação de programas. A presença de enormes parcelas da sociedade ainda na faixa da pobreza obriga o Estado a criar e manter programas compensatórios a fim de garantir a governabilidade e evitar uma possível convulsão social<sup>3</sup>.

As políticas públicas voltadas para a educação profissional inicial de jovens de baixa renda das camadas populares inserem-se nesse contexto, e têm por objetivo dar respostas às questões sociais postas pelo quadro de extrema fragilidade desse segmento da população. Estas questões tenderam a agravar-se com a desaceleração da economia decorrente da crise internacional que eclode em 2008 e com o estreitamento do mercado de trabalho consequente do aprofundamento do processo de reestruturação do setor produtivo e de redução dos postos de trabalho. Diante do aumento de exigências de ampliação do conhecimento dos trabalhadores e do excedente de mão de obra pouco escolarizada e qualificada e sem experiência prévia, os jovens dos setores empobrecidos têm como desafio a inserção e a permanência no mundo do trabalho, pois recai sobre eles o ônus do desemprego e da precarização do trabalho constatada nos baixos salários, nas extensas jornadas de trabalho, na informalidade das relações de trabalho e na ausência de mecanismos de proteção social e trabalhista.



Diante do quadro de vulnerabilidade que marca a situação social, laboral e cultural dos jovens das camadas mais desprivilegiadas dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial elaborou o “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2007: o desenvolvimento e a próxima geração”<sup>74</sup>, onde destaca a existência de um elevado número de jovens nestes países e

aponta para a necessidade de aproveitar a vantagem econômica da “janela de oportunidade”<sup>75</sup> demográfica, de modo a promover o crescimento econômico. De acordo com o documento, essa vantagem poderá ser acionada desde que sejam ampliadas as oportunidades para os jovens, preenchendo suas lacunas em educação, emprego e uma participação cívica produtiva.

É exatamente nesse contexto político-econômico e na perspectiva das recomendações propostas pelo Banco Mundial que é possível compreender as políticas para a juventude desenvolvidas no país na atualidade, em especial o Projovem Trabalhador. Coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e voltado para a faixa etária de 18 a 29 anos, tem como finalidades: promover a criação de oportunidades de trabalho, emprego e renda para os jovens em situação de maior vulnerabilidade frente ao mundo do trabalho, por meio da qualificação socioprofissional com vistas à inserção na atividade produtiva; promover ações que contribuam para o reconhecimento e a valorização dos direitos humanos da cidadania e com a redução das desigualdades; e preparar e inserir os jovens no mundo do trabalho, em ocupações com vínculo empregatício ou em outras atividades produtivas legais geradoras de renda.

Este artigo tem como objetivo analisar a implementação do Projovem Trabalhador no município do Rio de Janeiro nos anos de 2008-2010, seus avanços e continuidades frente a programas de qualificação profissional anteriores, verificando a influência das diretrizes para as políticas de juventude propostas pelo Banco Mundial nas políticas atuais de qualificação profissional voltadas para os segmentos de baixas renda e escolaridade.

## AS POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL PARA A JUVENTUDE

No documento “Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007 – o Desenvolvimento e a Próxima Geração”<sup>76</sup>, o Banco Mundial aponta a necessidade urgente de se investir mais na população recorde<sup>77</sup> de jovens do mundo em desenvolvimento, e ressalta que os países que investem em melhor educação, cuidados da saúde e treinamento profissionalizante para jovens de 12 a

24 anos de idade podem produzir um crescimento econômico considerável e uma redução acentuada da pobreza. No entanto, desperdiçar a oportunidade de treiná-los mais eficazmente para o mercado de trabalho e para serem cidadãos ativos poderá levar a uma desilusão generalizada e a tensões sociais.

Segundo o documento, seria preciso aproveitar a oportunidade em um momento em que, em termos demográficos, estes países têm a perspectiva de possuírem mais população ativa e o investimento em políticas corretas poderia garantir a formação do capital humano, de modo a transformá-lo em “trabalhadores, chefes de família, cidadãos e líderes comunitários produtivos”<sup>78</sup>. Além disso, a falta de investimento na juventude poderia gerar distúrbios sociais, atrapalhando o clima de investimento e o crescimento. Destaca que, no atual mundo do trabalho, com as mudanças tecnológicas, as exigências seriam cada vez maiores quanto às aptidões, principalmente no que se refere à capacidade para resolver problemas, demandando mais ainda dos jovens.

Segundo o Relatório, os jovens constituem quase a metade das fileiras de desempregados do mundo, e um número demasiadamente elevado destes não sabe ler nem escrever. O ensino médio e a aquisição de aptidões profissionais somente fazem sentido se o ensino fundamental, onde são adquiridas as aptidões básicas, tiver êxito. Por outro lado, mais de 20% das empresas em países em desenvolvimento assinalam o baixo nível de ensino e de aptidões profissionais de sua força de trabalho como obstáculo importante ou grave para suas operações. Superar essa dificuldade começa com mais e melhores investimentos nos jovens.

“A maioria dos países em desenvolvimento dispõe de uma pequena janela de oportunidade para corrigir isso antes que os jovens em números recorde cheguem à meia-idade, levando esses países a perder o dividendo demográfico. Não se trata apenas de política social esclarecida. Esta talvez seja uma das decisões profundas que um país em desenvolvimento jamais venha a tomar para eliminar a pobreza e dinamizar sua economia”<sup>79</sup>, afirmou o autor principal do relatório e Diretor de Desenvolvimento Humano do Departamento do Leste Asiático e Pacífico do Banco Mundial. Portanto, a tese defendida no documento do Banco Mundial, utilizando exemplos de diferentes países, é que “o investimento público nos jovens, por mais dispendioso que seja, é muito importante”<sup>80</sup> para acelerar o crescimento e reduzir a pobreza.

Este Relatório estabelece quais deveriam ser as prioridades de ação dos governos nas cinco transições na juventude – estudar, trabalhar, manter a saúde, constituir família e exercer a cidadania – que impactariam, a longo prazo, o desenvolvimento do capital humano. Se as políticas públicas forem propostas de forma acertada nesses momentos de transição, estas serão fatores decisivos para o desenvolvimento dos países.

Em relação à primeira transição, o documento sinaliza que apesar dos avanços na situação da população jovem dos países em desenvolvimento, com o aumento do nível de escolaridade e a sobrevivência às doenças da infância, seria preciso ainda mais investimentos: melhoria no nível e na qualidade da escolaridade e enfrentamento das doenças sexualmente transmissíveis e da obesidade. Além da má qualidade da educação, outros problemas identificados em decorrência desta seriam a falta de motivação para aprender e a demora em completar o ensino básico. O documento

se refere, também, à dificuldade dos jovens em se manterem na escola depois do ensino básico em função da escassez de vagas, da falta de recursos ou da gravidez precoce.

Quanto à vida profissional, a política governamental deveria contribuir para que os jovens não começassem a trabalhar muito cedo, o que impediria a aquisição de aptidões básicas na escola, e deveria também rever a questão do valor do salário mínimo de modo que este não seja um desestímulo para a contratação dos jovens. As políticas públicas deveriam contribuir para que estes fossem mais bem remunerados ou conseguissem empregos mais estáveis.

Em relação às condições de saúde, parte da premissa que a atuação preventiva evita futuros gastos com tratamentos. Define que é na juventude que são assumidos comportamentos de risco para a saúde e que estes teriam consequências negativas para o futuro adulto, “*privando a economia do capital humano e aumentando os custos da saúde pública*”<sup>11</sup>. Caberia aos governos orientá-los para administrar os riscos, oferecendo-lhes informações e auxiliando-os nas tomadas de decisões. No que se refere à formação da família, o governo deveria estimular os jovens a utilizarem mais os serviços de planejamento familiar e de saúde materna. Os serviços de nutrição e saúde produtiva seriam os investimentos mais importantes.

Quanto ao exercício da cidadania, o Relatório considera que passando a fazer parte da comunidade, para além da família, a juventude pode exercer mais ativamente seus direitos, e é esperado que assuma deveres. Seria, portanto, importante desenvolver a capacidade de “*participação cívica produtiva*”<sup>12</sup>, atuando politicamente e em organizações sociais, pois “*as frustrações dos jovens podem transformar-se em comportamento violento e levar à instabilidade econômica e social*”.<sup>13</sup>

Segundo o documento, as transições se sobrepõem, influenciando-se mutuamente, variando em função do gênero. A proposta é que os momentos de transição sejam abordados a partir de políticas estratégicas, com identificação das necessidades e definição de prioridades. O documento afirma que muitos governos não dispõem dos recursos e da capacidade de atender a todas as necessidades, e neste sentido “*a política pública precisa melhorar o clima para que os jovens, com o apoio das famílias, invistam em si próprios – abordando os custos, os riscos e os retornos percebidos do investimento em pessoas, como devem fazer com as empresas*.”<sup>14</sup> Isto é, para que os jovens progridam, o peso da responsabilidade maior estaria com eles próprios e suas famílias.

O documento identifica, então, três políticas estratégicas que poderiam aumentar o desenvolvimento do capital humano dos jovens: (a) ampliação das oportunidades, expandindo o acesso e avaliando a qualidade da educação e dos serviços de saúde; (b) aumento das capacidades, desenvolvendo as competências dos jovens para que tomem decisões adequadas em relação às suas vidas, e (c) fornecimento de programas de segundas oportunidades, direcionados aos jovens que necessitam se recuperar “*da má sorte ou de escolhas mal feitas*”<sup>15</sup>.

No que se refere à ampliação das oportunidades, o Relatório aponta que se os jovens tiverem maiores oportunidades de conseguir educação e melhores cuidados da saúde poderão



*se os jovens tiverem maiores oportunidades de conseguir educação e melhores cuidados da saúde poderão adquirir as aptidões para a vida a fim de passar pela adolescência e primeira idade adulta de forma segura e, ao mesmo tempo, o melhor treinamento profissionalizante os ajudará a competir na força de trabalho.*



adquirir as aptidões para a vida a fim de passar pela adolescência e primeira idade adulta de forma segura e, ao mesmo tempo, o melhor treinamento profissionalizante os ajudará a competir na força de trabalho. São fundamentais as aptidões básicas, mas, também, a aquisição de aptidões técnicas e comportamentais fundamentais, dadas as exigências da economia global e das inovações tecnológicas. A participação política e o envolvimento dos jovens em organizações sociais – elementos essenciais da boa governança – são, segundo o Banco Mundial, necessários para o investimento privado. Sem as oportunidades de participação cívica produtiva, as frustrações dos jovens poderão transbordar para tensões econômicas e sociais e ameaçar a estabilidade econômica e social, criando disputas de longa duração.

Para escapar da espiral da pobreza os países deveriam implementar políticas públicas para a ampliação de oportunidades, com a melhoria das aptidões básicas, focando na qualidade da educação através da avaliação, analisando o sistema de aprendizagem ao longo de todo o ciclo de vida, investindo no atendimento pré-escolar, universalizando “*a primeira fase do ensino médio*”<sup>16</sup>, adequando os conteúdos educacionais do ensino médio às demandas do mercado profissional e diversificando as fontes de financiamento educacional, não se limitando à verba pública.

A ampliação de oportunidades de emprego para os jovens funciona melhor, segundo o documento, quando baseada em um crescimento em todo o espectro da economia que incentive a demanda, por isso as políticas que abrem a economia para o livre comércio tendem a ser favoráveis aos jovens, assim como uma maior flexibilização do mercado de trabalho e das regulamentações trabalhistas. O trabalho no setor informal como forma de acesso ao mercado formal, o emprego autônomo e a





*os países precisam de programas  
direcionados aos jovens que  
ficaram para trás em decorrência  
de circunstâncias difíceis ou más  
escolhas, como, por exemplo, evasão  
escolar, desemprego prolongado,  
toxicomania e comportamento  
criminoso.*

migração podem ser, também, formas de ampliação de oportunidades para os jovens.

O documento assinala, ainda, a importância de os jovens serem reconhecidos e ouvidos como cidadãos e de serem incluídos em iniciativas comunitárias, participando da vida civil e da prestação de serviços. Segundo o Relatório, *“para a maioria dos jovens, a consulta e o reconhecimento diretos por meio da participação em decisões políticas e implementação dessas políticas podem ser mais importantes do que votar”*<sup>17</sup>.

Quanto à melhoria das capacidades, seria importante proporcionar informação aos jovens e desenvolver sua capacidade de tomar decisões, especialmente para permanecerem saudáveis e desfrutarem do aprendizado contínuo. Munidos da informação correta e de incentivos, esses jovens poderiam tomar boas decisões. Em relação ao fornecimento de programas de segundas oportunidades, o documento ressalta que os países precisam de programas direcionados aos jovens que ficaram para trás em decorrência de circunstâncias difíceis ou más escolhas, como, por exemplo, evasão escolar, desemprego prolongado, toxicomania e comportamento criminoso. As segundas oportunidades ajudam os jovens a reconstruírem seu futuro, o que tem um efeito benéfico de longo prazo sobre a sociedade como um todo. A reabilitação é dispendiosa, mas os resultados são os melhores possíveis para os jovens que ainda têm uma vida inteira de produtividade em potencial à sua frente.

No que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades, seria necessário investir na capacidade de tomar decisões, e para isso seria preciso que os jovens estivessem mais bem informados, por meio da adequação dos currículos às habilidades necessárias para a vida, campanhas nos meios de comunicação e facilitação da entrada do setor privado na popularização da Internet. Outra medida importante seria ajudar os jovens a dominar recursos, por meio do fornecimento de crédito, por exemplo. Além de

obterem mais informações, os jovens necessitariam aprender como utilizar essas informações para agir. As escolas deveriam enfatizar comportamentos relativos à cooperação, ao trabalho em equipe, ao enfrentamento de conflitos.

A oferta de segundas oportunidades procura atender àqueles que tiveram resultados indesejados, ou porque suas oportunidades foram restritas ou porque escolheram o caminho errado<sup>18</sup>, mas devido ao alto custo dos programas é importante direcioná-los aos jovens mais necessitados, evitando-se erros de inclusão. O Banco alerta que seria necessária uma coordenação dos programas<sup>19</sup>, pois muitos são pequenos e desvinculados uns dos outros, colocando em risco programas paralelos muito caros e, o que é pior, segundo o documento, é que podem não permitir reingresso nos sistemas educativos de incorporação. Focando os programas de treinamento profissional direcionados para jovens fora da escola, o Relatório assinala que tais programas tendem a não aprovar testes de custo-benefício, contudo, quando o treinamento é proporcionado como parte de um *“pacote abrangente, que oferece aos beneficiários os incentivos e as informações para encontrar emprego, orientação e treinamento profissionalizante para a vida diária”*<sup>20</sup>, tende a apresentar melhores resultados.<sup>21</sup>

O Relatório conclui que as amplas instruções de políticas recomendadas requerem uma realocação de recursos e assinala que a despesa pública por si só não resolverá o problema, por isso é necessário que as políticas estimulem os jovens, suas famílias e as comunidades a investirem em si próprios. Segundo o Banco Mundial, para os países mobilizarem os recursos econômicos e políticos para estimular a reforma proposta teriam que resolver três questões: (a) melhor coordenação e integração das políticas voltadas para os jovens com políticas nacionais, a partir do desenvolvimento de uma estrutura nacional apoiada por todos os ministérios, integrada ao planejamento e ao orçamento das políticas nacionais; (b) maior representação dos jovens em fóruns públicos; (c) mais avaliação de programas e políticas para os jovens, com o uso de critérios baseados em evidências, para que tenham credibilidade.

O documento do Banco Mundial reitera a perspectiva liberal assumida desde os anos 1980, na qual a atuação dos governos deveria garantir o ideário do livre comércio e da flexibilização do mercado de trabalho, aceitando, como consequência, o trabalho precário, informal ou autônomo, medidas necessárias à ampliação de oportunidades para os jovens. Os países em desenvolvimento deveriam promover o crescimento econômico e garantir a produtividade, economizando recursos e administrando a pobreza para manter a ordem e evitar as tensões sociais. Nesse sentido, a atenção aos jovens deveria tornar-se prioridade, pois estes são considerados como capital humano relevante para a superação das condições de pobreza, e sua participação cívica produtiva é condição fundamental para a garantia da governabilidade.

As diretrizes do Relatório visam garantir a preparação de futuros profissionais saudáveis e com nível de escolaridade adequado às modernas exigências do mercado de trabalho, mas esta meta não pode ser assumida unicamente pelos governos, por isso as famílias e a comunidade são convocadas a participar mais efetivamente no financiamento da educação. Mais uma vez

minimiza-se a função do Estado de garantir os direitos sociais e os pobres são culpabilizados: eles estão nesta condição porque não se esforçaram o suficiente, não tiveram sorte ou ainda porque fizeram escolhas erradas.

O papel da educação como formação do capital humano é reiterado, e seus pressupostos fundamentam-se em uma racionalidade economicista e pragmatista. Como consequência, a finalidade civil-democrata da educação é subsumida à lógica mercantil. As demandas do mercado hoje implicam exigências cada vez maiores: capacidade de resolver problemas, saber trabalhar em equipe e, portanto, maior nível de escolaridade, mas essas necessidades convivem com a precarização das relações trabalhistas, a manutenção do salário mínimo em níveis não ameaçadores à economia e a privatização do ensino.

### **POLÍTICAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E AS PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

As políticas sociais que vigoram no país desde os anos de 1990 não assumiram um caráter de políticas de integração, as quais, segundo Castel<sup>22</sup>, buscam grandes equilíbrios e a homogeneização da sociedade a partir do centro e são desenvolvidas através de diretrizes gerais num quadro nacional. As políticas de integração visam promover o acesso de todos aos serviços públicos e à instrução, a redução das desigualdades sociais, uma melhor divisão das oportunidades, o desenvolvimento das proteções e a consolidação da condição salarial.

Tendo como parâmetros as diretrizes do Banco Mundial para o enfrentamento da pobreza, as políticas passam a assumir um caráter de inserção, com o propósito de evitar que as precárias condições de sobrevivência de um segmento expressivo da população deflagrem comportamentos violentos e tensões sociais que venham a criar obstáculos ao processo de expansão e de acumulação do capital. Essas políticas pautam-se por uma lógica de discriminação, pois “*definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e desenvolvem estratégias específicas para elas*”.<sup>23</sup> De acordo com Castel, o sentido das políticas de inserção é “*ocupar-se dos válidos invalidados pela conjuntura*”.<sup>24</sup>

No que se refere às políticas educacionais e, especificamente, às de qualificação profissional, observa-se, ainda na atualidade, a permanência das tendências verificadas nas políticas dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, sob a orientação das diretrizes do Banco Mundial, de focalização no ensino fundamental, adequação dos conteúdos do ensino às demandas do mercado de trabalho, estímulo à participação dos jovens em ações comunitárias, responsabilização das famílias e da comunidade nos custos dos investimentos educacionais, participação ativa das organizações não governamentais (ONGs) em programas educativos, entre outras.

Essas tendências já haviam sido apontadas por Deluiz (2006)<sup>25</sup>, em pesquisa na qual investigou a atuação das ONGs que desenvolveram ações de qualificação profissional no âmbito do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), no



estado do Rio de Janeiro, no período 2001-2003. Os resultados da investigação indicaram que a formação aligeirada, fragmentada, voltada às demandas estritas do mercado de trabalho e desvinculada da educação básica configurou-se como um paliativo ao desemprego, destinando-se a minimizar a pressão social pela obtenção de emprego e/ou participação.

Os problemas que perpassaram as políticas de qualificação profissional implementadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso – focalização e caráter compensatório e assistencial; dotação orçamentária insuficiente; fragmentação das ações dos programas e políticas entre o MEC, o MTE e outros ministérios, e mesmo no interior de cada um destes; concepção de educação orientada para a empregabilidade, entre outros– levaram a que um grupo de atores da sociedade civil se reunisse no seminário nacional “A qualificação profissional como política pública: sugestões para o novo governo”<sup>26</sup>, em 2002, para discutir e avaliar as ações desenvolvidas no campo da formação profissional e sua relação com a educação escolar nos últimos anos e as proposições que vêm sustentando o discurso de focalização e atenção à educação, à pobreza e à geração de emprego e renda nas políticas públicas.

A avaliação da principal política do MTE, o Planfor, empreendida no seminário, indicou que entre os principais problemas apresentados estavam a sua falta de continuidade, sendo afetado por injunções políticas, como o corte de recursos ou retardamen-



to da aplicação dos mesmos em função da política econômica; o seu descolamento das políticas de emprego; e a ausência de um plano de formação continuada, consistindo o Programa em um conjunto de cursos isolados, dispersos, de curta duração, dissociados da educação básica, que realizavam a (re)qualificação meramente adaptativa dos trabalhadores ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o Planfor acabou por se converter em uma política compensatória, servindo para diminuir a pressão social para a obtenção do emprego e/ou ocupação.

Dando continuidade a essa discussão, e diante do segundo mandato do governo Lula, no seminário nacional “Políticas públicas de educação de adultos trabalhadores e de formação profissional no Brasil”<sup>27</sup>, em 2006, foram apontados alguns avanços, embora tenha sido constatada a persistência de aspectos da dinâmica anterior das políticas<sup>28</sup>. Nesse seminário foram ainda indicadas as referências através das quais as políticas públicas de educação e trabalho devem ser avaliadas, e que se assentam: (1) no princípio da universalização da educação e da formação profissional como direitos; (2) na associação entre cidadãos – compreendidos como portadores de direitos – o Estado, como responsável pela condução das políticas públicas, e a sociedade, como responsável pelo controle social; (3) na prioridade aos trabalhadores com baixa renda e baixo nível de escolaridade e de qualificação profissional; (4) no caráter complementar e integrado da formação profissional em relação à educação básica; (5) no objetivo estratégico de promoção da inclusão social, de modo a ir além de um viés assistencialista e compensatório; (6) no pressuposto da articulação das políticas de formação profissional às políticas de desenvolvimento e às políticas públicas de emprego, trabalho e renda; e (7) no caráter público das políticas públicas, no princípio do controle social e na referência da gestão democrática dessas políticas.

Em 2009, após concluir a pesquisa sobre a atuação das ONGs no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego<sup>29</sup> (PNPE/ MTE) no município do Rio de Janeiro nos anos de 2006 e 2007, Deluiz (2009)<sup>30</sup> apontou que apesar das discussões e propostas sobre as políticas de qualificação social, permane-

ciam os mesmos impasses em relação aos programas anteriores. Foram constatados: a desarticulação das políticas públicas de qualificação com as de educação básica, pela inexistência de um sistema nacional de educação; a segmentação e a desarticulação das políticas públicas desenvolvidas por diversos Ministérios; o repasse dos recursos públicos ao setor privado, principalmente para as organizações não governamentais através das parcerias público-privado; o precário controle público sobre esses recursos; a falta de acompanhamento e avaliação das ações educativas das instituições executoras dos Programas; a baixa qualidade pedagógica dos cursos, com carga horária insuficiente e uma formação superficial, que não atendia às necessidades dos trabalhadores em busca de inserção no mundo do trabalho.

Ainda como conclusões, os resultados da pesquisa indicaram que as ações empreendidas encaminharam os jovens aos trabalhos precários, responsabilizando-os pela não inserção no mercado de trabalho formal. Ao não propiciar a formação de sujeitos políticos e sua participação na esfera pública, limitaram-se aos benefícios secundários, como sociabilidade e autoestima, cumprindo o PNPE a função reservada às políticas focalizadas de alívio à pobreza, de contenção da questão social.

Tendo em vista a permanência desses impasses, torna-se fundamental a rediscussão das políticas de qualificação profissional voltadas para a educação e o trabalho dos jovens da classe trabalhadora na busca de uma articulação das políticas distributivas com políticas emancipatórias avançando, simultaneamente, num “projeto de desenvolvimento nacional de massa que altere a estrutura social produtora da desigualdade”<sup>31</sup>.

E quais seriam as características de uma política educacional emancipatória? A constituição de um sistema nacional de educação, a ampliação da escolaridade para todos e a obrigatoriedade do ensino médio de qualidade de caráter integrado que articule ciência, conhecimento, cultura e trabalho, que forme sujeitos políticos autônomos e protagonistas de cidadania ativa. Com relação à educação profissional é fundamental exercer o controle da qualidade dos cursos tendo em vista uma perspectiva de formação crítico-emancipatória.

A matriz crítico-emancipatória tem suas origens em Marx<sup>32</sup> e Gramsci<sup>33</sup>, e se remete a Paulo Freire<sup>34</sup> e Mészáros<sup>35</sup>. Para Marx o trabalho é pressuposto fundamental da existência humana<sup>36</sup>, pois “o homem (individual e social) é tomado como ser histórico e sua essência se desenvolve na história. Ele se constitui, cria, produz-se na atividade prática, no trabalho e, ao criar o mundo dos objetos, se percebe e se torna sujeito”<sup>37</sup>.

A educação, para esta matriz, deve constituir-se em instrumento de crítica em relação às relações sociais existentes e de discussão de uma sociedade em que a lógica do mercado e a do capital sejam superadas e na qual a ciência, a tecnologia, o trabalho e a educação estejam a serviço de todos. A formação, segundo Marx, deveria ser voltada para a formação do homem completo que trabalha “não só com as mãos, mas com o cérebro, e que consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado”<sup>38</sup>. Deveria ser uma formação omnilateral<sup>39</sup> que rompesse com a separação entre trabalho manual e intelectual, possibilitando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

A educação crítico-emancipatória busca a livre expansão das individualidades nas suas dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas, base para uma real emancipação humana, insere-se na busca da articulação dialética entre educação e trabalho e considera que a educação não pode ser reduzida a um mero instrumento útil de preparação para o trabalho, pois compreende a formação enquanto processo inserido na busca de superação da alienação do trabalho.

A educação deve ser capaz de fornecer uma sólida base científica e tecnológica aos educandos, necessária à compreensão dos modernos processos de trabalho e da realidade natural e social, visa contribuir para a síntese entre teoria e prática, fundamental para o processo de transformação social e de autotransformação dos sujeitos, não se restringindo a um mero domínio de técnicas, pois busca desvelar os princípios científicos que as embasam, relacionando humanismo e ciência nesse processo.

Em contraposição, a educação ancorada na racionalidade de uma matriz liberal propõe como seus objetivos e finalidades adequar a força de trabalho às exigências de competitividade das empresas e organizações e às necessidades do mercado. Os conhecimentos, habilidades e competências adquiridos no processo educacional devem ter uma “utilidade prática e imediata” e garantir a empregabilidade dos trabalhadores. A qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo “produto” final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às novas necessidades do processo de modernização do sistema produtivo. O “capital humano” das empresas precisa ser constantemente atualizado para evitar a obsolescência e garantir o diferencial de competitividade necessário à concorrência na economia internacionalizada<sup>40</sup>.

Nesta perspectiva a educação, orientada como preparação dos indivíduos para o melhor ingresso na divisão social do trabalho, assume a lógica produtivista e economicista, pois sob essa ótica aumentaria a produtividade do trabalho, que seria predominante para erguer o produto social e eliminar a pobreza.

Mas o que é educar? É um mero processo passivo de transmissão e assimilação de conhecimento ou um processo de conscientização e luta contra a alienação? Marx<sup>41</sup> acreditava ser preciso mudar a forma de organização social para que uma nova educação possa se desenvolver. Mészáros<sup>42</sup> e Freire<sup>43</sup> também. O que os teóricos da matriz crítica propõem, portanto, é uma educação que atue com a finalidade de transformar o trabalhador em um sujeito político que, como diria Freire<sup>44</sup>, pensa, age e usa a palavra como arma para modificar a si e o seu meio.

A proposta de uma formação ampla e multilateral pode permitir a discussão sobre a lógica do processo capitalista e sua dinâmica atual e levar à compreensão do processo de produção do conhecimento, da ciência como produto histórico-cultural, seu papel na sociedade, os usos da tecnologia, suas implicações econômicas, políticas e sociais e seus efeitos sobre o trabalho humano. Uma formação ampla e omnilateral superaria a visão adequacionista da formação, voltada para o atendimento imediato das necessidades do trabalho e das exigências do mercado de trabalho. Porque a redução da formação do trabalhador à esfera simplesmente pragmática, que tende a considerar somente os

• • •

*a educação, orientada como  
preparação dos indivíduos para o  
melhor ingresso na divisão social do  
trabalho, assume a lógica produtivista  
e economicista, pois sob essa ótica  
aumentaria a produtividade do  
trabalho, que seria predominante  
para erguer o produto social e  
eliminar a pobreza.*

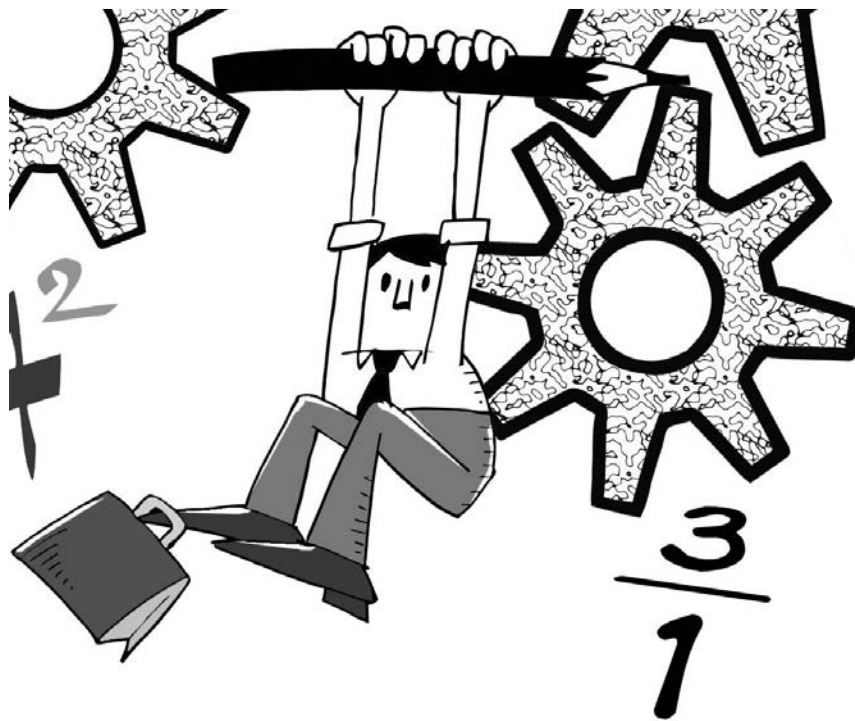
saberes cotidianos, em detrimento dos saberes científicos e de uma formação ético-política que abranja a dimensão da construção da identidade social – como trabalhadores – e a integração plena da cidadania, tenderia a tornar a abordagem educacional reducionista, instrumentalizante e tecnicista.

#### **O PROJovem TRABALHADOR <sup>45</sup> NO RIO DE JANEIRO (2008-2010)**

O Projovem Trabalhador<sup>46</sup> no Rio de Janeiro foi lançado em julho de 2008 e implementado através da submodalidade Consórcio Social da Juventude<sup>47</sup>, denominado no Estado como Consórcio Social da Juventude Guanabara. A Fundação Oscar Rudge, como entidade-âncora do Consórcio, foi a instituição responsável pela elaboração da etapa inicial (núcleo básico) da formação profissional. A parte profissionalizante foi realizada em cinco outras entidades executoras, a saber: Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião; Sociedade de Educação e Assistência Realengo – SEARA; Centro de Atendimento Popular da Leopoldina – CAPL, em Vila Cruzeiro; Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Institucional – IPDI e Policlínica do Rio de Janeiro.

A duração dos cursos foi de dez meses, totalizando 400 horas<sup>48</sup>. O processo de formação foi realizado em duas etapas: a primeira, de 200 horas, envolveu a aprendizagem de conteúdos relativos à inclusão digital, aos direitos do trabalhador e à cidadania, entre outros temas, e a segunda etapa, com as outras 200 horas de duração, incluiu oficinas profissionalizantes que abordaram conteúdos técnicos e práticos relativos a uma ocupação que apresentasse demanda na região. Os jovens<sup>49</sup> foram qualificados





para uma “cadeia profissionalizante”, ou seja, para uma área ou arco ocupacional que congrega a mesma base técnica.

Os resultados de pesquisa qualitativa<sup>50</sup> realizada em 2008, a partir de análise do material didático utilizado nos cursos, de entrevistas com o coordenador pedagógico da entidade-âncora e com coordenadores pedagógicos das demais entidades, apontaram que em relação à definição das áreas dos cursos não houve uma escolha fundamentada em estudos sobre as demandas do mercado de trabalho. Os cursos foram escolhidos a partir da tradição do trabalho das executoras e do que se considera serem as possibilidades dos alunos. Forma-se para o exercício das funções instrumentais, para os trabalhos manuais, com a consciência da pouca possibilidade de inserção no mercado formal de trabalho. Forma-se predestinando ao fracasso. Educa-se para a reprodução das relações sociais.

As propostas pedagógicas adotadas pela entidade-âncora e pelas entidades executoras analisadas apresentaram uma completa desarticulação, assinalada pela ausência de orientação comum para a seleção de conteúdos do currículo, assim como para as metodologias de ensino, elaboração de material didático e definição da proposta de avaliação da aprendizagem.

O currículo proposto nos cursos do Projovem Trabalhador implementado em 2008 se pautou num modelo tradicional de currículo de educação profissional, que separa os momentos da formação: o destinado à formação básica ou geral e o voltado à formação específica, vinculada à área de atuação profissional. Essa fragmentação marca diferentes níveis de aprendizagem e desloca a dimensão da prática profissional para o segundo momento da formação. No caso do Projovem Trabalhador, essa divisão se expressou na existência de duas instituições distintas que atuaram como responsáveis por esses dois momentos da formação

e pela elaboração do material didático a eles correspondente. Não existiram sequer, de acordo com o coordenador pedagógico da entidade-âncora, estratégias para garantir a unidade pedagógica entre formação básica e específica.

Essa estrutura curricular tradicional que separa parte geral de parte específica estava adequada às necessidades do modelo de organização da produção e do trabalho taylorista-fordista, e passa a ser questionada no interior dos processos de capacitação dos profissionais da atualidade. As mudanças no mundo do trabalho da contemporaneidade demandam um currículo que aprofunde as articulações entre conhecimentos científicos e as práticas profissionais, integrando conhecimentos teóricos e práticos, parte geral e específica, desde o início do processo formativo. É necessário que o currículo propicie a articulação entre as práticas e as discussões teóricas a elas referidas, em tempos e espaços contínuos, rompendo com a tradicional separação entre o tempo

e o espaço de aprender teoricamente e o tempo e espaço para atuar praticamente<sup>51</sup>.

No que diz respeito especificamente à seleção dos conteúdos de ensino, cada uma das instituições, âncora e executoras, seguiu o critério estabelecido pelo seu próprio corpo docente. No que se refere às metodologias de ensino, também não houve uma diretriz norteadora da ação das instituições. Enquanto a entidade-âncora centrou seu trabalho na elaboração de projetos interdisciplinares, as executoras não trabalharam com a metodologia de projetos e buscaram apenas adotar dinâmicas de grupo, demonstrando seguir uma orientação pedagógica independente, revelando fragilidade tanto no que diz respeito às concepções quanto às práticas pedagógicas. O discurso crítico parece ficar restrito à adoção do chavão: “tomar a realidade do aluno como ponto de partida”. O mesmo ocorre em relação à avaliação da aprendizagem, em que não há explicitação de concepções ou processos avaliativos comuns.

O material didático da parte de formação básica está dividido em cadernos: Língua Portuguesa, Matemática, Inclusão Digital e Temas Transversais. Os dois primeiros abordam de forma superficial conteúdos tradicionalmente trabalhados no ensino fundamental, sem integração entre os conhecimentos. O de inclusão digital aborda os princípios do *Office: Word, Excell, PowerPoint* e tem um caráter bastante instrumental. Já os temas transversais são tratados como conteúdos em uma apostila separada dos conteúdos de língua portuguesa, matemática e inclusão digital. Abordam os conceitos ligados à ética, cidadania, direitos do trabalhador, sexualidade, questão racial, meio ambiente, postura no trabalho e procedimentos para a entrevista de emprego, mas as temáticas selecionadas não são trabalhadas de forma transversal. A abordagem desses temas pode estimular a discussão crítica e

a reflexão, mas não o aprofundamento do conhecimento sobre as questões, nem propiciam uma visão de totalidade. Os traços distintivos do tratamento dado aos conhecimentos selecionados no material didático são a fragmentação e a superficialidade.

Por fim, é possível destacar um reducionismo na concepção de cultura adotada nos cursos, uma vez que, perguntado sobre o modo como os cursos lidam com a diversidade cultural relacionada à questão da etnia e de gênero, o coordenador pedagógico da entidade-âncora relata que “o curso reserva as sextas-feiras para as atividades de enriquecimento cultural”.

Com relação à inserção dos egressos no mercado de trabalho, esta é feita sem uma intermediação adequada, utilizando-se mecanismos informais que envolvem conhecimentos pessoais que não garantem a meta mínima obrigatória de 30% de ingresso de jovens no mercado de trabalho. Quando a inserção ocorre é, em geral, em trabalhos precários, sem garantias trabalhistas.<sup>52</sup> A permanência dos jovens no mundo do trabalho também não é verificada através do acompanhamento de egressos.

Em 2009 a Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria Municipal de Trabalho e Emprego (SMTE), assumiu em parceria com o Ministério do Trabalho o Projovem Trabalhador<sup>53</sup> na sua modalidade Juventude Cidadã<sup>54</sup>, tendo suas ações sido implementadas apenas no ano de 2010. A meta é qualificar 7.000 jovens e inserir no mercado de trabalho no mínimo 30%, considerando a contratação formal, as alternativas de ocupação, emprego e renda. A carga horária prevista<sup>55</sup> é de 100 horas para as ações de qualificação social<sup>56</sup> e 250 horas para as de qualificação profissional, com cursos em onze arcos ocupacionais.

As ONGs participantes do Programa em 2010 são o Centro de Cidadania Cidade Maravilhosa, ministrando os arcos ocupacionais Telemática III (1000 jovens), Saúde (400 jovens) e Turismo (300 jovens); a Ação Comunitária do Brasil, executando os arcos ocupacionais Arte e Cultura e Alimentação, com 400 jovens em cada; o Instituto Stimulu Brasil, com os arcos ocupacionais Administração, Serviços Pessoais, Construção e Reparos e Vestuário, com 400 jovens em cada, exceto Vestuário, com 300 jovens, e o Instituto Costa Verde, desenvolvendo os arcos ocupacionais Telemática I e II, com 1.500 jovens em cada.

Como o Projeto começou somente em 2010, ainda não há muitos dados para avaliar seu desenvolvimento, mas alguns aspectos críticos podem ser assinalados a partir das primeiras entrevistas realizadas e da observação de campo: a partição dos arcos ocupacionais entre as ONGs, que assumem áreas do conhecimento completamente diferentes, sendo algumas bastante peculiares, como a da Saúde, que exige não só uma coordenação pedagógica própria, mas professores com formação específica na área, já que envolve o cuidado e o trato com seres humanos; a falta de um itinerário formativo, que é substituído por vários cursos dados simultaneamente<sup>57</sup>, para que os alunos tenham maior “opção” no mercado de trabalho; a diminuição expressiva da carga horária para a qualificação social ou básica (menos 100 horas/aula); a parceria/subcontratação de outras ONGs para ministrar os conteúdos de cursos onde não há uma tradição da ONG contratada pela SMTE<sup>58</sup> na área;

e a negociação/barganha entre ONGs, na qual a busca por espaços físicos por parte de uma ONG pode redundar na sua aceitação forçada do corpo docente da ONG que dispõe dos locais para execução dos cursos.

Outros impasses podem ser apontados nesta primeira apreciação: com relação aos professores verifica-se, muitas vezes, a utilização do mesmo professor para ministrar a etapa da qualificação social e a da qualificação profissional, mesmo que esta última não seja de sua área de formação, e com relação aos instrutores não há como requisito do processo seletivo a formação superior. O material didático voltado para os arcos ocupacionais<sup>59</sup> apresenta conteúdos e metodologia definidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego, mas isso não impede o professor de ministrar os cursos sem levar em conta o material distribuído. Não existe uma avaliação formal, e é o professor que determina como será a avaliação final; e o curso é eminentemente teórico, sem abordagem prática, o que causa inquietação nos professores, pois estes também não dispõem de informações práticas sobre as profissões, e ansiedade nos alunos, que anteveem as dificuldades que terão no mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o final dos anos de 1980 o Banco Mundial tem colocado na agenda das políticas sociais e educacionais o tema da educação como fator fundamental para o crescimento econômico e a superação da pobreza nos países em desenvolvimento. Em 2007 passa a focar sua atenção na juventude, visando aproveitar a vantagem econômica da “janela de oportunidade” demográfica nesses países. A formação de capital humano dos jovens, que incluiria não só a aquisição de aptidões básicas mas também as aptidões técnicas e comportamentais fundamentais na economia internacionalizada, estaria associada à formação de líderes comunitários produtivos, com participação na vida civil e na prestação de serviços, consideradas mais importantes até mesmo que o exercício da cidadania através do voto. A preocupação com este contingente ampliado de jovens nos países de desenvolvimento reside no seu potencial de criação de tensões sociais e conflitos que poderiam afetar o investimento privado, o setor produtivo e a governabilidade.

As diretrizes do Banco Mundial reiteram as de documentos anteriores, pautando a educação em uma perspectiva economicista, fundamentada na racionalidade da acumulação capitalista. As políticas educacionais propostas para os extremamente pobres devem levar em consideração estratégias como a ampliação das oportunidades, o aumento das competências dos jovens e o fornecimento de segundas oportunidades direcionadas para aqueles que tiveram má sorte ou fizeram as escolhas erradas na vida, numa ótica de culpabilização do pobre por sua condição de penúria. Reafirma-se, igualmente, a focalização das políticas, a descentralização, a participação do setor privado no campo educacional através da parceria público-privado, na qual as organizações não governamentais jogam um papel relevante, em detrimento da ação de controle



*as políticas não são mero reflexo das normas e orientações ditadas pelos organismos internacionais, mas resultantes de opções e decisões políticas e de um projeto de sociedade onde forças sociais e políticas com diferentes interesses buscam hegemonia.*

e avaliação do Estado. As políticas voltadas para os jovens fora da escola permanecem com seu caráter assistencialista e compensatório, pontuadas por programas com ações formativas aligeiradas e fragmentadas.

Considerando os resultados obtidos na pesquisa com o Projovem Trabalhador nas ações de qualificação em 2008 e nas em desenvolvimento no ano de 2010, é possível concluir que permanecem os mesmos impasses constatados em pesquisas com relação aos programas de qualificação anteriores: falta de articulação das ações de formação profissional com as da educação básica; repasse de recursos para o setor privado sem o necessário acompanhamento e avaliação pedagógicos das ações; desenho de cursos de forma fragmentada, com carga horária mínima, tendo em vista as necessidades da formação; e uma perspectiva de educação profissional orientada por uma racionalidade instrumental, que considera o processo formativo em uma dimensão restrita, operacional.

Em 2008, na submodalidade Consórcio Social da Juventude do Projovem, constatou-se uma desarticulação entre a entidade-âncora e as executoras no que diz respeito às propostas pedagógicas, com ausência de orientação comum para a seleção de conteúdos, metodologia de ensino, elaboração do material didático e definição da proposta de avaliação da aprendizagem. Do ponto de vista da eficácia do Programa não houve possibilidade de avanços, já que o acompanhamento de egressos no mercado de trabalho foi inexistente. Em 2010, com a submodalidade Juventude Cidadã, o Projovem apresentou problemas de outra ordem, como a divisão dos arcos ocupacionais por ONGs que assumem áreas de atuação muito díspares; a falta de um itinerário formativo e a concentração de cursos que são desenvolvidos em uma carga horária mais reduzida do que a de 2008; parceria/subcontratação entre ONGs que dificultam

o acompanhamento e a responsabilização das ONGs por suas ações formativas.

Compreendido como programa de segundas oportunidades, tal como denominado pelo Banco Mundial, o Projovem Trabalhador teve, apesar das continuidades assinaladas, alguns avanços. Entre eles o fato de que é fruto da inclusão de programas anteriores e se integra ao Projovem Unificado, cuja gestão é compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude e os Ministérios do Desenvolvimento e Combate à Fome, da Educação e do Trabalho e Emprego. Esta maior coordenação e integração possibilita a superação de um formato de políticas que admitia um grande número de programas pulverizados e dispersos que disputavam, muitas vezes, o mesmo público. Além disso, verifica-se um maior controle sobre a aplicação da verba pública, com maiores exigências de prestação de contas por parte das entidades executoras. Ressalta-se, ainda, a qualidade do material didático-pedagógico direcionado aos arcos ocupacionais, que possibilita uma reflexão crítica sobre as temáticas abordadas por parte dos alunos.

Apesar desses avanços, permanecem os impasses a serem enfrentados. Diretrizes do Banco Mundial reafirmam a importância das políticas para a juventude, no entanto estas se voltam muito mais para a adequação dos jovens às exigências do mercado e para a contenção da questão social do que para uma formação ampla e integral com finalidade civil democrata. As políticas de qualificação profissional, tendo em vista o alívio da pobreza e o enfrentamento das tensões sociais, ainda desenvolvem ações educativas que assumem um caráter superficializado e fragmentado. E por não viabilizarem a formação profissional autônoma e emancipatória, acabam legitimando a exclusão do conhecimento e do trabalho dos contingentes mais vulneráveis da população. Cabe ressaltar que, ao lado dessas diretrizes, encontram-se outras que visam enfrentar a espiral da pobreza: o ideário do livre comércio, maior flexibilização do mercado de trabalho e das regulamentações trabalhistas, com permanência da precarização do trabalho e do desemprego.

Entretanto, as políticas não são mero reflexo das normas e orientações ditadas pelos organismos internacionais, mas resultantes de opções e decisões políticas e de um projeto de sociedade onde forças sociais e políticas com diferentes interesses buscam hegemonia. Se as políticas de formação profissional inicial e continuada apresentam alguns avanços no governo Lula, elas não representaram uma ruptura com as tendências impostas pela agenda neoliberal, prevalecendo um ambiente de disputa contínua sobre a direção dessas políticas no espaço do Estado e do Governo, no qual passam a conviver contraditoriamente elementos do período anterior e novas referências, no que diz respeito às concepções, aos aspectos normativos e aos procedimentos.

Eis porque se torna imprescindível, neste momento, enfrentar o desafio de propor alternativas às políticas de qualificação profissional que levem em conta a dinâmica da produção contemporânea e os interesses dos protagonistas principais: os jovens trabalhadores.



## NOTAS:

- <sup>1</sup> Os anos 1990 estão marcados pelo aprofundamento dos processos de reorganização do capitalismo em escala mundial e pela crise fiscal que coloca em xeque o arcabouço jurídico-institucional do Estado de Bem-estar Social de corte keynesiano. Como consequência, uma série de reformas foi implementada, entre elas a reforma do aparelho estatal e a fiscal.
- <sup>2</sup> SALAMA, Pierre; VALIER, Jacques. **Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo**. São Paulo: Nobel, 1997.
- <sup>3</sup> CASTEL, Robert afirma que “todo Estado moderno é mais ou menos obrigado a “fazer social” para mitigar algumas disfunções gritantes, [e] assegurar um mínimo de coesão entre os grupos sociais.” CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis(RJ): Vozes, 1998. p. 498.
- <sup>4</sup> BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007**. O desenvolvimento e a próxima geração. Visão Geral. Washington(DC): Banco Mundial: [s.d.] 31 p. Disponível em: [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/08/11/000333037\\_20080811011756/Rendered/PDF/449630WDR0PORT1070overview01PUBLIC1.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2008/08/11/000333037_20080811011756/Rendered/PDF/449630WDR0PORT1070overview01PUBLIC1.pdf). Acesso em: 10/08/2009. As referências às orientações de política, ações e programas relevantes à juventude da América Latina e do Caribe podem ser encontradas em um resumo disponibilizado pelo próprio Banco Mundial no documento **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2007**. O desenvolvimento e a próxima geração. destaques regionais: América Latina e Caribe. 4p. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2007/Resoures/1489782-1158076428141/reghl-lac-bpor.pdf>. Acesso em: 10/08/2009.
- <sup>5</sup> **Id. Ibid.**, p. 4.
- <sup>6</sup> BANCO MUNDIAL (2007) **op. cit.** Agradeço a colaboração de Cristina Maria Massadar Morel na síntese inicial das idéias do Relatório.
- <sup>7</sup> Alega o Relatório que diante do fato de 1,3 bilhão de jovens viverem atualmente no mundo em desenvolvimento – o maior grupo jamais visto na história, acentua – não existe momento melhor para investir neles, porque são mais saudáveis e mais bem instruídos do que as gerações anteriores e entrarão na força de trabalho com menos dependentes, em decorrência de mudanças na demografia.
- <sup>8</sup> BANCO MUNDIAL (2007) **op. cit.**, p.5.
- <sup>9</sup> BANCO MUNDIAL. Necessidade urgente de investir mais na população recorde de jovens do mundo em desenvolvimento, afirma o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. Disponível em: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/NEWS/0,,contentMDK:21049364~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:4607,00.html> Permanent URL for this page: <http://go.worldbank.org/RHSTJQ0YTQ> Acesso em: 10/08/2009.
- <sup>10</sup> BANCO MUNDIAL (2007) **op. cit.**, p. 5.
- <sup>11</sup> **Id. Ibid.**, p. 8.
- <sup>12</sup> **Id. Ibid.**, p. 9.
- <sup>13</sup> **Id. Ibid.**, p. 9.
- <sup>14</sup> **Id. Ibid.**, p. 11.
- <sup>15</sup> **Id. Ibid.**, p. 2.
- <sup>16</sup> **Id. Ibid.**, p. 12. Não fica claro no documento qual a compreensão do Banco Mundial sobre o que é a “primeira fase do ensino médio”, podendo esta ser entendida como o ensino fundamental. Segundo o Relatório, para evitar que a universalização prejudique a qualidade deveriam ser adotadas medidas como definição de padrões, desenvolvimento de sistemas de acreditação e avaliação, treinamento e motivação de professores, aumento da responsabilização dos administradores de escolas com relação aos pais, alunos e as comunidades locais.
- <sup>17</sup> **Id. Ibid.**, p. 15. Segundo o organismo internacional, tais oportunidades incluem não somente canais patrocinados pelo Estado, mas também organizações sociais e civis, como associações rurais, escolas de samba, clubes esportivos e escoteiros, entre outros. O serviço nacional, seja militar ou civil, é outro canal que os países têm explorado para a participação ativa.
- <sup>18</sup> **Id. Ibid.**, p.20.
- <sup>19</sup> O documento dá como exemplos os programas de reabilitação de jovens, programas de tratamento para pessoas infectadas com doenças transmissíveis e programas de recapitação de desistentes.
- <sup>20</sup> **Id. Ibid.**, p.21.
- <sup>21</sup> Segundo o documento, os programas na América Latina, direcionados para o treinamento de jovens desfavorecidos de 16 a 29 anos, podem ter efeitos importantes em termos de empregabilidade e remuneração. Esses treinamentos podem ser dispendiosos, mas os custos se equiparam a outros programas de desenvolvimento de capital humano para jovens.
- <sup>22</sup> CASTEL, Robert. (1998), **op.cit.**
- <sup>23</sup> **Id. Ibid.**, p. 538.
- <sup>24</sup> **Id. Ibid.**, p.559.
- <sup>25</sup> DELUIZ, Neise. **As organizações da sociedade civil e suas propostas e práticas de educação profissional: um estudo das ONGs do Rio de Janeiro**. Relatório Final de Pesquisa/CNPq. Rio de Janeiro, 2006. Outros autores avaliaram o Planfor, e entre eles ver: CASTIONI, Remi. **Da qualificação à competência: dos fundamentos aos usos – o Planfor como dissimulador dos novos conceitos em educação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas, 2002; VENTURA, Jaqueline. **O Planfor e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2001.
- <sup>26</sup> Tratou-se do seminário nacional promovido pela Faculdade de Educação da USP e da entidade organizada por trabalhadores Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas (IIEP), realizado de 5 a 6 de dezembro de 2002, em Santo André, São Paulo, para discutir e avaliar as políticas levadas a efeito no governo FHC. O grupo constituído por gestores de políticas públicas de trabalho e renda, educação e formação profissional de governos estaduais e municipais, pesquisadores de universidades e coordenadores de programas de educação e formação profissional vinculados a entidades da sociedade civil, além de sindicalistas, subscreveu o documento “A qualificação profissional como política pública”, com propostas e recomendações para as políticas públicas do governo Lula, que se iniciava. “SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. São Paulo, 23 a 26 abr. 2002. **Conclusões**. São Paulo: FE/USP; IIEP, 24p. Mimeo.
- <sup>27</sup> Já a segunda versão, realizada nos dias 18 e 19 de agosto de 2006, contou com a participação de um conjunto de profissionais e representantes de diferentes instâncias, entre elas da educação, da área social, pesquisadores, gestores públicos e militantes de movimentos populares, e teve como objetivo promover o debate e a avaliação das ações concretizadas no primeiro mandato do governo Lula nas questões situadas na relação entre trabalho e educação, com vistas à identificação dos problemas e à criação de políticas públicas que atendam às demandas sociais. SEMINÁRIO NACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS TRABALHADORES E DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: PROBLEMAS E PERSPECTIVAS. **Texto Base**. São Paulo: FE/USP; IIEP; CEEP, 2006. 19 p. Mimeo.
- <sup>28</sup> Cf. o documento Políticas Públicas de Educação de Adultos Trabalhadores e de Formação Profissional no Brasil: questões e sugestões São Paulo: FE/USP; IIEP, (2006). 6 p., Mimeo, entre as continuidades ainda prevalece um quadro de desarticulação entre as políticas econômicas, de emprego e de educação, com os respectivos ministérios tendo sido incapazes de criar uma agenda comum e sintonizada entre si; houve pouco avanço na integração entre educação básica e formação profissional, apesar do Proeja, do Projovem e do Decreto nº 5.154; várias dessas ações mantêm-se com um caráter mais



- de programa ou de campanha do que de política permanente, sofrendo, por isso, um sério problema de descontinuidade; em muitos casos, tais ações são desencadeadas a partir dos diversos ministérios e, mesmo quando buscam contemplar um mesmo público e/ou se referem a uma mesma problemática, muitas vezes não se comunicam entre si, de modo que quando chegam nos territórios apresentam-se fragmentadas e previamente delimitadas, reforçando um quadro de dispersão e justaposições.
- <sup>29</sup> Foram analisados na pesquisa do PNPE as finalidades e concepções de educação profissional, a qualidade pedagógica e a efetividade social e política dessas ações.
- <sup>30</sup> DELUIZ, Neise. **Sociedade civil e as políticas de educação de jovens e adultos**: a atuação das ONGs no Rio de Janeiro. Relatório Final de Pesquisa/CNPq. Rio de Janeiro, 2009. Ver também: BARBOSA, Carlos; DELUIZ, Neise. Qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores: o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em discussão. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.34, n.1, jan./abr., 2007.
- <sup>31</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina ; VANNUCHI, Paulo. (Orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 205.
- <sup>32</sup> MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Os Pensadores.
- <sup>33</sup> GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais orgânicos e a organização da cultura**. 9. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- <sup>34</sup> FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed., São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- <sup>35</sup> MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Campinas(SP): Boitempo, 2005.
- <sup>36</sup> MARX, Karl (1978). **op. cit.**
- <sup>37</sup> DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador**: produtividade e cidadania. Rio de Janeiro: Ed Shape, 1995. p. 183.
- <sup>38</sup> MANACORDA, Mário. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 95.
- <sup>39</sup> Marx utiliza pela primeira vez o termo omnilateral nos **Manuscritos de 1844** a fim de expressar “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação [...] A omnilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres”(MANACORDA, Mário (1991) **op. cit.**, p. 79-81).
- <sup>40</sup> DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.27, n.3, set./dez., 2001, p.14.
- <sup>41</sup> MARX, Karl.(1978) **op.cit.**
- <sup>42</sup> MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- <sup>43</sup> FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed., São Paulo: Ed. Moraes, 1980.
- <sup>44</sup> Para Freire (1980) **op. cit.**, p. 75), “alienados não podem superar sua dependência incorporando-se à estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante”.
- <sup>45</sup> O Projovem originalmente foi instituído com o lançamento da Política Nacional da Juventude, pela Medida provisória 238, transformada na Lei nº 11.129, de 30.06.2005. Esta lei estabeleceu, além do desenvolvimento desse Programa, a criação da Secretaria Nacional da Juventude e do Conselho Nacional da Juventude. Em 2007 constituiu-se o grupo de trabalho *Juventude*, com representantes da Secretaria-Geral da Presidência da República, da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Trabalho e Emprego, da Cultura, do Esporte e do Planejamento, que criou o Projovem Integrado ou Unificado.
- <sup>46</sup> O Projovem Trabalhador é a unificação dos programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica. Visa à qualificação profissional, ao desenvolvimento humano e a facilitar a inserção no mundo do trabalho de jovens de 18 a 29 anos. Faz parte do Projovem Integrado nos termos da Medida Provisória nº 411, de 28 de dezembro de 2007, convertida na Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, cuja regulamentação consta do Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008. O novo Projovem tem quatro modalidades: Projovem Urbano; Projovem Campo – Saberes da Terra; Projovem Adolescente e Projovem Trabalhador.
- <sup>47</sup> Consórcio Social de Juventude, submodalidade do Projovem Trabalhador, é caracterizado pela participação indireta da União, mediante convênios com entidades privadas sem fins lucrativos para atendimento aos jovens.
- <sup>48</sup> No ano de 2008 o Projovem Trabalhador seguiu as normas do antigo Consórcio Social da Juventude, que tinha carga horária de 400 horas, sendo 200 horas para o núcleo básico e 200 horas para o núcleo específico.
- <sup>49</sup> O Projovem Trabalhador tem como público-alvo jovens de 18 a 29 anos que estejam em situação de desemprego e sejam membros de famílias com renda mensal *per capita* de até um salário mínimo que, em virtude de suas condições socioeconômicas, têm maior dificuldade de inserção na atividade produtiva, ou seja, maior vulnerabilidade frente ao mundo do trabalho e que estejam cursando ou tenham concluído o ensino fundamental ou estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, e não estejam cursando ou tenham concluído o ensino superior.
- <sup>50</sup> Participaram da pesquisa Beatriz Maria Arruda de Araújo Pinheiro, professora de Pedagogia da UNESA, e as bolsistas de Iniciação Científica Aline Costa Teixeira, Ananda da Luz Ferreira, Bianca Ribeiro Veloso e Elisa Cláudia dos Santos Barbosa, alunas do Curso de Pedagogia. A pesquisa foi publicada no Relatório **Políticas de Educação Profissional de Jovens e Adultos**: uma análise das concepções pedagógicas presentes nas ações educativas desenvolvidas pelas instituições executoras do Programa Projovem Trabalhador, Rio de Janeiro: UNESA, 2008. Mimeo.
- <sup>51</sup> KUENZER, Acácia. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.29, n.1, p.17-28, jan/abr, 2003.
- <sup>52</sup> Esta inserção poderia ser via emprego formal, via estágio ou Jovem Aprendiz, ou via formas alternativas geradoras de renda (FAGR), tal como prevista no Termo de Referência do Projovem Trabalhador. BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 991, de 27 de novembro de 2008. Anexo I: Termo de Referência**, 2008. pdf. Disponível em: [www.mte.gov.br/legislacao/portarias/2008/p\\_20082711\\_991.pdf](http://www.mte.gov.br/legislacao/portarias/2008/p_20082711_991.pdf). Acesso em: 05.05.2009.
- <sup>53</sup> RIO DE JANEIRO (Cidade). Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal do Trabalho e Emprego. **Termo de Referência Projeto Projovem Trabalhador– Juventude Cidadã**. Rio de Janeiro, 2009. 17 p. Mimeo.
- <sup>54</sup> Juventude Cidadã, submodalidade do Projovem Trabalhador, é caracterizada pela participação direta dos Estados, Distrito Federal e Municípios no atendimento aos jovens.
- <sup>55</sup> A partir das Portarias nº991, de 27.11.2008, que aprovou o Termo de Referência da submodalidade Juventude Cidadã, nº 2043, de 22.10.2009, que aprovou o Termo de Referência da submodalidade Consórcio Social da Juventude – CSJ, a carga horária total dos cursos ficou em 350 horas/aula custeadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, sendo 100 horas/aula de Qualificação Social (núcleo básico) e 250 horas/aula de Qualificação Profissional. Esta carga horária deverá ser distribuída em 24 (vinte e quatro) semanas (6 meses), sendo 15 (quinze) horas/aula por semana.

<sup>56</sup> A qualificação social compreende: inclusão social (40 horas/aula); valores humanos, ética e cidadania (10 horas/aula); educação ambiental, higiene pessoal, promoção da qualidade de vida (10 horas/aula), noções de direitos trabalhistas, formação de cooperativas, prevenção de acidentes de trabalho (20 horas/aula) e estímulo e apoio à elevação da escolaridade (20 horas aula).

<sup>57</sup> Quatro cursos são oferecidos num formato de um curso só, ou seja, os alunos aprendem noções de quatro ocupações. No arco ocupacional da Saúde, por exemplo, os cursos de auxiliar de administração em hospitais e clínicas, recepcionista de consultório médico e dentário, atendente de laboratório de análises clínicas e atendente de farmácia (balconista) estão sendo dados, simultaneamente, para os mesmos alunos, com a carga horária de 250 horas. Estes cursos envolvem conhecimentos de questões técnicas na área de saúde, como a atuação com fármacos e materiais de análises clínicas, além do acolhimento e do trato com as pessoas.

<sup>58</sup> Segundo o Termo de Referência da SMTE (*op.cit.*), os cursos serão desenvolvidos dentro dos limites geográficos do Município do Rio de Janeiro. Os cursos serão realizados nos espaços disponibilizados pelas Instituições contratadas, cabendo a estas, caso seja necessário, firmar parcerias, inclusive com o poder público para tal disponibilização. A SMTE poderá indicar áreas e disponibilizar locais para execução dos mesmos. Verificamos na pesquisa que essa parceria pode ir além, como o caso da ONG CCCM – Centro de Cidadania Cidade Maravilhosa, que fez parceria com a ONG CCAS – Centro de Cidadania e Atividades Sociais para uso do espaço (uma igreja batista), mas teve que aceitar, como moeda de troca, os profissionais desta última para ministrar os cursos na área da Saúde.

<sup>59</sup> O Ministério do Trabalho e Emprego distribuiu o material didático referente a cada um dos arcos ocupacionais, que inclui o Guia de Estudo do Aluno e o Manual do Educador. Este material foi produzido pela Coordenação de Programas de Pós-graduação de Engenharia (COPPE) da UFRJ, no seu Laboratório Trabalho & Formação. O material didático de alguns arcos ocupacionais foi encomendado a outras instituições, como o SENAC, para o arco ocupacional da Saúde.

## ABSTRACT

### *Neise Deluiç.* **Pro-Young Worker project: progress or continuity in vocational training?**

*This article analyzes the implementation of the Pro-Young Worker project (Projovem Trabalhador) in Rio de Janeiro. It discusses its advances and continuities, in the context of the World Bank guidelines for youth policies. Qualitative research results have indicated that educational actions implemented by that project are a continuity of previous vocational training programs. However, there are advances in relation to integration between the project and policies geared to young people, as well as regarding control over public funds. In the face of recommendations from international organizations, it is indispensable to meet the challenge of putting forward alternatives to vocational training policies, taking into account the requirements of contemporary production and the interests of the main protagonists – young workers.*

**Keywords:** *Vocational training; Public policies; Pro-Young Worker; Nongovernment Organizations; Youth.*

## RESUMEN

### *Neise Deluiç.* **Projoven trabajador: ¿avance o continuidad en las políticas de capacitación profesional?**

*Este artículo analiza la implementación del programa Projoven Trabajador en Rio de Janeiro y verifica sus avances y su continuidad dentro del contexto de los lineamientos del Banco Mundial para las políticas de la juventud. Los resultados de una investigación cualitativa han indicado que las acciones educativas implementadas en el programa Projoven Trabajador mantienen una continuidad con las de los programas anteriores de capacitación profesional, presentando sin embargo avances en lo que se refiere a la integración de las políticas dirigidas a los jóvenes y al control del presupuesto público. Frente a las recomendaciones de los organismos internacionales es imprescindible enfrentar el desafío de proponer alternativas a las políticas de capacitación profesional que toman en consideración las exigencias de la producción contemporánea y los intereses de los protagonistas principales: los jóvenes trabajadores.*

**Palabras clave:** *Educación profesional; Políticas Públicas; Projoven Trabajador; Organizaciones no gubernamentales; Juventud.*

# A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES E A ESPECIFICIDADE DO PROJETO CAPITALISTA BRASILEIRO: O IDEÁRIO EDUCACIONAL EM FUNÇÃO DA (DES)QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO.

*Michelle Pinto Paranhos\**

Em todos os momentos históricos que se experimentam mudanças profundas na materialidade das relações sociais nos âmbitos econômico, cultural e político entram em efervescência os embates teóricos e ideológicos e reformam-se os processos de formação humana e concepções educativas. Estas mudanças podem ter um sentido de avanço em termos de ganhos para a humanidade ou de retrocesso.

Gaudêncio Frigotto, 2006a<sup>1</sup>

## Resumo

A política de educação profissional brasileira está profundamente relacionada ao modo como o país vem se inserindo na economia mundial e está situada em meio ao processo histórico e ideológico de desenvolvimento capitalista, enquanto parte de um amplo conjunto de metas de ajuste estrutural e superestrutural direcionadas a adequar os “países em desenvolvimento” ao processo de financeirização mundializada da produção. Retomando autores clássicos e contemporâneos do pensamento crítico social brasileiro, este artigo busca situar o debate em torno das noções e ideologias que reordenam as relações educativas no âmbito das transformações econômicas, políticas e sociais em curso nas últimas décadas, no intuito de captar a contradição entre as demandas por escolarização e ampliação da escola e as tendências da (des)qualificação do trabalho, mediante a especificidade do capitalismo dependente.

**Palavras-chave:** Educação profissional; Ideologia do desenvolvimento; Capitalismo dependente; Políticas públicas.

## INTRODUÇÃO

Uma visão histórica geral da educação escolar no Brasil revela as dimensões da profunda desigualdade manifesta numa dívida quantitativa e qualitativa que atinge perversamente os segmentos mais pobres da população brasileira.

Para se ter uma ideia, segundo a Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (2007)<sup>2</sup>, o Brasil ocupa a nona posição no

ranking de países com maior taxa de analfabetismo da América Latina e do Caribe<sup>3</sup>, com uma taxa equivalente a 10,5% da população maior de 15 anos (14,4 milhões); além disso, o nível de analfabetismo funcional (pessoas com menos de quatro anos de estudo) corresponde a 23,6% da população com 10 anos ou mais, ou seja, 36,9 milhões de brasileiros, dos quais 16,4% são brancos, 27,25% negros e 28,6% são pardos. No que tange ao ensino médio, apenas 47,1% dos estudantes entre 15 e 17 anos frequentam este nível de ensino no Brasil, e em alguns estados das regiões Norte e Nordeste do país este percentual não alcança 30%<sup>4</sup>. Mais da metade dos estudantes que cursam o ensino superior público pertence às famílias situadas no segmento populacional dos 20% mais ricos, e chama atenção também a frequência das matrículas nas instituições particulares em relação

---

\* *Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: michelle.paranhos@gmail.com*

*Recebido em 18/03/10.*

à rede pública: enquanto nos níveis fundamental e médio a frequência dos estudantes em 2006 corresponde, respectivamente, a 88,3% e 85,4% na rede pública e 11,7% e 14,6% nas escolas privadas, no ensino superior esta situação se inverte, 76,4% dos estudantes ensino superior frequentam instituições particulares enquanto 23,6% frequentam instituições públicas.

Por ser a educação uma prática social complexa e contraditória que se desenvolve em meio a relações sociais determinadas historicamente, a dualidade estrutural do modelo educacional brasileiro ganha melhor compreensão quando apreendida a partir da relação entre elementos estruturais e conjunturais da realidade, abarcando a relação entre o capitalismo em seu escopo mais amplo e as especificidades do capitalismo dependente que foi sendo desenvolvido no Brasil, tendo em vista as transformações que se processam nos planos econômico, social, político e cultural nas últimas décadas.

Tais transformações produzem novas contradições para a/na relação trabalho-educação. No mundo do trabalho, as mudanças organizacionais e tecnológicas proporcionadas pela revolução molecular-digital em combinação com a consolidação do processo de mundialização do capital representaram um salto qualitativo na produção e ocasionaram mudanças profundas nas concepções de educação e qualificação dos trabalhadores, proporcionando um movimento generalizado de reformulação dos sistemas educacionais em diversos países no intuito de formar um novo tipo de trabalhador adequado à nova base técnica do trabalho.

O reordenamento das relações educativas vem se realizando através de noções como competências, capital social, qualidade total, empregabilidade, empreendedorismo, participação, autonomia, etc., que sob a suposta valorização do trabalhador buscam traduzir o impacto das mudanças nas relações de produção e das relações sociais e amortecer as contradições geradas pela crescente precarização do trabalho e pela regressão dos direitos sociais sob o neoliberalismo.

A política de educação profissional brasileira está profundamente relacionada ao modo como o Brasil vem se inserindo na economia mundial e está situada em meio ao processo histórico e ideológico de desenvolvimento capitalista, enquanto parte fundamental de um conjunto mais amplo de metas de ajuste estrutural e superestrutural direcionadas a adequar os chamados “países em desenvolvimento” ao processo de financeirização mundializada da produção.

Nesse sentido, autores como Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Francisco de Oliveira, dentre outros, superam as análises constituídas nos marcos da ideologia do desenvolvimento e da vertente hegemônica da teoria da dependência e nos ajudam a compreender as particularidades das relações de poder e de classe que foram sendo constituídas no Brasil, tendo em vista o seu papel na divisão internacional do trabalho mediante a associação das frações burguesas locais com as frações internacionais dominantes.

Este artigo tem como finalidade situar o debate em torno das concepções, noções e ideologias que ordenam as relações produtivas e as relações educativas no âmbito das recentes mudanças na política educacional brasileira para a formação dos trabalhadores,



*os países subdesenvolvidos  
deveriam exportar rapidamente  
e muito para renovar as técnicas  
e tecnologias utilizadas na  
produção, evitando a obsolescência  
do parque industrial do país.  
O desenvolvimento encontrava-  
se, portanto, subordinado à  
cooperação internacional.*



no intuito de captar a contradição entre as demandas sociais, políticas e econômicas da ampliação da escolaridade e da função da escola e as tendências da (des)qualificação do trabalho e dos trabalhadores e do desemprego estrutural.

Num primeiro momento retomamos a crítica à teoria do capital humano enquanto especificidade da ideologia do desenvolvimento, que ganha força no bojo dos mecanismos de recomposição do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial. Num segundo momento, analisamos as noções e ideias que surgem a partir da reestruturação política e ideológica do capitalismo mediante o avanço do neoliberalismo, da mundialização do capital e da acumulação flexível. Num terceiro momento buscamos apreender a relação entre a opção pelo projeto de sociedade de capitalismo dependente e associado aos centros hegemônicos do capital e a desigualdade da educação brasileira.

#### **A IDEOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO: A PERSPECTIVA DE SOCIEDADE INTEGRADORA**

A ideologia do desenvolvimentismo ganhou força no bojo dos mecanismos de recomposição da economia capitalista, após a Segunda Guerra Mundial, quando uma nova configuração hegemônica se desenvolveu. Após 1945, derrotado o fascismo, desfez-se a aliança capitalista-comunista entre EUA e URSS e a Guerra Fria dominou o cenário internacional.

O termo totalitarismo, antes empregado para designar os Estados fascistas, foi prontamente identificado ao comunismo:

No Ocidente, a Guerra Fria foi apresentada como uma batalha entre a Democracia e o Totalitarismo. O bloco ocidental não utilizava o termo



“capitalismo” para referir-se a si mesmo, já que este era considerado basicamente um termo referente ao inimigo, uma arma contra o sistema, em lugar de uma definição do mesmo. O Ocidente se expressava em termos de “Mundo Livre”, e não de “Mundo Capitalista” (ANDERSON, 2004)<sup>5</sup>.

A preocupação com a expansão da influência socialista fez com que todos os esforços da diplomacia ocidental, tendo à frente os Estados Unidos, fossem voltados inicialmente para a recuperação das áreas devastadas pela guerra e, posteriormente, para o fortalecimento das economias atrasadas. A estratégia adotada visava a defender o sistema (capitalista) como um todo, instituindo uma nova forma de entender a segurança nacional, concebida como a segurança do modo de viver ocidental, tendo como principal questão a defesa da democracia, da propriedade privada e do livre mercado.

Diante da ameaça do socialismo como alternativa sistêmica, “os contingentes de proletários, pobres, desempregados, não integrados, passaram a ser encarados como um problema social, uma gangrena e ameaça à estabilidade social” (FRIGOTTO, 1999)<sup>6</sup>. Regiões nas quais as condições de vida mostraram-se precárias constituíram-se, a partir da visão desenvolvimentista, em terrenos férteis para a penetração de “ideologias antidemocráticas”. Neste sentido, as medidas que visavam à melhoria das condições de vida da população eram entendidas como problemas de segurança, como forma de contenção da subversão e das agitações sociais. O capital passou, então, atender parcial e provisoriamente aos apelos dos países pobres e às reivindicações dos trabalhadores, direcionando os organismos multilaterais (ONU, UNESCO, BID, BIRD, FMI, OIT, OTAN, etc.) para a regulação dos mercados nacionais e internacionais e implementando a construção de políticas de pleno emprego e de direitos sociais na perspectiva de integração dos trabalhadores.

As longas jornadas de trabalho rotinizadas e as políticas de gerência e controle compatíveis com a base técnica taylorista-fordista, que até então haviam encontrado dificuldades de consolidação em decorrência das fortes resistências, aliaram-se aos pressupostos keynesianos a fim de favorecer as condições de estabilidade do sistema capitalista. No intuito de conciliar os interesses de classe, a noção de Estado tomou novas pro-

porções e os governos capitalistas adotaram abertamente o intervencionismo econômico como forma de arcar com os custos humanos da corrida pelo lucro, assumindo uma série de obrigações voltadas para a integração entre produção de massa e consumo de massa.

A ampliação dos direitos por trabalho, saúde, educação, moradia, alimentação, transporte, lazer e cultura, mesmo com profundas desigualdades entre as nações, foi convertida em estratégia da burguesia para obter a adesão espontânea da classe trabalhadora ao seu projeto de sociedade. Para assegurar seu poder político, as frações burguesas dominantes fizeram concessões de ordem econômico-corporativa, transformando os direitos sociais e trabalhistas decorrentes da luta dos trabalhadores em estratégias para controlar a força de trabalho e aumentar a sua produtividade<sup>7</sup>.

Nesta perspectiva, o crescimento econômico, tendo como via de acesso a industrialização, constituiu-se em principal meio de acesso à riqueza e a melhores condições de vida para as populações, estabelecendo-se, conseqüentemente, como principal objetivo das nações.

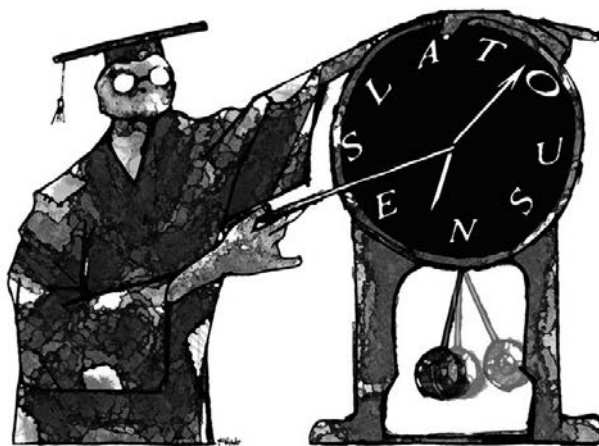
O subdesenvolvimento, identificado à situação de pobreza, era compreendido como uma crise de transição, um estado instável de equilíbrio do qual as nações deveriam sair através da adoção de procedimentos corretos voltados para o crescimento rápido, contínuo e harmonioso. A política econômica desenvolvimentista tinha como objetivo fornecer o instrumental capaz de propiciar a eliminação do mal nas origens do seu nascimento, ou seja, permitir a obtenção e a mobilização dos recursos necessários para a eliminação da pobreza e, conseqüentemente, para a superação do estado de atraso a partir de mecanismos como o aumento e a diversificação da produção e da pauta de exportação, o fortalecimento do mercado interno, o investimento em infraestrutura (energia elétrica, petróleo, transportes e comunicação) e nos setores industriais de base.

Como explica Frigotto:

Para um país sair do estágio tradicional ou pré-capitalista necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas a médio prazo, pelo aumento necessário da desigualdade (famosa teoria do bolo, tão amplamente difundida entre nós). Ao longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria uma crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados (FRIGOTTO, 2006)<sup>8</sup>.

No entanto, tal esforço se encontrava além das possibilidades de investimento dos países pobres, que não podiam dispor do capital necessário para empreender o processo de industrialização e as obras de infraestrutura. Ainda que o esforço inicial para romper a estagnação fosse bem-sucedido, os países subdesenvolvidos deveriam exportar rapidamente e muito para renovar as técnicas e tecnologias utilizadas na produção, evitando a obsolescência do parque industrial do país. O desenvolvimento encontrava-se, portanto, subordinado à cooperação internacional.

A ajuda econômica prestada aos países subdesenvolvidos, seja por meio de financiamentos, empréstimos ou investimen-



tos diretos, justificava-se tanto do ponto de vista do país que a recebe quanto das suas relações com o exterior, em ambos os casos pelas necessidades do próprio sistema. O fortalecimento das economias atrasadas traria inúmeros benefícios: no plano econômico, destacava-se a abertura de novos mercados e as possibilidades de rentabilidade do capital investido pelas grandes potências ocidentais; no plano político-ideológico representaria a contenção das ideologias opostas ao capitalismo e contribuiria para a estratégia de segurança coletiva. Partindo desta perspectiva, a não intervenção no sentido de proporcionar desenvolvimento e eliminar as fontes de insatisfação contra a ordem significaria ampliação das condições negativas do Ocidente. Todos deveriam, assim, colaborar para que a segurança não fosse ameaçada (CARDOSO, 1978)<sup>9</sup>.

Sob aparente rigor científico, buscava-se estabelecer “fórmulas” e “teorias” para o desenvolvimento do capitalismo, cujo aspecto central concentrava-se na relação direta entre trabalho e crescimento econômico.

O trabalho aparece como sendo capaz de criar riqueza indistintamente. De acordo com o desenvolvimentismo, as diferenças existentes entre países de capitalismo avançado e países pobres, no que tange aos processos de acumulação e à qualidade de vida, bem como as diferenças de renda e salário entre indivíduos, poderiam ser facilmente superadas através do trabalho e do esforço coletivos. O desenvolvimento era entendido, portanto, como resultado de uma opção. A imagem difundida era a da sociedade aberta, que aceitaria em seus níveis mais elevados nações e indivíduos que se destacassem e se mostrassem capazes de aproveitar as oportunidades que ela oferecesse.

É como se estivéssemos diante de um sistema de estratificação internacional construído analogicamente aos sistemas de estratificação social. O desenvolvimento nacional de certa forma equivaleria à mobilidade vertical ascendente de um indivíduo que, começando nas posições sociais mais baixas, conseguisse afirmar-se nos estratos médios ou até mais altos da sociedade [...] a imagem da possibilidade de progredir basicamente pelo trabalho fica bem clara (CARDOSO, 1978)<sup>10</sup>.

Na década de 1960, os vínculos entre trabalho e educação foram sistematicamente elaborados, afirmando a noção de capital humano como especificidade da ideologia do desenvolvimento no campo educacional. Com a generalização da organização científica do trabalho e a disseminação de valores e práticas característicos da vida urbano-industrial, a escola assumiu cada vez mais as funções de formação técnica e conformação ético-política da classe trabalhadora, tornando-se local específico de formação para o trabalho. Tendo em vista o desenvolvimento das forças produtivas e a inserção de cada nação na divisão internacional do trabalho no que remete à produção de ciência de tecnologia, alteraram-se os requisitos mínimos de escolarização para o trabalho simples.

A partir da constatação empírica de que os investimentos em capital físico e infraestrutura não eram suficientes por si sós para promover o desenvolvimento, o conceito de capital humano surgiu para complementar os fatores explicativos dos diferentes níveis de crescimento econômico entre países desenvolvidos e não desenvolvidos e os diferenciais de renda entre os indivíduos.

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda, e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2006)<sup>11</sup>.

Com o surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, tornou-se o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. O fator H (capital humano), introduzido da equação neoclássica<sup>12</sup>, passou a explicar os diferenciais de desenvolvimento dos países e dos indivíduos, transformando o investimento em educação na chave para a ascensão social de nações e indivíduos.

O investimento em capital humano ganhou centralidade na agenda dos organismos internacionais e dos governos, adquirindo a mesma importância do capital físico como fator capaz de aumentar a produtividade do trabalho e promover o desenvolvimento de maneira equânime. Estes investimentos compreendem uma função de saúde, conhecimentos, treinamento, comportamentos, hábitos, disciplina, etc., aspectos que segundo os pressupostos da teoria econômica neoclássica potencializariam o trabalho.

Por fundamentar-se sobre um método de análise da realidade de viés positivista e empirista, a teoria do capital humano busca comprovação nas relações microeconômicas, assimilando-se ao senso comum e construindo a imagem da educação como elemento capaz de promover a igualdade dentro dos marcos do capitalismo. Quanto maior o investimento econômico efetuado em educação, maior a produtividade do trabalhador, que estará apto a inserir-se no mercado de trabalho de forma competitiva,



vislumbrando a possibilidade de ocupar melhores colocações na escala salarial.

Nesta acepção, a posse do conhecimento é equivalente à propriedade privada dos meios e instrumentos de produção e estabelece a igualdade de oportunidades: através dos próprios méritos, talentos, preferências, esforços e sorte os indivíduos acreditam produzir um aumento da sua capacidade de trabalho, recompensada através da ascensão social e pelo acesso aos bens.

O mérito é definido em termos de talentos individuais e motivações para suportar as privações iniciais, como longos anos de escolaridade, antes de galgar os postos de elite. O modelo de concorrência perfeita não admite direitos adquiridos, dominação, pois se supõe que o somatório das decisões feitas, fruto das aspirações pessoais, resultará num equitativo equilíbrio do poder. (FRIGOTTO, 2006)<sup>13</sup>.

A noção de capital humano reitera, portanto, o deslocamento dos problemas de inserção social, emprego e desempenho profissional para o âmbito individual, afirmando a educação como “valor econômico”, numa equação que iguala capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção”.

Voltada para as práticas e concepções educacionais, a ideia de capital humano gerou uma visão tecnicista sobre o ensino e a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que ao educar-se o indivíduo estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital.

Os sistemas educacionais direcionaram-se para a formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento. As transformações educacionais daquela época decorreram, portanto, das exigências da modernização, realizando-se em todos os níveis de escolaridade. A finalidade de preparação para o mercado de trabalho passou a ser elemento básico de referência para a formação escolar, fosse nos níveis mais elementares da escolarização, responsáveis pela formação dos indivíduos de aptidões comuns destinados à execução das tarefas simples, fosse na educação superior. A generalização da escolarização cumpriu o duplo objetivo de elevar a qualificação da força de trabalho e atender às demandas da população por educação e possibilidades de ingressar no mundo do trabalho.

As exigências educacionais impostas pelas inovações tecnológicas mediadas pelo poder dos capitalistas e pelas necessidades de ampliação da produtividade são elevadas ao plano da consciência individual a partir de um método de análise da realidade que produz a ideia de que os interesses da classe proprietária e os interesses da classe trabalhadora caminham juntos. A sinergia entre os interesses das grandes potências industriais e dos países não desenvolvidos demonstra a perspectiva altamente integradora da ideologia do desenvolvimento e da teoria do capital humano.

Nos rumos nitidamente fixados pelo capital, a mobilização política fundamentava-se na afirmação da possibilidade de integração dos indivíduos aos benefícios produzidos pela civilização

**Quanto maior o investimento econômico efetuado em educação, maior a produtividade do trabalhador, que estará apto a inserir-se no mercado de trabalho de forma competitiva, vislumbrando a possibilidade de ocupar melhores colocações na escala salarial.**

contemporânea através da elevação da qualidade de vida e dos padrões de consumo. Tais ideias vinculavam projetos de vida individuais, projetos de nação (desenvolvidas e não desenvolvidas) e o projeto de sociabilidade do grande capital sob a mesma bandeira: a promessa de prosperidade e melhorias futuras para toda a sociedade trazidas por meio do advento industrial.

#### **O IDEÁRIO EDUCACIONAL EM FUNÇÃO DAS TENDÊNCIAS DE (DES)QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO E DOS TRABALHADORES**

As mudanças na conjuntura econômica e político-ideológica apresentadas no cenário internacional a partir de meados da década de 1970 marcaram o encerramento do período de expansão e crescimento econômico evidenciado nos países do capitalismo central durante os chamados “anos dourados do capitalismo”. Com a inflexão das taxas de juros nos Estados Unidos, a aceleração dos processos inflacionários e as duas crises do petróleo, a economia mundial entrou numa profunda recessão.

Como vimos, a crise que acometeu o capitalismo no período entreguerras foi sanada, de um modo geral, a partir da adoção das medidas keynesianas de controle do movimento do capital internacional e regulamentação do mercado monetário, do atendimento (parcial) à reivindicação dos trabalhadores pela ampliação dos direitos sociais e trabalhistas e da “ajuda” das nações desenvolvidas e dos organismos internacionais voltada para a superação do atraso e a eliminação da pobreza nos países subdesenvolvidos. Tais medidas possibilitaram ao capital, mesmo que provisoriamente, a manutenção do consenso em torno do projeto societário burguês, permitindo a estabilidade do sistema capitalista.

No entanto, o modelo de intervenção e regulação fordista-keynesiano tornou-se insustentável frente à integração cada vez maior das economias nacionais, às novas exigências de



produtividade e à volatilidade do capital financeiro e especulativo.

Como nos mostra Francisco de Oliveira (2001)<sup>14</sup>, o Estado de Bem-Estar Social e a política econômica desenvolvimentista permitiram um forte impulso de crescimento econômico e investimento pesado em tecnologia que se deveu, em parte, à utilização do fundo público para o financiamento do processo de acumulação e para a reprodução da força de trabalho. As transformações tecnológicas proporcionaram um impulso qualitativamente novo do capital, instaurando e recriando novas e antigas contradições.

A criação de novos materiais, instrumentos e fontes de energia, a partir do desenvolvimento da microeletrônica e da informática, conduziu à substituição da tecnologia rígida, típica do modelo de produção taylorista-fordista, por tecnologias flexíveis, acarretando mudanças em relação ao conteúdo, à forma, à organização e à divisão do trabalho e, conseqüentemente, em relação à qualificação e à educação dos trabalhadores. Tais mudanças intensificaram a incorporação do capital morto e a diminuição da participação do capital vivo no processo produtivo, o que permitiu que as empresas pudessem manter ou elevar a produtividade e os lucros reduzindo os custos relativos à força de trabalho.

Estabeleceu-se uma nova conjuntura, na qual as prerrogativas do Estado de Bem-Estar Social, do pleno emprego e das políticas sociais deixaram de se encaixar. As estruturas que forneciam as bases políticas e econômicas para a regulação fordista e asseguravam o acesso das massas aos bens produzidos em grande escala se deterioraram frente às pressões pela liberalização dos movimentos de capitais e pela desregulamentação dos sistemas financeiros nacionais. E o neoliberalismo, que já vinha se formando desde a primeira metade do século XX, tendo como protagonistas Friedrich Hayek e os demais intelectuais que compunham a *Sociedade do Mont Pèlerin*, ganhou expressão como alternativa teórica, econômica, ideológica e política congruente com a nova etapa capitalista, condenando qualquer limitação ou regulação dos mecanismos de mercado pelo Estado e propondo um novo formato de Estado.

A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimo de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave advém a tese do *Estado mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser regido pela *férrea* lógica das leis de mercado. Na realidade, a ideia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital (FRIGOTTO, 1997)<sup>15</sup>.

Na imagem forjada pelos neoliberais a respeito da crise, as atribuições do Estado de Bem-Estar e o “poder excessivo e nefasto dos sindicatos” foram apontados como “*processos que destruíram os lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não poderiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias mundiais*” (ANDERSON, 1995)<sup>16</sup>. Nesta mesma perspectiva, somente um capitalismo duro e livre de regras seria capaz de proporcionar a vitalidade da concorrência e, conseqüentemente, a retomada do

crescimento econômico. As medidas de contenção dos gastos sociais do Estado implicariam a redução dos impostos e encargos sobre rendas e rendimentos altos; a supressão das garantias de emprego e a privatização das empresas estatais garantiriam a restauração das taxas *naturais* de desemprego, reduzindo o *poder* das classes trabalhadoras para reivindicar melhorias salariais e gastos sociais, permitindo a dinamização da economia.

Desta maneira, a reestruturação produtiva e os ajustes de cunho neoliberal evoluíram lado a lado com a desestruturação do mercado de trabalho. O desemprego deixou de ser um fenômeno característico dos períodos de crise e as melhorias econômicas já não têm qualquer relação com a restauração do mercado de trabalho, ao contrário, a racionalização e a modernização dos processos produtivos implicam justamente tornar o trabalho flexível, permitindo que as empresas possam desfazer-se dos trabalhadores de acordo com as oportunidades de lucratividade e competitividade.

Por meio da desregulamentação dos direitos trabalhistas, as empresas buscam não apenas ampliar as taxas de mais-valia absoluta e relativa, mas também tornar o adiantamento de capital referente ao pagamento da força de trabalho (capital variável) diretamente dependente da realização do valor das mercadorias ou do lucro. Disso decorre o crescente processo de extinção dos direitos e dos vínculos entre trabalhador e empresa, levando à proliferação de diversas formas de contratação (terceirização, informalidade, contrato por tempo parcial, subcontratos, trabalho voluntário, etc.) que simbolizam a liberdade de escolha irrestrita do capital e a subsunção da classe trabalhadora aos objetivos de valorização. O trabalho precário torna-se a forma predominante da atual etapa do capitalismo.

A consolidação do processo de globalização dos mercados ampliou os espaços de poder do capital através da expansão das multi e das transnacionais. A atual divisão internacional, fundada na produção e na distribuição da ciência e da tecnologia molecular-digital, caracteriza-se pela possibilidade de concentrar diferentes fases do processo produtivo em diferentes países de acordo com as vantagens relativas aos custos da produção e



*a racionalização e a modernização dos processos produtivos implicam justamente tornar o trabalho flexível, permitindo que as empresas possam desfazer-se dos trabalhadores de acordo com as oportunidades de lucratividade e competitividade.*





da mão de obra, à flexibilidade dos salários e dos contratos de trabalho, o grau de submissão dos indivíduos e dos governos – aspectos que dependem do processo histórico e das correlações de força específicas de cada sociedade. Neste sentido, as empresas tendem a concentrar nos países pobres os empregos simples e mal-remunerados, enquanto as funções de comando e planejamento, que lidam diretamente com pesquisa e produção de tecnologia, permanecem alocadas nos países de origem, nos países do capitalismo avançado.

Os países de capitalismo dependente, em troca de recursos para promover o crescimento econômico e atrair investimentos privados, seguem as determinações dos organismos internacionais que, através de pressões econômicas, especificam e cobram um conjunto de medidas de ajuste cuja ênfase recai sobre “a melhoria da gestão econômica e liberação das forças do mercado” (Banco Mundial, 2000)<sup>17</sup>. O resultado deste processo é um movimento consistente de “privatização, comodificação e mercantilização dos direitos sociais” (LEHER [s.d.])<sup>18</sup> e anulação da soberania nacional dos Estados tanto na economia quanto na política e no campo ideológico. Em consonância com as frações hegemônicas da burguesia que conduzem as políticas destes organismos internacionais, as frações burguesas locais buscam remover os obstáculos jurídicos de nível nacional por meio de reformas constitucionais.

Nos anos 1980, as políticas de ajuste estrutural foram reafirmadas com maior veemência, culminando na formulação do Consenso de Washington, cujas medidas “básicas” a serem executadas pelos “países em desenvolvimento” preconizavam disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto (com eliminação de restrições), privatização das estatais, desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e direito à propriedade.

A expansão do desemprego estrutural e do emprego precário, principal estratégia do capital para subordinação da classe trabalhadora, o aumento da desigualdade e da pobreza não apenas nos países de capitalismo dependente, além do agravamento dos problemas relacionados aos recursos naturais e ao meio ambiente, obrigaram o capital a redefinir suas estratégias de hegemonia econômica, política e cultural.

Já que o neoliberalismo ortodoxo e a defesa do Estado mínimo não permitiam estratégias de consenso, nos anos 1990, a partir da ideia de um capitalismo “humanizado”, os organismos inter-

nacionais retomaram a ideia de desenvolvimento, abandonada durante a onda neoliberal, a fim de “harmonizar” a economia de mercado e os “objetivos de igualdade” (UNESCO, 2005)<sup>19</sup>, apartando-se, entretanto, das explicações macroeconômicas para “ressaltar os fundamentos micro de questões de desenvolvimento” (BANCO MUNDIAL, 2004)<sup>20</sup>. A redução da pobreza e a questão da segurança voltaram a figurar nas preocupações dos organismos internacionais. Sob uma nova perspectiva, a pobreza deixou de limitar-se apenas à carência econômica e ganhou um enfoque multidimensional relacionado à privação dos serviços básicos como educação, saúde, saneamento básico, energia elétrica e à falta de capacitação e habilidades por parte dos indivíduos para fazerem escolhas. “O governo e as instituições passaram a ocupar o centro do debate, ao lado das questões de vulnerabilidade local e nacional” (BANCO MUNDIAL, 2000)<sup>21</sup>, sob a prerrogativa da participação e da colaboração entre Estado, mercados, sociedade civil para a promoção do crescimento econômico e da equidade, assumindo, no final dos anos 1990, o programa econômico e político do neoliberalismo de Terceira Via<sup>22</sup> como um discurso intermediário entre o neoliberalismo e a social democracia. E a educação reassumiu o lugar de prioridade, recebendo destaque em 2000, nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas (ODM)<sup>23</sup> e através da implementação da Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, em 2005.

Em meio às incertezas decorrentes das constantes mudanças proporcionadas pela adoção dos sistemas de produção flexíveis e automatizados e do desmonte da sociedade salarial, as relações de trabalho e as relações educativas foram reordenadas a partir da suposta complexificação dos postos de trabalho e da centralidade do conhecimento e da educação como “fatores” constitutivos de um novo paradigma, de uma sociedade do conhecimento, pós-industrial, pós-capitalista, pós-classista, etc. Sob a ótica da perda da centralidade do trabalho<sup>24</sup> e da crise do emprego, a escola deixou de ter como função principal a preparação para a integração dos indivíduos ao mercado produtivo e a educação assume a função de prepará-los para a vida, através da difusão de hábitos e comportamentos que os tornem capazes de adaptar-se às incertezas e transformações do mundo contemporâneo, administrar riscos e assumir a responsabilidade pelo seu próprio futuro.

O trabalhador parcelar, desqualificado ou semiquualificado característico do paradigma de produção taylorista-fordista é, su-

postamente, substituído pelo trabalhador polivalente altamente qualificado, com alta capacidade de abstração, responsável por diversos pontos do processo de produção e capaz de incorporar ao mesmo tempo tarefas de fabricação, manutenção, controle de qualidade e gestão da produção. Embora estes requisitos profissionais representem as exigências de um núcleo de ocupações superiores e estáveis que decai progressivamente, o avanço tecnológico não implica necessariamente a maior complexidade dos postos de trabalho, pelo contrário, para a imensa maioria dos empregos criados nas últimas décadas a qualificação não se coloca como problema. Contudo, as empresas elevam cada vez mais os critérios de seleção para a contratação mesmo para o desempenho de atividades simples e rotineiras, tornando o padrão de acumulação flexível a base da demanda pela elevação da escolaridade e da qualificação dos trabalhadores.

Deste ponto de vista, a carência de mão de obra qualificada para o trabalho complexo aparece muito mais como uma construção social e ideológica, como estratégia de conformação e adaptação dos indivíduos à sociabilidade neoliberal do que como uma necessidade real da produção.

O ajuste neoliberal manifesta-se no plano educacional pelo “*rejuvenescimento da teoria do capital humano*” (FRIGOTTO, 2003)<sup>25</sup>, que adquire uma feição mais “humanizada” ao enfatizar as competências individuais dos trabalhadores e incorporar elementos da “teoria do capital social”. Tomando como premissa a defesa da valorização do indivíduo, busca-se dessa forma amortecer as contradições geradas pela crise do emprego e dissimular a regressão das condições de vida e o sentido precário das políticas públicas de formação, educação e renda, assegurando a “colaboração” dos mais afetados direta e negativamente pela ofensiva neoliberal.

Os ajustes elaborados na teoria do capital humano têm como finalidade ampliar o seu alcance aos trabalhadores considerados “excluídos” do mercado de trabalho, mas que, no entanto, ainda apresentam condições produtivas, por meio do desenvolvimento do espírito empreendedor, da autoconfiança, da iniciativa da cidadania participativa e da autoestima cultural, capacidades que os tornam aptos a aproveitar as oportunidades econômicas e melhorar seus meios de sustento.

Percebe-se, então, que a noção de capital humano não desaparece do ideário econômico, político e pedagógico, mas é redefinida e ressignificada [...] Na verdade, uma promessa que encobre o agravamento das desigualdades no capitalismo contemporâneo, deslocando a produção dessa desigualdade da forma que assumem as relações sociais de produção para o plano do fracasso do indivíduo (FRIGOTTO, 2009)<sup>26</sup>.

A associação direta entre escolarização (confundida com qualificação), produtividade, eficiência, desenvolvimento e riqueza e o investimento econômico em educação como meio de superar o subdesenvolvimento ou obter retornos ou posição mais elevada na escala salarial, elemento fundante da ideologia do desenvolvimento e da teoria do capital humano, torna-se frágil.

Os indivíduos devem reconhecer, assim como afirma Hayek (1981):

*Os países de capitalismo dependente optam pela cópia e pela transferência de tecnologia, abandonando o projeto nacional desenvolvimentista e aderindo aos programas de ajuste estrutural impostos como condição para a concessão de empréstimos pelos organismos internacionais.*

que a ordem de mercado não resulta numa correspondência estreita entre o mérito subjetivo e as necessidades individuais de um lado e as recompensas no outro lado. Ela funciona segundo o princípio de um jogo misto de habilidade e sorte, no qual os resultados para cada indivíduo tanto poderão ser determinados por circunstâncias inteiramente fora de seu controle quanto por sua habilidade ou esforço<sup>27</sup>.

Os países de capitalismo dependente optam pela cópia e pela transferência de tecnologia, abandonando o projeto nacional desenvolvimentista e aderindo aos programas de ajuste estrutural impostos como condição para a concessão de empréstimos pelos organismos internacionais. A preparação para um mercado de trabalho em constante decadência deixa de ter apelo ideológico, gerando a necessidade de um discurso que tenha o indivíduo como categoria central.

No bojo do processo de redefinição hegemônica do capital, a reconfiguração do ideário e das práticas educacionais apoia-se num conjunto de importantes estratégias retóricas, cujos objetivos voltam-se para a restrição da consciência política e da luta dos trabalhadores aos marcos da ordem capitalista. A primeira estratégia consiste na transposição do eixo de análise das causas da pobreza e da desigualdade das relações sociais de classe para o âmbito individual e para a ineficiência da gestão dos recursos. A pobreza e a miséria aparecem como resultado de escolhas e decisões equivocadas, da falta de talento e esforço por parte dos pobres. A segunda estratégia remete à naturalização das condições sociais e à sua inevitabilidade, como se a realidade existente fosse a única possível, reprimindo as raízes históricas das lutas e das conquistas dos trabalhadores. A terceira estratégia está relacionada à demonização do público e à santificação do privado, tomando o mercado e o privado como modelos de eficiência e eficácia e justificando o esvaziamento das funções sociais do Estado. Por último, a refuncionalização dos espaços

de luta e dos ideais das classes trabalhadoras e a ressignificação do vocabulário presente nas suas reivindicações.

Novas categorias, noções e conceitos são criados e, ao mesmo tempo, as antigas categorias linguísticas têm seu significado transformado ou são deslocadas por outras, constituindo elementos estruturantes dos discursos científico, político e social do capital que têm como finalidade a adequação psicofísica e técnica dos trabalhadores. Noções como empregabilidade, empreendedorismo, competências, qualidade total, capital humano, capital social, flexibilidade, apreender a aprender, inclusão e exclusão social reordenam as relações entre trabalho e educação, assumindo centralidade no estatuto científico, incorporando-se ao senso comum e tornando-se princípios orientadores das ações políticas, conforme observamos através da análise dos documentos dos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, OIT) e regionais (CEPAL, BID), seus principais mentores e veiculadores, e dos documentos que organizam e regulamentam o funcionamento dos sistemas educacionais nacionais.

O conceito de qualificação em torno do qual, até então, haviam se organizado os padrões de formação, emprego, carreira e remuneração é tensionado pela noção de competência que representa “uma nova mediação” ou “uma mediação renovada pela acumulação flexível do capital” (RAMOS, 2006)<sup>28</sup>.

Sob os propósitos de institucionalizar novas formas de educação/formação que atendam à demanda das empresas e desviar o foco dos empregos, ocupações e tarefas para o trabalhador, a competência destaca os atributos individuais dos trabalhadores e a sua relação subjetiva com o trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras. Nesse sentido, ao passo que a qualificação constitui-se por códigos consolidados, duradouros e rígidos e constitui um atributo dos postos de trabalho, a competência torna-se um código privilegiado, já que se funda nos conteúdos reais do trabalho, dinâmicos, flexíveis e mutáveis. Os saberes formais ligados aos postos de trabalho, cuja posse era geralmente atestada pelos diplomas, perdem relevância diante do reconhecimento do saber prático, ou seja, diretamente ligados às experiências pessoais do trabalhador.

A competência é realmente a competência de um indivíduo (e não a qualificação de um emprego) e se manifesta e é avaliada quando de sua utilização em situação profissional (a relação prática do indivíduo, logo, a maneira como ele enfrenta essa situação está no âmago da competência) [...] que só se revela nas ações em que ela tem o comando destas últimas [...] Em outras palavras, a competência só se manifesta na atividade prática, é dessa atividade que poderá decorrer a avaliação das competências nela utilizadas (ZARIFIAN *apud* BATISTA, 2006)<sup>29</sup>.

Para Ramos (2006)<sup>30</sup>, à medida que o conceito de qualificação vem se desgastando enquanto ordenador da relação trabalho-educação a competência não o supera nem o substitui, mas o desloca num movimento simultâneo de negação e afirmação de suas dimensões<sup>31</sup>. Enquanto as dimensões social e conceitual da qualificação são enfraquecidas, a dimensão experimental assume maior relevância.

O caráter individual da competência faz com que os elementos que atuam na configuração da divisão social do trabalho,

relacionados às relações sociais estabelecidas entre trabalhadores e capital ou representantes do capital, sejam desvalorizados pela individualização das reivindicações e negociações, levando a um movimento de despolitização dessas relações que cada vez menos se pautam por critérios coletivos e políticos. Sendo assim, “questões relacionadas às oportunidades educativas, ao emprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem caráter estritamente técnico” (RAMOS, 2002)<sup>32</sup>.

A ênfase nas aquisições cognitivas e sociais, habilidades, valores e traços de personalidade dos indivíduos adquiridos através da educação formal ou de outras experiências (empregos, estágios, atividades lúdicas, atividades familiares, etc.) libera a classificação e a progressão dos indivíduos da classificação dos empregos centrada no domínio de uma profissão e desliga, até certo ponto, a evolução e as trajetórias profissionais dos saberes formais, dos certificados escolares e diplomas.

Profundamente ligadas à pedagogia das competências, as noções de empregabilidade e empreendedorismo justificam e legitimam a desresponsabilização do capital e do Estado pela desvalorização e precarização dos postos de trabalho, infligindo aos indivíduos a responsabilidade de empreender estratégias eficientes e criativas para manter suas competências em dia, assegurando sua própria inserção e permanência no mercado de trabalho.

Enquanto o capital humano, a empregabilidade e as competências mantêm o foco na capacitação profissional e na preparação do indivíduo seja para a vida ou para o emprego, a ideologia do capital social engloba também a ideia de coletividade e comunidade, ou seja, “está contido na estrutura de relações entre as pessoas e nas pessoas” (STEIN, 2003)<sup>33</sup>. O capital social pode ser entendido como “a capacidade que pessoas e grupos sociais têm de pautar-se por normas coletivas, construir e preservar redes e laços de confiança, reforçar a ação coletiva e assentar bases de reciprocidade no tratamento que se estendem progressivamente ao conjunto da sociedade” (CEPAL, 2007)<sup>34</sup>.

O novo ideário educacional retoma e higieniza muitos dos termos e dos valores presentes nas lutas dos trabalhadores e dos movimentos sociais, ressignificando-os de acordo com as necessidades de manutenção do consenso e da coesão social. Embora o capital social mantenha o estigma do capital e seja um termo cunhado e disseminado como orientador de políticas públicas pelas frações burguesas dominantes, ancora-se em categorias como solidariedade, respeito, relações sociais duráveis, participação política, cidadania e igualdade que, aliadas aos interesses de estabilidade política e reconstrução do Estado, buscam a criação um cenário livre de conflitos para o funcionamento do mercado.

O objetivo é fazer com que todos os membros da sociedade se sintam parte ativa dela, como colaboradores e beneficiários (CEPAL, 2007)<sup>35</sup>, mesmo aqueles que estejam permanentemente às suas margens. O desemprego estrutural e a predominância do emprego precário produzem não mais um *exército industrial de reserva de mão-de-obra*, ou seja, trabalhadores temporariamente sem emprego por motivos de saúde, enfermidade ou dificuldades econômicas aptos a serem reintegrados ao mercado de trabalho em qualquer momento. O risco atual é a constituição





de populações desnecessárias, até mesmo para a regulação do capitalismo.

No entanto, ainda que não absorvidas plenamente pelo assalariamento, essas populações encontram-se capturadas pelas relações sociais capitalistas, já que dependem do mercado para o acesso aos meios de subsistência e reprodução social.<sup>36</sup> A base material da ideologia capitalista encontra-se (hoje, talvez mais do que em qualquer outro momento histórico) na primazia do consumo de bens e serviços mercantilizados. Diferentemente da dimensão integradora prefigurada pelo Estado de Bem-Estar Social e pelo keynesianismo nos anos dourados do capitalismo, as recentes políticas de “inclusão social” distanciam-se do plano dos direitos sociais à educação, à saúde, à moradia, ao transporte e do direito ao trabalho assegurado pelo Estado, voltando-se essencialmente para a construção de redes de proteção social sustentadas pela parceria Estado-mercado-sociedade civil em níveis local, nacional, regional e global, tendo como base o assistencialismo e o voluntariado.

#### **A ESPECIFICIDADE DO PROJETO CAPITALISTA BRASILEIRO E A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES**

A implantação dos elementos embrionários e fundamentais das relações sociais especificamente capitalistas – acumulação primitiva, expropriação dos meios de produção dos produtores diretos e assalariamento da força-de-trabalho, urbanização, modernização constante das forças produtivas, generalização do acesso mercadológico aos meios de existência e reprodução social – ocorreu de modos distintos em cada formação social específica.

A teoria da dependência surgiu na década de 1960 como um esforço para explicar as diferenças entre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento como resultado histórico de processos distintos, entendendo que o desenvolvimento capitalista da periferia é circunscrito e limitado pelo desenvolvimento dos países centrais.

Sob o contexto internacional de crise dos primeiros anos do século XX, os países da América Latina direcionaram seus

esforços para a substituição das importações por uma produção nacional, dando início ao processo de industrialização e modernização das economias. No entanto, após o término da Segunda Guerra Mundial o cenário global para a continuidade desse processo, mediante a maior integração das economias e a generalização da base científico-tecnológica fordista, impôs novas condições para a superação do subdesenvolvimento. A fim de obter investimentos para o acesso às inovações, sob o impulso desenvolvimentista, a burguesia industrial dos países periféricos articulou-se ao movimento de expansão do capital internacional, permitindo a ampliação da influência do fator externo na economia e, conseqüentemente, na sociedade política desses países.

Nesta perspectiva, Ruy Mauro Marini (2000, 2000a)<sup>37</sup> desenvolve sua concepção sobre o capitalismo periférico, articulando o processo de inserção dos países da América Latina no capitalismo mundial e a exploração da força de trabalho. Para o autor, o tipo de capitalismo desenvolvido no Brasil, “*por sua estrutura global e seu funcionamento, não poderá nunca se desenvolver da mesma forma como se desenvolveram as economias capitalistas consideradas avançadas*”<sup>38</sup>.

Marini entende a dependência como:

uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo âmbito as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a reprodução ampliada da dependência. O fruto da dependência só pode assim significar mais dependência, e sua liquidação supõe necessariamente a supressão das relações de produção que ela supõe (MARINI, 2000a)<sup>39</sup>.

O menor grau de desenvolvimento das forças produtivas, aliado à inserção tardia na economia mundial, deixa as formações sociais periféricas em condições de inferioridade para competir economicamente, o que leva as burguesias desses países a buscarem compensações por meio da intensificação da exploração da força de trabalho.

Enquanto os países centrais do capitalismo se consolidaram na divisão internacional do trabalho como produtores industriais, a América Latina adquiriu a função de produzir alimentos e matérias-primas destinadas a alimentar este processo de industrialização, contribuindo para que a acumulação nos países industrializados deslocasse seu eixo da mais-valia absoluta (simples exploração do trabalho) para a mais-valia relativa (capacidade produtiva do trabalho), mantendo, no entanto, a sua própria produção baseada na mais-valia absoluta. A produção dos países dependentes proporcionou, desta maneira, a redução do valor real da força de trabalho e, por conseguinte, a redução do valor das mercadorias e o aumento das taxas de lucro nos países industrializados através de mecanismos de transferência de valor operados internacionalmente. Nesta contradição está a essência da dependência latino-americana para Marini.

A América Latina não só alimentou a expansão quantitativa da produção nos países industriais como contribuiu para a superação dos obstáculos que a contradição inerente à acumulação capitalista criou para essa expansão mediante procedimentos que se orientaram no sentido de incrementar a mais-valia e corrigir o desequilíbrio entre os preços e o valor da força de trabalho,



consagrando a sua subordinação. Com o objetivo de compensar a perda da renda gerada pelo comércio internacional, a América Latina configurou “*um modo de produção fundado exclusivamente na maior exploração do trabalhador e não no desenvolvimento da sua capacidade produtiva*” (MARINI, 2000a)<sup>40</sup>.

Segundo Marini (2000a)<sup>41</sup>, um ponto-chave para a compreensão do caráter da economia latino-americana constitui-se a partir da separação dos dois momentos fundamentais do ciclo do capital: a circulação e a produção. Como a circulação é efetuada basicamente no âmbito do mercado externo, o consumo individual do trabalhador, embora determine a mais-valia, não interfere na realização das mercadorias produzidas, apresentando como tendência natural do sistema a exploração máxima do trabalho sem preocupação com as condições básicas de produção e reprodução da força de trabalho. Configura-se uma forma específica das relações de exploração na qual as contradições próprias do modo de produção capitalista são acentuadas até o limite. E foi sob os efeitos destas contradições que a América Latina ingressou na etapa de industrialização.

Nas economias clássicas, a separação entre produtos e meios de produção resultou não apenas na criação do trabalhador assalariado, mas na criação de um consumidor, que deixou de produzir os bens necessários a sua subsistência e passou a ter acesso a estes através do mercado. Sendo assim, a produção industrial neste tipo de economia centra-se basicamente nos bens de consumo popular que incidem diretamente no valor da força de trabalho, ou seja, incorporam-se ao capital como elemento do capital variável, o que as leva a orientar-se na direção do aumento da produtividade do trabalho.

O menor grau de desenvolvimento das forças produtivas, aliado à inserção tardia na economia mundial, deixa as formações sociais periféricas em condições de inferioridade para competir economicamente, o que leva as burguesias desses países a buscarem compensações por meio da intensificação da exploração da força de trabalho.

Em contrapartida, a compressão permanente exercida sob o consumo da classe trabalhadora nos países de economia de exportação irá permitir apenas o desenvolvimento de uma atividade industrial fraca, subordinada à produção e à exportação de bens primários, como centro vital da acumulação. E apenas quando fatores externos impedem as importações o eixo da acumulação se desloca para a indústria e o capitalismo dependente, aparentemente, orienta-se no mesmo sentido dos países industriais clássicos, todavia operando no “*âmbito de uma estrutura de mercado previamente dada, cujo nível de preços atuava no sentido de impedir o acesso do consumo popular, e a indústria não tinha razões para aspirar a uma situação distinta*” (MARINI, 2000a)<sup>42</sup>. A estes capitalistas apenas coloca-se como problema o atendimento de um mercado já existente e que, por situações adversas, não pode ser atendido pelos países avançados.

As análises e interpretações de Florestan Fernandes sobre a formação e o desenvolvimento da sociedade brasileira, que assim como Ruy Mauro Marini partem das concepções marxianas e marxistas, superam tanto as análises pautadas nos bloqueios de ordem estrutural que produzem o subdesenvolvimento quanto as teses que postulam a existência de estágios definidos e hierarquizados do desenvolvimento capitalista, nas quais o “moderno” se opõe ao “arcaico”. Florestan Fernandes<sup>43</sup> nega o dualismo estrutural e a superação do subdesenvolvimento através da aceleração do crescimento econômico, partindo da tese do desenvolvimento desigual e combinado para compreender a especificidade do capitalismo que se configura no Brasil, precisada no seu conceito de *capitalismo dependente*.

É importante destacar que Florestan Fernandes não constrói uma teoria da dependência, a maior de suas contribuições se situa no fato de que o autor busca explicar o subdesenvolvimento capitalista a partir dos mesmos fundamentos do desenvolvimento capitalista, ou seja, “*como as classes se organizam e cooperam ou lutam entre si para preservar, fortalecer e aperfeiçoar, ou extinguir, aquele regime social de produção econômica*” (FERNANDES, 1968)<sup>44</sup>. As relações e os conflitos de classe aparecem, portanto, como categorias-chave na sua teoria.

Florestan não considera a dependência como um fenômeno decorrente propriamente das relações entre nações e da dominação externa. As pressões externas das estruturas e do dinamismo do capitalismo mundial são inegavelmente consideráveis, mas não se fortalecem sem ou contra as forças internas.

O modelo concreto de capitalismo que irrompeu e vingou na América Latina reproduz as formas de apropriação e expropriação inerentes ao capitalismo moderno com um componente adicional específico e típico: a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes). Em termos abstratos, as aparências são de que estes setores sofrem a espoliação que se monta de fora para dentro, vendo-se compelidos a dividir o excedente econômico com os agentes que operam a partir das economias centrais. De fato, a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus agentes privilegiados. Na realidade, porém, a depleção de riquezas se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de

sobreapropriação e sobreexpropriação capitalistas. (FERNANDES *apud* LIMOIEIRO-CARDOSO, 2008)<sup>45</sup>.

A consolidação conservadora da dominação burguesa no Brasil” se deu diante do seu comprometimento com vantagens que decorriam tanto do “atraso” quanto do “adiantamento” das populações, os impulsos de modernização que vinham de fora se ajustaram aos múltiplos interesses e adaptações ambíguas, caracterizando a opção por uma “mudança gradual e a composição a uma modernização impetuosa, intransigente e avassaladora. (FERNANDES, 2006)<sup>46</sup>.

Deste ponto de vista, “*a dominação burguesa se associava a procedimentos autocráticos, herdados do passado ou improvisados no presente, e era quase neutra para a formação e difusão de procedimentos democráticos alternativos que deveriam ser instituídos*” (FERNANDES, 2006)<sup>47</sup>. Ainda que os trabalhadores venham a obter algumas conquistas visíveis constitucionalmente, “*estas conquistas perdem seu caráter proletário socialista e sequer ganham o sentido de reformas estruturais burguesas, propriamente ditas, pois resultam sempre do acordo, da conciliação, se a burguesia cede alguma coisa, ela também neutraliza riscos candentes e obtém ganhos compensadores*” (FERNANDES, 1989)<sup>48</sup>.

Segundo Ianni (1986)<sup>49</sup>, a revolução burguesa na América Latina encontrou razoável ou pleno sucesso enquanto revolução econômica ao realizar avanços no que remete aos desenvolvimentos econômicos que interessavam às classes dominantes; em contrapartida, efetivou-se como contrarrevolução em termos políticos, no sentido de que não abriu espaços para a institucionalização de direitos democráticos. “*Em uma perspectiva histórica ampla, superam-se o escravismo, colonialismo e latifundismo, herdados da época colonial, sem que se apague maiormente alguns de seus traços.* (Ianni, 1986)<sup>50</sup>.

As sociedades nacionais tornam-se espaços determinados pelas exigências de reprodução ampliada do capital, em meio ao qual o Estado assume a função de manutenção do “*princípio da ordem, segurança, estabilidade, paz social, harmonia entre o trabalho e o capital, progresso, crescimento, desenvolvimento, modernização*” (Ianni, 1986)<sup>51</sup>. Frente às lutas populares, os governos autoritários recorrem à repressão e ao golpe como medidas de contenção dos protestos. O Estado não absorve e não interpreta os movimentos da sociedade, levando as burguesias locais a aliar-se ao capital estrangeiro para derrubar não apenas as restrições econômicas, mas também as barreiras de ordem política produzidas pelas tensões entre Estado e sociedade civil.

O que está em causa, por dentro e por fora desse novo surto de mundialização do capital, é o desenvolvimento das classes sociais, também em escala mundial. As relações entre os Estados nacionais, altamente determinadas pelos processos de concentração e centralização do capital, implicam o desenvolvimento das classes e antagonismos de classes. Ou frequentemente invadem as fronteiras internas da nação (IANNI, 1986)<sup>52</sup>.

Na mesma direção das análises de Florestan Fernandes e Octávio Ianni, Francisco de Oliveira entende a especificidade da inserção subordinada do Brasil na divisão internacional do trabalho a partir da imbricação entre o atrasado e o moderno.

O recente salto das forças produtivas proporcionado pela revolução molecular-digital irá consolidar a transformação do Brasil num *monstrengo social*, que se torna o “novo modo de produção da periferia capitalista”.

Capital financeiro na cabeça, informatização em todos os meios de produção e de consumo, dívida externa que representa um adiantamento de não menos que 40% sobre o PIB e porcentagem mais alta para a dívida interna, setor financeiro com 9% do PIB, proporção que nem os EUA e o UK, principais centros financeiros do capitalismo globalizado, alcançam, altíssima informalidade que beira os 60% do PEA, pobreza na qual vegetam 70 milhões – 41% da população – abaixo da linha dos US\$2 *per capita*/dia (em 1998, segundo o PNUD) e que é concomitantemente provocada pela digitalização-molecularização do capital. Isto é, mamífero com bico e patas de pato, semiaquático, cujas mamas são pelos e... que se reproduz oviparadamente, modo barroco de dizer: bota ovo (OLIVEIRA, 2003a)<sup>53</sup>.

Para Oliveira (2003, 2003a)<sup>54</sup>, não se trata mais do subdesenvolvimento, enquanto forma singular histórica do desenvolvimento das ex-colônias, nem da produção da dependência pela conjunção de lugar na divisão internacional do trabalho e articulação dos interesses internos, na qual se encontrava uma possibilidade de mudança advinda da luta interna de classes. Agora se trata de uma economia industrial voltando-se, no entanto, à mesma situação de subordinação financeira marcada pela “quase completa ausência de horizonte de superação”. Diferentemente do subdesenvolvimento, o *Ornitórrinco* contém todos os elementos do “original desenvolvido”, nele já não há espaços pré-capitalistas ou fronteiras de expansão do capital.

Hoje, o ornitórrinco perdeu sua capacidade de escolha, de “seleção”, e por isso é uma evolução truncada [...] Enquanto o progresso técnico da Segunda Revolução Industrial permitia saltar à frente, operando por rupturas sem prévia acumulação técnico-científica, por se tratar de conhecimento difuso e universal, o novo conhecimento técnico-científico está trancado em patentes (OLIVEIRA, 2003)<sup>55</sup>.

A mudança técnico-científica de natureza molecular-digital imprime “*uma espécie de eterna corrida contra o relógio*”<sup>56</sup>, ocasionada pela grande velocidade da obsolescência do conhecimento. A acumulação de capital nos países periféricos passa a realizar-se, então, a partir da cópia do conhecimento técnico-científico descartável, o que ainda assim exige um esforço de investimento que não está ao alcance das forças internas destes países, reiterando a dependência financeira externa e fortalecendo o poder do grande capital.

As políticas de educação, emprego, cultura e tecnologia estão profundamente relacionadas à forma específica do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e ao modo como o país vem se inserindo atualmente na economia mundial, refletindo a opção da burguesia por um projeto de sociedade de capitalismo dependente e associado às burguesias hegemônicas dos países centrais. Configura-se assim um processo de desenvolvimento e industrialização parcial e truncado, “*com a modernização seletiva e contida das grandes empresas internacionalizadas – na ponta da cadeia produtiva – e o retraimento, fechamento e desnacionalização de outras*” (POCHMAN, 2006)<sup>57</sup> e predomínio da formação da maior parte

da força de trabalho para o trabalho simples sobre a pequena parcela de postos de trabalho que demandam domínio da ciência e da tecnologia de natureza digital-molecular, contrariando as ideologias que postulam a inexistência de mão de obra qualificada para os empregos existentes.

Oliveira (2003)<sup>58</sup> enfatiza que o fenômeno que preside tudo é a enorme produtividade do trabalho, que permite a mudança radical na relação entre capital e trabalho ao incidir sobre a relação salarial, não apenas nos países de capitalismo dependente, mas também no núcleo desenvolvido do capital. A correlação de forças leva à desregulamentação e à destituição dos poucos direitos conquistados pelos trabalhadores nas décadas anteriores.

Pochmann (2008)<sup>59</sup> analisa que mediante a abertura comercial e a desregulamentação econômica e financeira dos anos 1990 a dinâmica do mercado de trabalho brasileiro, que até o final dos anos 1980 demonstrara sinais de estruturação com forte expansão das ocupações e o fortalecimento do emprego assalariado formal, assume uma tendência oposta de desaceleração do assalariamento e a proliferação de diversas formas de contratação. Para se ter uma ideia, o grupo de trabalhadores desempregados durante o período 1975-1989 era de 2,9% da população economicamente ativa, passando a 30,3% no período 1990-2003; o percentual de trabalhadores empregados com carteira assinada passou, no mesmo período, de 53,5% para 31,6% (POCHMANN, 2008)<sup>60</sup>.

O desemprego muda radicalmente a sua natureza, deixando de concentrar-se nos segmentos considerados vulneráveis da população ativa (jovens, mulheres, negros – todos geralmente com reduzida escolaridade), para atingir também a população economicamente ativa com maior escolaridade.

Em 2004, 60,2% dos desempregados (8,3 milhões de pessoas) possuíam o ensino básico completo, enquanto em 1995 apenas 37,7% do total dos desempregados (4,5 milhões) tinham até oito anos de estudo [...]. Já o número de desempregados com nível universitário quase triplicou no mesmo período: de 98 mil desempregados em 1995 passou-se a 247 mil em 2004 (POCHMANN, 2008)<sup>61</sup>.

Em meio aos ajustes estruturais e superestruturais de cunho neoliberal da década de 1990, a aprovação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996<sup>62</sup>, constitui um marco no campo educacional brasileiro, representando o embate entre o neoliberalismo e os ideais de redemocratização dos anos 1980 e a regressão das várias conquistas dos educadores e dos movimentos sociais consagra-

das na constituição de 1988 na direção da educação pública de qualidade. Enquanto a Constituição colocava a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação escolar, a LDB estabeleceu um vínculo linear entre produção e escola.

Como destaca Ramos (2005)<sup>63</sup>, a LDB representou pelo menos três avanços importantes para a estrutura da educação brasileira: o alargamento do significado da educação; uma concepção mais ampliada de educação básica, que incluiu o ensino médio; e a sua caracterização como etapa final da educação básica, responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos, possibilitando a inserção no mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Todavia, os “pontos obscuros” e as “imprecisões” da LDB deixaram espaços para regulamentações posteriores.

A desigualdade sob a qual se dá a expansão quantitativa do ensino fundamental, assim como o tratamento que tem sido dado

ao ensino médio pelos governos neoliberais, aprofunda a segmentação e o dualismo, sinaliza a opção pela formação para o trabalho simples e a falta de preocupação com a produção de ciência e tecnologia e com o direito à cidadania (FRIGOTTO, 2010)<sup>64</sup>.

O ensino médio revela com mais evidência a contradição entre capital e trabalho, a partir da separação histórica entre a educação das classes dirigentes e a preparação para o trabalho. O Decreto nº 2.208/97<sup>65</sup> representou um símbolo da fragmentação e do dualismo educacional, instituído durante o segundo mandato do Presidente FHC. O decreto estabeleceu as bases da reforma educacional, proibiu a integração entre ensino médio e ensino técnico e regulamentou a fragmentação, a flexibilização e o aligeiramento da educação profissional de nível médio<sup>66</sup>.

Tal como destacam Neves e Pronko (2008)<sup>67</sup>, as mudanças abrangentes realizadas no sistema educacional durante os dois governos FHC alteraram substancialmente o conteúdo da formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, valendo-se tanto da coerção como de estratégias de educação do consenso. De um modo geral, as medidas educacionais dos governos FHC direcionaram-se para “a estruturação de uma nova educação básica”, “um novo sistema nacional de formação técnico-profissional” e para “o *desmonte progressivo do aparato político-jurídico da formação para o trabalho complexo*” (NEVES; PRONKO, 2008)<sup>68</sup>.

Em 2004, dois anos após a sua eleição, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva cumpriu o compromisso feito junto aos educadores durante a campanha e o Decreto nº 2.208/97 foi revogado com a promulgação do Decreto nº 5.154/04<sup>69</sup>, pelo



qual buscava-se resgatar a perspectiva do ensino médio integrado que articulasse ciência, cultura e trabalho, contrapondo a profissionalização adestradora através dos princípios da concepção de educação politécnica ou tecnológica. Essa proposta não obteve avanços concretos; ao mesmo tempo em que recuperou a educação tecnológica de nível médio, ela flexibilizou as possibilidades de relacionamento entre ensino médio e educação profissional (integrada, concomitante e subsequente). A mudança discursiva aparentemente progressista do ensino médio acomodou os interesses em disputa e aprofundou a dualidade e a diferenciação. De um lado, os convênios com universidades federais ou transferência de recursos para as instituições privadas, os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) garantem a formação para o trabalho complexo e a integração de um reduzido número de trabalhadores no mercado formal. Enquanto isso, no outro patamar do sistema programas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Programa Escola de Fábrica e Programa de Educação para Jovens e Adultos (Proeja) articulam escolarização e qualificação profissional com o intuito de formar mão de obra para inserção parcial e precária de segmentos significativos da classe trabalhadora, contribuindo para o arrefecimento das lutas sociais através da assimilação das demandas populares aos objetivos do projeto societário hegemônico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dimensões da imensa desigualdade e da dualidade estrutural do modelo educacional brasileiro ganham maior compreensão quando apreendidas a partir do olhar atento sobre as relações de classe e a constituição da nossa formação social, política e econômica. Neste sentido os autores clássicos do pensamento social brasileiro nos ajudam na tentativa de desvendar “*o que somos e para onde vamos*”, possibilitando vislumbrar as alternativas de transformação.

As sucessivas reformas e políticas públicas implantadas nas últimas décadas pelos governos neoliberais realizam-se na direção da adequação do sistema educacional à lógica da acumulação flexível, tendendo apenas a remover os obstáculos à expansão capitalista sem, no entanto, representar real perspectiva de transformação na direção de uma educação centrada nas necessidades humanas. As mudanças promovidas buscam amortecer as contradições através do atendimento parcial e precário das demandas populares por educação através da assistência focal e da inclusão social dentro dos limites do sistema do capital.

Para se tornarem hegemônicas, as frações de classe dominantes devem assegurar que suas ideias e valores sejam assimilados e partilhados pelas classes trabalhadoras. Sendo assim, as teorias, categorias e noções sustentam a dimensão pedagógica do projeto de sociedade dominante, articulando as necessidades da classe trabalhadora e as exigências de conformação impostas pelas transformações do processo de trabalho e pela nova sociabilidade capitalista. De um modo geral, as recentes políticas que visam ao aumento qualitativo e quantitativo da educação nos países

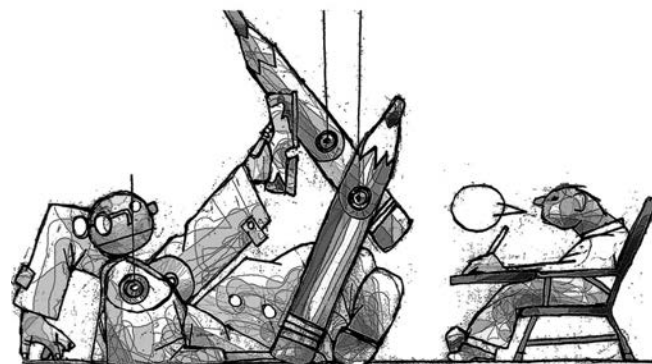
de capitalismo dependente são subsidiadas pela teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2006)<sup>70</sup>, pela pedagogia das competências (RAMOS, 2006)<sup>71</sup> e pela teoria do capital social (MOTTA, 2007)<sup>72</sup>, todas constituídas nos centros hegemônicos do capital e difundidas pelos organismos multilaterais.

A relação trabalho-educação é reordenada tendo como base a suposta complexificação dos empregos em decorrência da mudança da base científico-tecnológica da produção e a necessidade de formação e qualificação dos trabalhadores para essas tarefas. Em contrapartida, a análise empírica dos mercados de trabalho permite perceber que as ocupações que demandam maiores qualificações, além de estarem concentradas nos países de capitalismo central, também se encontram em decadência.

A linearidade entre escolarização, produtividade e emprego torna-se frágil diante das tendências de precarização do trabalho, flexibilização da produção, reestruturação das ocupações, aumento do desemprego estrutural e valorização crescente do trabalhador multiadaptável e polivalente, levando à redefinição do ideário educacional em função de um novo tipo de trabalhador capaz de empreender formas criativas para adaptar-se às incertezas e administrar riscos.

A reformulação da educação brasileira, em curso desde os anos 1990, avança em meio à regressão dos reduzidos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora, caracterizando-se pelo aprofundamento da fragmentação e diversificação dos níveis e modalidades educacionais, pela descentralização das responsabilidades pela manutenção escolar e pelo forte apelo às parcerias entre iniciativa privada, organizações não governamentais, Estado e comunidade mais próxima para cooperação em torno da melhoria da qualidade das escolas, pela via do voluntarismo e do assistencialismo, retirando o foco da escola pública de qualidade, unitária, universal, gratuita, laica e politécnica enquanto direito garantido pelo Estado, que assim como a produção de ciência, de técnica e tecnologia nunca se colocou como um problema ou uma necessidade das classes dominantes em nosso país.

A superação da educação escolar dualista, fragmentária e adestradora implica o resgate de uma educação que tenha o trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 2006)<sup>73</sup> no sentido de conferir, através do desenvolvimento das potencialidades humanas, a participação legítima de cada indivíduo no processo





de produção da existência e na apropriação dos benefícios produzidos socialmente. Neste sentido, a concepção de formação omnilateral, unitária, politécnica ou tecnológica, fundamentada nas reflexões de Marx e Gramsci, nos permite pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los.

## NOTAS

<sup>1</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? Prefácio. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 13.

<sup>2</sup> BRASIL. IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2007. Rio de Janeiro, IBGE. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoavedia/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2007/indic\\_sociais2007.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoavedia/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2007/indic_sociais2007.pdf)>. Acesso em: 10/08/2009.

<sup>3</sup> O Brasil perde para Haiti, Nicarágua, Guatemala, Honduras, El Salvador, República Dominicana, Bolívia e Jamaica. IBGE. **Objetivos de desenvolvimento do milênio**: relatório nacional de acompanhamento. Coord.: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos; Supervisão: Grupo Técnico para o acompanhamento dos ODM. Brasília: Ipea: MP, SPI, 2007.

<sup>4</sup> Como é o caso dos estados do Pará e Alagoas, com apenas 28,4% e 25,4%, respectivamente, dos adolescentes de 15 a 17 anos frequentando o Ensino Médio. IBGE (2007) **op. cit.**

<sup>5</sup> ANDERSON, Perry. O papel das ideias na construção de alternativas. In: BORON, Atílio A. **Nova hegemonia mundial**: alternativas de mudança e movimentos sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004. p. 37-38.

<sup>6</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 31-45, maio/ago., 1999.

<sup>7</sup> A partir das reflexões de Gramsci (2007), tais sacrifícios econômicos das classes dominantes têm como objetivo restringir a consciência e a organização da classe trabalhadora ao momento econômico-corporativo da correlação de forças. GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 3.

<sup>8</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2006. p. 39.

<sup>9</sup> CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

<sup>10</sup> **Id. ibid.**, p.112-113.

<sup>11</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. (2006) **op. cit.**, p. 41.

<sup>12</sup> A função neoclássica de produção mais utilizada, sob a fórmula de Cobb-Douglas, explica o crescimento econômico pela equação  $X = AK^{\alpha}L^{1-\alpha}$ , onde: X = volume de produtos; A = nível de tecnologia; K = insumos de capital; L = insumos de mão de obra;  $\alpha$  = uma constante; e  $1 - \alpha$  = unidade para dar rendimentos constantes de escala. FRIGOTTO, Gaudêncio. (2006) **op. cit.**, p. 42.

<sup>13</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. (2006) **op. cit.** p. 61.

<sup>14</sup> OLIVEIRA, Francisco. Questões em torno da esfera pública. In: SERRA, Rose. **Trabalho e reprodução**: enfoques e abordagens. São Paulo: Cortez, 2001.

<sup>15</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **A pedagogia da exclusão**. Petrópolis(RJ): Vozes, 1997. p. 83.

<sup>16</sup> ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 10.

<sup>17</sup> BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001**: luta contra a pobreza. Panorama Geral. Washington: BM, 2000. p. 6.

<sup>18</sup> Comodificação é o “processo pelo qual o domínio e as instituições sociais, cujo propósito não seja a produção de mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para a venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (FAIRCLOUGH. **Apud**. LEHER, Roberto. **Estratégias de mercantilização da educação e tempos desiguais dos tratados de livre comércio**. Rio de Janeiro, [s.d.] p. 6. Mimeo.

<sup>19</sup> UNESCO. **Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: UNESCO, 2005. p. 56.

<sup>20</sup> BANCO MUNDIAL. **Desenvolvimento e redução da pobreza**: reflexão e perspectiva. Washington, 2004. p. 3.

<sup>21</sup> **Id.** (2000) **op. cit.**, p. 6.

<sup>22</sup> Neoliberalismo de Terceira Via é um termo proposto pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional, grupo de pesquisa CNPQ/Fiocruz, para demarcar a diferença entre o neoliberalismo ortodoxo e a sua redefinição proposta como uma Terceira Via (GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 1999.) diante das consequências sociais negativas da adoção das políticas neoliberais e da insuficiência da social democracia frente às necessidades de desregulamentação, liberalização e flexibilização impostas na atual fase do capitalismo. Ver NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.

<sup>23</sup> A Declaração do Milênio, pacto internacional firmado entre 191 países, em setembro de 2000, com o objetivo de combater a pobreza, delineado a partir de oito objetivos a serem cumpridos até 2015: 1) erradicar a extrema pobreza e a fome; 2) universalizar a educação primária; 3) promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4) reduzir a mortalidade na infância; 5) melhorar a saúde materna; 6) combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7) garantir a sustentabilidade ambiental; 8) estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento (UNESCO (2005) **op. cit.**; IBGE (2007) **op. cit.**)

<sup>24</sup> A fim de sofismar a perversa e incorrigível realidade produzida pelo capitalismo, esconder a desvalorização econômica do trabalho e os sintomas da crise estrutural do capital e a sua vulnerabilidade, intelectuais conservadores e da pós-modernidade apoiam-se nas crescentes tendências de substituição do capital vivo pelo capital morto e nas transformações tecnológicas e organizacionais dos processos de trabalho para afirmar a perda da centralidade do trabalho como fundamento estruturante da sociedade, o desaparecimento do proletariado e a emergência do cognitariado, o fim do trabalho abstrato e das classes sociais, como elementos de uma nova sociedade e uma nova cultura. Numa perspectiva contrária a esses autores, entendemos que, apesar das transformações na aparência, no conteúdo e na forma dos processos de trabalho, os fundamentos que integram e caracterizam as relações sociais especificamente capitalistas nos diferentes momentos históricos, tais como a propriedade privada dos meios de produção e a extração da mais-valia, são modernizados, incluindo e redefinindo as formas de exploração e subalternização da classe trabalhadora, que se torna mais heterogênea, mais complexificada e

- mais fragmentada. A esse respeito ver ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995; e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003.
- <sup>25</sup> FRIGOTTO, G. (2003) **op. cit.**
- <sup>26</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Ruy; RUMMERT, Sonia. **Mundos do trabalho e aprendizagem.** Lisboa: Educa. Formação, 2009. p. 71.
- <sup>27</sup> HAYEK, Friedrich August. Os princípios de uma ordem social liberal. In: CRESPIGNY, Anthony de; CRONIN, Jeremy. **Ideologias políticas.** Brasília: UnB, 1981. p. 58.
- <sup>28</sup> RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006. p. 24.
- <sup>29</sup> ZARIFIAN **Apud.** BATISTA, Roberto Leme. A panacéia das competências: uma problematização preliminar. In: ALVES, G; GONZALES, J. L. C.; BATISTA, R. M. **Trabalho e educação: contradição do capitalismo global.** Londrina: Práxis, 2006. p. 96.
- <sup>30</sup> RAMOS, Marise. (2006) **op. cit.**
- <sup>31</sup> “Schwartz (1995) equaciona essas abordagens propondo que a qualificação tem três dimensões: conceitual, social e experimental. A primeira define-a como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho” RAMOS, Marise. (2006) **op. cit.**, p. 401- 402.
- <sup>32</sup> **Id. ibid.**, p. 406.
- <sup>33</sup> STEIN, Rosa Helena. Capital social, desenvolvimento e políticas públicas. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v.73, mar., p. 157-197, 2003. p. 177.
- <sup>34</sup> CEPAL. **Coesão social: inclusão e sentido de pertencer na América Latina e no Caribe.** Síntese. Santiago do Chile: Nações Unidas, 2007. p. 24.
- <sup>35</sup> **Id. ibid.**
- <sup>36</sup> É neste sentido que Virgínia Fontes (2005) critica a utilização exacerbada do binômio exclusão-inclusão. A autora considera que a expropriação dos trabalhadores diretos dos meios de produção da existência, condição histórica de constituição e perpetuação do capitalismo, já constitui por si só uma exclusão. Porém, constitui igualmente uma inclusão, já que essa mão de obra destituída da capacidade de sobrevivência deverá entrar no mercado de trabalho para obter o salário como forma de acesso às mercadorias, sendo-lhe impossível escapar ao processo de mercantilização da vida social. Partindo desse ponto de vista, Fontes propõe a categoria inclusão forçada, visto que ninguém pode ser excluído das relações de mercado, mesmo aqueles que não estão inseridos no mercado produtivo. FONTES, Virgínia. **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.
- <sup>37</sup> MARINI, Ruy Mauro. Dialética do desenvolvimento capitalista no Brasil. In: SADER, Emir (Org). **Dialética da dependência – uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini.** Petrópolis(RJ): Vozes, 2000; **Id.** Dialética da dependência. In: SADER, Emir (Org). **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini.** Petrópolis(RJ): Vozes, 2000a.
- <sup>38</sup> **Id.** (2000a) p.106.
- <sup>39</sup> **Id.** (2000a) p. 109.
- <sup>40</sup> **Id. ibid.**, p. 125.
- <sup>41</sup> **Id. ibid.**
- <sup>42</sup> **Id. ibid.**, p.140.
- <sup>43</sup> FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- <sup>44</sup> **Id. ibid.**, p. 28.
- <sup>45</sup> FERNANDES **Apud** CARDOSO, Miriam Limeiro. (2008) **op. cit.**, p. 3.
- <sup>46</sup> FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica.** São Paulo: Globo, 2006. p. 241.
- <sup>47</sup> **Id. ibid.**, p.243.
- <sup>48</sup> **Id.** Florestan Fernandes: Constituinte e revolução. Entrevista a: CHASIN. J.; ANTUNES, Ricardo; BARSOTTI, Paulo D.; PRADES, Maria D. **Revista Ensaio**, São Paulo, Ed. Ensaio, n. 17/18, p.127-128, 1989.
- <sup>49</sup> IANNI, Octávio. **Classe e nação.** Petrópolis(RJ): Vozes, 1986.
- <sup>50</sup> **Id. ibid.**, p.18.
- <sup>51</sup> **Id. ibid.**, p. 52.
- <sup>52</sup> **Id. ibid.**, p. 49.
- <sup>53</sup> OLIVEIRA, Francisco. O Estado e a exceção ou o estado de exceção? **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, Florianópolis, v. 5, n.1. 2003a. p.11.
- <sup>54</sup> OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003; **Id.** (2003a) **op. cit.**
- <sup>55</sup> **Id.** (2003a) **op. cit.**, p. 138.
- <sup>56</sup> **Id. ibid.**, p. 139.
- <sup>57</sup> POCHMANN, Márcio. Economia brasileira hoje: seus principais problemas hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006. p.121 .
- <sup>58</sup> OLIVEIRA, Francisco (2003) **op. cit.**
- <sup>59</sup> POCHMANN, Márcio. **O emprego no desenvolvimento da nação.** São Paulo: Boitempo, 2008.
- <sup>60</sup> **Id. ibid.**, p. 26.
- <sup>61</sup> **Id. ibid.**, p. 39-41.
- <sup>62</sup> BRASIL. Leis, Decretos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Texto integral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- <sup>63</sup> RAMOS, Marise. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis(RJ): Vozes, 2005.
- <sup>64</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLLA, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- <sup>65</sup> BRASIL. Leis, Decretos. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 135, n.º 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os arts. 30 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

- <sup>66</sup> A partir desse instrumento legal, o ensino médio retomou o caráter propedêutico, enquanto os cursos técnicos poderiam ser cursados concomitante ou subseqüentemente ao ensino médio.
- <sup>67</sup> NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- <sup>68</sup> *Id. ibid.*, p. 57.
- <sup>69</sup> 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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)> Acesso em: 16 de março de 2010.
- <sup>70</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. (2006) *op. cit.*
- <sup>71</sup> RAMOS, Marise. (2006) *op. cit.*
- <sup>72</sup> MOTTA, Vânia C. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social**: as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar para o conformismo. Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutoramento em Serviço Social - Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007).
- <sup>73</sup> GRAMSCI, Antonio. (2006.)*op. cit.*

## ABSTRACT

*Michelle Pinto Paranbos. Educational policy to train workers and the specificity of the Brazilian capitalist project: educational ideas in function of work (dis)qualification.*

*Brazilian vocational training policy is profoundly related to the way in which the country has been inserted into the world economy and is situated in the historical and ideological process of capitalist development. It is also part of a broad set of structural and superstructural adjustment goals focused on adjusting “developing countries” to the worldwide financialization of production. Resorting to classical and contemporary authors among Brazilian social thinkers, this article situates the debate around notions and ideologies that reorder educational relations in the framework of the economic, political, and social transformations underway in the last decades, in order to capture the contradiction between demands for schooling and broadening school scope, and the tendencies to (dis)qualify work given the specificities of dependent capitalism.*

**Keywords:** *Vocational training; Ideology and development; Dependent capitalism; Public policies.*

## RESUMEN

*Michelle Pinto Paranbos. La política educacional para la formación de los trabajadores y la especificidad del proyecto capitalista brasileño: el ideario educativo en función de la (des) capacitación del trabajo.*

*La política de educación profesional brasileña está profundamente relacionada con la manera en que el país se incorpora a la economía mundial y se ubica en medio del proceso histórico ideológico de desarrollo capitalista, en la medida en que parte de un amplio conjunto de metas de ajuste estructural y superestructural dirigidas a adecuar a los “países en vías de desarrollo” al proceso de financiarización globalizada de la producción. Retomando a algunos autores clásicos y contemporáneos del pensamiento crítico social brasileño este artículo trata de situar el debate alrededor de las nociones e ideologías que reordenan las relaciones educativas en el ámbito de las transformaciones económicas, políticas y sociales en curso en las últimas décadas con el objeto de captar la contradicción entre las demandas de escolarización y ampliación de la escuela y las tendencias de la (des) calificación del trabajo, mediante la especificidad del capitalismo dependiente.*

**Palabras clave:** *Educación profesional; Ideología del desarrollo; Capitalismo dependiente; Políticas públicas.*

# REFERÊNCIAS SOBRE PRÁTICAS FORMATIVAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O VELHO TRAVESTIDO DE NOVO FRENTE AO EFETIVAMENTE NOVO.

Ronaldo Marcos de Lima Araujo\*  
Doriedson do Socorro Rodrigues\*\*

## Resumo

A partir de orientações marxistas, problematizamos o pragmatismo como referência predominante nas práticas formativas da educação profissional brasileira, em particular nas séries metódicas de ofício e na pedagogia das competências. Fazendo uso dos recursos da pesquisa bibliográfica, sob uma abordagem histórica, sustentamos a necessidade de um projeto de formação profissional pautado na filosofia da práxis, que tome o trabalho como orientador das ações formativas do trabalhador, promovendo-se uma educação orientada para a emancipação, no sentido de o trabalhador dominar todas as esferas produtivo-culturais da vida social. Ao final fazemos, com base na literatura estudada, algumas indicações para a organização didática da educação profissional fundada na filosofia da práxis.

**Palavras-chave:** Filosofia da Práxis; Pragmatismo; Educação Profissional; Práticas Pedagógicas.

## INTRODUÇÃO

O desafio é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de educação profissional patrocinado pelos organismos internacionais – Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc. – do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

Gaudêncio Frigotto, 2001<sup>1</sup>

O ponto de partida deste texto é a ideia de que a educação em geral e a educação profissional, em particular, constituem campos de disputa em que predominam abordagens de dois tipos: aquelas que buscam a conformação dos homens à realidade dada e outras que buscam a transformação social. Tais abordagens consubstanciam em nossa sociedade, prioritariamente, dois projetos antitéticos de formação de trabalhadores: uma pedagogia focada no trabalho e outra pedagogia focada no capital.

A partir desse pressuposto, apoiamos-nos na literatura de base marxista para identificar as referências que permitam a avaliação

de práticas formativas em educação profissional, problematizando as estratégias articuladas ao projeto educacional do capital, de cunho pragmático, que visam à segregação do desenvolvimento das capacidades de pensar e de fazer do trabalhador e à acomodação social ante a realidade dada. Em particular, focamos nas séries metódicas ocupacionais e nas formulações pautadas na noção de competência entendidas enquanto projetos de formação profissional que têm uma marca comum, substantivamente ambos buscam articular as ações de ensino à lógica do capital, mas que se diferenciam e que podem ser compreendidos como expressões de dois momentos diferentes do capitalismo mundial, que passou da forma taylorista de gestão e de organização do trabalho para o modelo de acumulação flexível-toyotista. Esses dois projetos formativos, de objetivos comuns, ao buscarem o ajustamento da formação apenas à realidade imediata legitimam a divisão técnica do trabalho e cristalizam a dualidade da educação brasileira e da educação profissional em particular.

Procuramos na literatura da área pontos de ancoragem a partir dos quais pudéssemos sistematizar a crítica aos projetos educacionais conformadores da acomodação social e também alguns elementos para um projeto de formação de trabalhadores orientado pelos interesses dos próprios trabalhadores.

Compreendemos aqui que a origem da dualidade educacional indicada anteriormente, que se manifesta na constituição de dois “sistemas” de formação de subjetividades e de duas redes diferentes de escola, não está na instituição escolar ou nas práticas dos professores, mas na divisão social do trabalho que separa

\* Pesquisador do CNPq. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da Universidade Federal do Pará. Doutor em Educação pela UFMG. E-mail: rlima@ufpa.br.

\*\* Professor da Universidade Federal do Pará. Doutorando em Educação pela UFPA. E-mail: doriedson@ufpa.br.

Recebido para publicação em: 30/04/10



o trabalho intelectual do trabalho corporal, impondo limites ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas.

O reconhecimento da existência desses dois projetos antitéticos de formação de trabalhadores impõe que se faça uma opção entre eles, tal como sugere Frigotto na epígrafe deste texto. Não se trata apenas de uma opção entre duas pedagogias, é mesmo uma opção entre duas filosofias, duas leituras de mundo, de sua dinâmica e de seu futuro<sup>2</sup>. Para Marx (*apud* VASQUEZ, 1968)<sup>3</sup> existem dois tipos de filosofia: aquelas que se propõem a explicar a realidade (filosofia como acomodação ao mundo) e aquelas que servem à transformação do mundo (filosofia como guia da transformação humana radical). Ou seja, quando encaramos a necessidade de renovação da educação profissional temos em mente que

As diversas práticas pedagógicas de formação das capacidades de trabalho, de escolarização ou não, presenciais e à distância, incluindo-se as que ocorrem no contexto das relações de trabalho, têm como objetivo teleológico interferir nas condições de utilização do trabalho humano. Nem todas, porém, estão necessariamente comprometidas com as estratégias de valorização do poder de negociação dos trabalhadores. (MACHADO, 1996)<sup>4</sup>

Neste texto, portanto, problematizaremos algumas referências de práticas formativas que, inspiradas em uma filosofia como aceitação do mundo, buscam promover a formação de trabalhadores ajustados à realidade dada.

Reconhecemos as pertinências das considerações de Mészáros (2005)<sup>5</sup>, para quem a educação do capital, que forma para o mercado de trabalho e para a valorização do capital, é antagônica aos processos de valorização humana. Para esse importante intelectual contemporâneo a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida; para isso,

[...] é necessário **romper com a lógica do capital** se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente [...]. Uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2005 – grifo nosso)<sup>6</sup>.

Ressalta Mészáros, entretanto, que “[...] *no âmbito educacional as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida*”<sup>7</sup>. Ele defende que a mera negação das práticas tradicionais não resolve. Segundo o autor, “*Para o bem ou para o mal, o êxito depende de tornar consciente esse processo de aprendizagem, no sentido amplo e ‘paracelsiano’ do termo, de forma a maximizar o melhor e a minimizar o pior*” (MÉSZÁROS, 2005)<sup>8</sup>.

Sob essa perspectiva é que estamos considerando a necessidade de compreensão das práticas formativas em educação profissional, problematizando aquelas que se articulam ao ideário pragmatista e buscando na filosofia da práxis<sup>9</sup> a referência tendo em vista, para além da simples negação, a formulação de estratégias que favoreçam a atividade humana autorrealizadora.

Assim, sem necessariamente buscar levantar dados novos, tentamos identificar e sistematizar algumas referências que permitam estudos posteriores com possibilidade de colaborar para a

construção de projetos de formação de trabalhadores articulados a um projeto de transformação radical da sociedade.

Este texto está organizado com duas seções principais, um que foca e problematiza o projeto de educação profissional do capital, de cunho pragmático, e que analisa em especial o projeto de educação profissional do Senai e a pedagogia das competências, e outra que, com base nas formulações de autores marxistas, busca considerar a possibilidade de um projeto pedagógico de formação dos trabalhadores.

Procuramos privilegiar uma abordagem sobre as dimensões pedagógicas desses dois projetos, sem, no entanto, deixar de considerar as suas implicações políticas. Optamos por buscar identificar esses projetos considerando as categorias básicas dos processos pedagógicos: finalidades, conteúdos formativos e procedimentos de ensino.

## O PROJETO DO CAPITAL

Para Frigotto (2001), o projeto societário e educativo do capital apresenta como horizonte

[...] a educação geral e, particularmente, a educação profissional vinculada a uma perspectiva de adestramento, acomodação, mesmo que se utilizem noções como as de educação polivalente e abstrata. Trata-se de conformar um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente. Trata-se de uma formação numa ótica individualista, fragmentária – que sequer habilita o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão, tornando-o apenas um mero “empregável” disponível ao mercado de trabalho sob os desígnios do capital em sua nova configuração. (FRIGOTTO, 2001)<sup>10</sup>

Não se trata, portanto, de uma formação capaz de promover qualificações amplas e duradouras entre os trabalhadores, pelo contrário, o ideário consiste em continuar perpetuando a divisão social e técnica do trabalho, essencial para a própria sobrevivência do capital, capaz de garantir uma mão de obra sempre disponível para os desígnios do capitalismo. Sob essa perspectiva tem se dado a configuração da escola brasileira destinada aos trabalhadores, à classe destituída dos meios e objetos de produção: uma educação que lhe propicia tão-somente os requisitos mínimos para “manusear os parafusos da fábrica”, alijando-os de uma formação integral que, no dizer de Gramsci (1978)<sup>11</sup>, propicie-lhes tanto os conhecimentos provenientes da *societas rerum*, de modo a garantir os saberes científicos necessários para dominar e transformar a natureza, quanto os da *societas hominum*, promovendo uma consciência sobre seus direitos e deveres, introduzindo-os na sociedade política e civil.

## A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O SISTEMA S E AS SÉRIES METÓDICAS OCUPACIONAIS.

Sem desconsiderar experiências anteriores de formação de trabalhadores, temos as décadas de 1930 e 1940 como período

de institucionalização da educação profissional no Brasil, marcadamente pelo nascimento do Senai e das leis orgânicas do ensino em 1942<sup>12</sup>, que foram respostas do Estado e dos empresários à então nova demanda por formação de trabalhadores.

O surgimento do Senai e, mais tarde, do Senac (1946) marca a origem do Sistema S ao qual, posteriormente, veio se juntar o Senar, o Senat, o Sebrae e a Sescop<sup>13</sup>.

De acordo com Oliveira (2003)<sup>14</sup>, nesses anos nascem o pensamento e a ideologia do empresariado industrial no Brasil, de forma a requerer um ensino profissional que lhe atendesse e um sistema de ensino que o promovesse, sob seus cuidados. Este pesquisador desenvolve a tese de que os processos de industrialização fizeram surgir uma nova classe social, num contexto político que o requeria, para se fortalecer, como também requeria o industrialismo, para tais fins. Assim, no momento em que nasce o empresariado industrial brasileiro nasce também uma ideologia para justificá-lo.

Como marca da educação profissional nascente junto com o Sistema S, Cunha (2000)<sup>15</sup> explicita que a incorporação das **séries metódicas de ofício** por essas instituições, especificamente pelo Senai e pela rede federal de educação profissional, deu-se porque respondia aos anseios e às necessidades do setor produtivo emergente daquele momento, pois possibilitava o disciplinamento das condições de trabalho encontradas na empresa.

De acordo com esse autor, essa metodologia de ensino, identificada como pedagogia da educação profissional por excelência, compreende quatro fases distintas que eram aplicáveis em qualquer situação de aprendizagem, privilegiando: 1) a individualidade do aluno, 2) o estudo do assunto, 3) a comprovação do conhecimento e 4) a aplicação, generalização ou transferência do conhecimento. No processo de ensino e aprendizagem valorizava-se o método de instrução individual, tal qual Cunha descreve:

Cada aluno deve ter a possibilidade de iniciar aprendizagem e terminá-la quando estiver preparado para isso, sem levar em conta o nível de adiantamento de seus colegas; o docente deve poder atender cada aluno individualmente e cuidar, ao mesmo tempo, do grupo todo, oferecendo-lhes estimulação e despertando o interesse; cada aluno deveria receber assistência que necessitar, sem interferir com o progresso dos demais colegas; cada aluno deveria progredir de acordo com suas aptidões, seus esforços e interesses, sem prejudicar ou ser prejudicado pelo progresso de seus companheiros de grupo. (CUNHA, 2000)<sup>16</sup>

A metodologia de ensino correspondia a um enquadramento intelectual que condicionava o aprendiz a limitar-se à reprodução

dos conhecimentos já elaborados, além do que conduzia a uma acomodação ao *status* de operário e de conformismo à ordem social. Cabia à instituição de ensino profissional o papel de reproduzir política e ideologicamente as condições de trabalho da fábrica, indispensáveis à produção, onde alguém tinha o direito de mandar e o poder de fazer obedecer.

Assim, a institucionalização da educação profissional no Brasil foi pautada numa pedagogia tecnicista, de base pragmática, e organizada sob forte hierarquização das funções técnicas (e docentes) em conformidade com o modelo de acumulação taylorista-fordista. **Objetivava** a assimilação da realidade de trabalho dada, e na organização do trabalho escolar fazia-se o uso de forte hierarquização das funções docentes e técnicas e de **métodos de ensino** programados, os quais priorizavam o treinamento e o disciplinamento do aluno por meio do controle das situações de aprendizagem. Os **conteúdos** eram organizados de forma sequencial e hierárquica, por meio de disciplinas ou temas fragmentados. O conhecimento era compreendido numa lógica cartesiana e transmitido de maneira que o aluno o assimilasse e o reproduzisse.

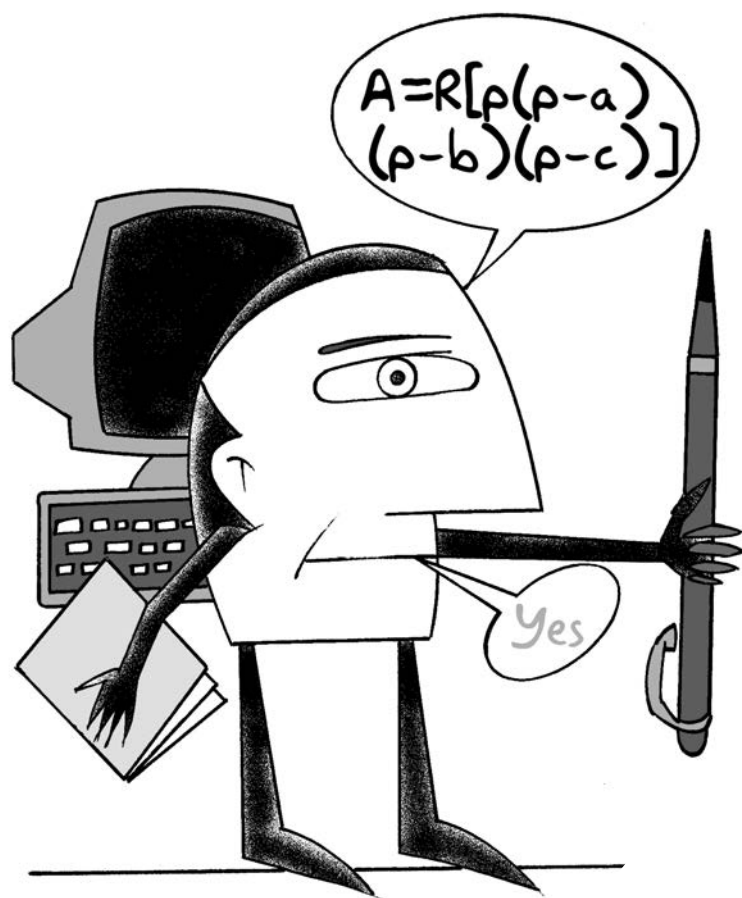
Pelo exposto, não se concebia o processo ensino-aprendizagem como a busca de condições para que o discente alcançasse a autonomia. Pelo contrário, o modelo descrito buscava a robotização do ser humano, tão ao gosto dos tempos modernos, quando as necessidades do capital impõem ao homem trabalhador somente o saber-fazer em detrimento de sua totalidade, dele requerendo, às vezes, a subjetividade, não em sua amplitude, mas somente aquela capaz de aumentar suas taxas de lucro (MACHADO *apud* ARANHA, 1997)<sup>17</sup>.

A experiência pedagógica desenvolvida pelo Senai por meio das Séries Metódicas de Ofício expressa um ideário pedagógico hegemônico até os anos 1980 no Brasil e que identificamos como a “velha institucionalidade da educação profissional brasileira”. Para o MTE/SPPE<sup>18</sup> (*apud* CAMARGO, 2002)<sup>19</sup>, seriam vários os termos que configurariam uma “velha institucionalidade”. Expressões como: qualificação voltada para a habilidade, saber-fazer, disciplina, obediência, conformidade a normas, reação, memorização, execução, concentração, formação curta e individual; educação profissional dicotômica à educação geral, em redes e sistemas nacionais, com clientelas restritas, centralizadas, voltadas para homens brancos, centralizada, sob a gestão do governo e empresários, com foco na oferta de formação, assistencialista e sob a ótica do “operário padrão”.



*a institucionalização  
da educação profissional no  
Brasil foi pautada numa  
pedagogia tecnicista, de base  
pragmática, e organizada  
sob forte hierarquização  
das funções técnicas (e docentes)  
em conformidade com  
o modelo de acumulação  
taylorista-fordista.*

Enfim, essa “velha institucionalidade”, conforme analisa Frigotto (1983)<sup>20</sup> ao tratar das relações pedagógicas travadas nos cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), no fundo pretendeu continuar alijando o trabalhador de uma formação técnico-científica que lhe permitisse o domínio da totalidade das ações produtivas, objetivando, isto sim, “fazer, pelas mãos, a sua cabeça”, já que as relações de trabalho-aprendizagem, os valores, atitudes e hábitos disseminados por essa lógica educativa voltavam-se tão-somente para a emergencialidade da produção (KUENZER, 1997)<sup>21</sup>, impondo-lhe o saber operativo em detrimento de uma formação que favorecesse a apropriação, em sua totalidade, do saber elaborado materialmente pela sociedade, para o que é necessária uma visão pedagógica que conceba os saberes desses trabalhadores como mediadores, marcas de classe social, para obtenção dos saberes historicamente legitimados pela sociedade, a fim de os mesmos implementarem uma hegemonia diferente da capitalista (FRIGOTTO, 2006)<sup>22</sup>. Por fim, parafraseando Frigotto, Kuenzer (1997) destaca que as instituições educativas que buscaram a relação trabalho-educação como perspectiva pedagógica, como o Senai, nasceram “[...] para desenvolver a pedagogia das relações capitalistas de trabalho [...], a partir das “[...] formas concretas que assume a divisão do trabalho enquanto resultado das novas formas de sociabilidade do capital”<sup>23</sup>. Delas não se deve esperar uma educação voltada para o desenvolvimento da onilateralidade humana, portanto.



## A RENOVAÇÃO DO VELHO: A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS<sup>24</sup>

A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação humana apresenta-se, nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de ideias sobre como deve ser a formação do homem contemporâneo. Tal discurso, apesar de não homogêneo, colocou-se como um elemento da realidade da sociedade capitalista pós-fordista e tinha a pretensão formal de responder às exigências dessa nova realidade e de estabelecer novas práticas formativas e, com isso, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e de homens plenamente desenvolvidos.

Parece haver um relativo consenso na literatura em torno da articulação de três dimensões para que se configure a competência envolvendo **saberes** (de diversas ordens, como saber-fazer, saber técnico, saber-de-perícia, etc.), **experiência** (envolvendo habilidades e saber-tácito) e **saber-ser** (envolvendo qualidades pessoais, sócio comunicativas, etc.).

As competências são assim definidas a partir do trio “saberes”, “saber-fazer”, “saber-ser”. “Saberes”, entendidos como os conhecimentos profissionais de base explicitamente transmissíveis. A rubrica “savoir-faire” designa, antes, as noções adquiridas na prática (...). Quanto ao “saber-ser”, ele engloba uma série de qualidades pessoais (STROOBANTS, 1997)<sup>25</sup>.

Podemos apontar como novidades associadas à emergência do projeto educacional pautado na noção de competências os seguintes aspectos: a ideia de uma capacidade efetiva em oposição à ideia de capacidade potencial, o entendimento das capacidades profissionais em movimento e não mais fixadas em um posto de trabalho, a sua focalização no indivíduo e a sua associação a capacidades humanas amplas antes desvalorizadas e desestimuladas nos ambientes produtivos.

A pedagogia das competências tem algumas referências que lhe configuram uma identidade político-pedagógica.

### A REFERÊNCIA RACIONALISTA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Vários são os autores (TANGUY, 1997a; ROPÉ, 1997; STROOBANTS, 1997; MACHADO, 1998a; SCHWARTZ, 1990)<sup>26</sup> que ressaltam a influência do racionalismo<sup>27</sup> sobre o Modelo de Competências<sup>28</sup>. Para Stroobants (1997)<sup>29</sup>, foram as ciências cognitivas<sup>30</sup> que, procurando tornar visíveis as competências, redefiniram essa noção na forma como ela vem sendo usada pela sociologia do trabalho, descrevendo-a a partir do trio “saber, saber-fazer e saber-ser”.

Para Stroobants (1997)<sup>31</sup>, sob a ideia de objetivação das competências, materializada nas tentativas de identificação e normalização das competências, está subjacente a tentativa de explicitação dos atos humanos, particularmente dos atos humanos no trabalho, numa sequência lógica. Acredita-se na possibilidade de controle e autocontrole desta sequência de modo a gerar performances e eficácia.



A ideia de racionalização de processos formativos e de trabalho não é, porém, uma novidade. Desde Taylor, com sua proposta de administração científica, têm sido feitas tentativas de máxima racionalização da produção e da formação. A partir dele, outras perspectivas do racionalismo se apresentaram, como o movimento de relações humanas, buscando, por um lado, alternativas administrativas para as empresas a fim de obterem maior eficiência e racionalidade e, por outro, diminuir as resistências ao trabalho de tipo taylorista (MACHADO, 1994)<sup>32</sup>.

Tal como na esfera do trabalho, também nas escolas as iniciativas racionalistas vêm mostrando força. Na educação brasileira o racionalismo se tornou mais evidente na década de 1970, com a corrente tecnicista da educação inspirada na Teoria do Capital Humano, e, na década de 1990, com o neotecnicismo, sob inspiração dos Círculos de Controle de Qualidade (SHIMIZU, 1996)<sup>33</sup>.

Necessidades empresariais e de governos por informações mais objetivas que permitissem o melhor planejamento e controle dos processos formativos, de um lado, e o advento da informática e de novas tecnologias, de outro lado, foram elementos que contribuíram, apesar de não serem determinantes, para tentativas de racionalização dos processos formativos.

O processo de decomposição de tarefas parece ter tornado “natural” a ideia de que a formação das competências caminha para um tipo de **organização curricular modular** como estratégia formativa mais adequada, de modo a permitir validações cumulativas, ou seja, um sistema de unidades capitalizáveis organizado de modo a resultar no “ser capaz de” (TANGUY, 1997a)<sup>34</sup>. A estratégia de organização modular também se mostra mais adequada à ideia de desenvolvimento da empregabilidade por permitir ações pontuais, de curta duração, de formação focada em requerimentos emergenciais do mercado.

É uma didática que se baseia na decomposição dos processos de aprendizagem em microprocedimentos intermediários cuja soma se supõe contribuir para o todo. A decomposição dos processos de aprendizagem, depois de “socializados” com os alunos, deveria possibilitar o controle consciente e deliberado das operações cognitivas, num esforço de hiper-racionalização do ensino e da aprendizagem (ROPÉ, 1997)<sup>35</sup>.

O racionalismo está subjacente também nas ações de formalização das competências, nas práticas que visam aos **objetivos formativos** comprometidos com a máxima eficiência dos sistemas educacionais tendo em vista o atendimento das demandas dos setores produtivos que objetivam maior rapidez nos processos de reprodução do capital. Na medida em que tornam públicos os objetivos e os critérios de competência, essa orientação racionalista abre espaço para o controle das ações de autoformação e autoavaliação dos indivíduos.

A ideia de racionalização também vem inspirando **práticas de avaliação** que se propõem a medir objetiva e rigorosamente as competências de alunos e trabalhadores. Em tais práticas, onde se empregam métodos e técnicas supostamente científicas, são utilizados procedimentos de objetivação, de classificação e de medida das competências requeridas, das competências adquiridas e do percurso profissional (TANGUY, 1997a)<sup>36</sup>. Tais procedimentos, segundo Tanguy, vêm sendo utilizados, na França,

*A estratégia de organização modular também se mostra mais adequada à ideia de desenvolvimento da empregabilidade por permitir ações pontuais, de curta duração, de formação focada em requerimentos emergenciais do mercado.*

de maneira similar tanto nas empresas quanto nas escolas<sup>37</sup>. A avaliação de competências tem se revelado um dos elos mais frágeis desta perspectiva formativa, pois não se tem como atestar a aquisição de capacidades práticas (competências) necessárias em uma situação futura e, portanto, imprevisível.

Ropé e Tanguy (1997a)<sup>38</sup> questionam os esquemas de análise de racionalização das competências, elaborados com base nas ciências cognitivas. Segundo elas, tais esquemas não dão conta de apreender a dinâmica da realidade e nem oferecem os modelos para a operacionalização do “aprender a aprender” e da “transferência de capacidades”.

Para Machado (1998a), este tipo de abordagem de inspiração racionalista desconhece que a competência é, antes de mais,

[...] uma construção social, e como tal não pode ser desligada do contexto histórico e cultural e das relações sociais [...] quando se produz um catálogo de habilidades e capacidades, que hipoteticamente estariam sendo requeridas pela dinâmica dos processos de trabalho, tais poderes aparecem desligados de contextos sociais e culturais e adquirem uma identidade autônoma como se pudessem existir anteriormente aos sujeitos. (MACHADO, 1998a)<sup>39</sup>

Machado (1998a)<sup>40</sup> lembra que as estruturas de ação são *construídas e reconstruídas permanentemente pelos sujeitos*, que estes, mediante suas próprias referências e a partir da leitura que fazem do contexto e de seu papel, reinterpretem e *reorganizam as prescrições e completam os elementos necessários à realização da atividade de trabalho*. Esta autora conclui que *não há, assim, um nível de análise predeterminado capaz de tomar posse da competência* (MACHADO, 1998a)<sup>41</sup>, ela deve ser, portanto, contextualizada e historicizada.

A avaliação de cunho racionalista é questionada por Ropé (1997)<sup>42</sup>, porque quando essa avaliação se volta para a produção de instrumentos de gerenciamento do sistema de ensino, através da padronização e da uniformização dos resultados, favorece a sua perda de sentido em benefício do cumprimento de instruções.



Apesar de se questionar a validade dos procedimentos adotados, de inspiração racionalista, de decomposição das tarefas em busca da objetivação e padronização de comportamentos considerados competentes, não se pode concluir que eles não tenham efeitos sobre o imaginário e as práticas docentes, nem se pode considerar que as práticas de avaliação sejam inócuas, embora seus maiores resultados talvez não estejam diretamente ligados aos seus objetivos anunciados.

## A REFERÊNCIA INDIVIDUALISTA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Outra marca da pedagogia das competências, pode-se dizer, é a sua inspiração individualista, pois apesar de permanecer vaga, na maioria das vezes a noção de competência é utilizada supondo-se individualização na formação, nas avaliações e nos balanços de competências (ROPÉ; TANGUY, 1997a)<sup>43</sup>.

O individualismo pode ser identificado como uma doutrina segundo a qual o indivíduo constitui fundamento de toda a lei. Assim, uma pedagogia individualista promove um processo formativo no qual se valoriza o desenvolvimento de capacidades individuais, que sejam de caráter individual e não social. Desvaloriza-se, assim, a ideia de desenvolvimento de capacidades motoras, intelectuais e comportamentais comum a todos os indivíduos de um processo formativo.

A posse das competências e o seu desenvolvimento têm sido colocados como uma construção pessoal. Assim, uma pedagogia das competências inscreve o aluno singular no centro do sistema educativo e instaura o princípio de cursos individualizados no lugar de habilitações mais ou menos padronizadas. As competências, no entanto, apesar de serem colocadas como atributos dos indivíduos, requerem a sua validação pela organização institucional (cf. ISAMBERT-JAMATI, 1997; TANGUY, 1997a; 1997b)<sup>44</sup>.

A inspiração individualista é verificada nos processos formativos, no deslocamento de um ensino centrado sobre saberes para um sistema de aprendizagem focado no aluno. Nas empresas, essa tendência se explicita na substituição de um modelo de organização *produtiva no seio da qual se podia ou não desenvolver uma carreira para uma organização valorizante criadora de competências para o indivíduo assalariado* (ROPÉ; TANGUY, 1997a)<sup>45</sup>.

Em ambos os casos, escolas e empresas francesas, verificou-se uma busca obstinada de individualização. Estas têm lançado mão de instrumentos como o contrato de aprendizagem e o contrato de parceria (ROPÉ; TANGUY, 1997a)<sup>46</sup>.

O que parece estar em curso com essa individualização da formação não é a valorização do elemento humano, mas o contrário, o seu enfraquecimento enquanto coletivo, como diz Machado:

O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuem para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos. (MACHADO, 1998b)<sup>47</sup>

Esta lógica individualizante, afirma a autora, não se choca, porém, com o tipo de solidariedade promovida pelo capital em favor do trabalho produtivo em equipe, e é *somente dentro desses marcos que ela re-estabelece o coletivo e re-valoriza os processos grupais de trabalho e as trocas intersubjetivas* (MACHADO, 1998b)<sup>48</sup>.

Esta individualização tem o efeito de enfraquecer o coletivo dos trabalhadores, romper a sua solidariedade e entravar a expressão de interesses coletivos, pois se apoia sobre uma concepção unificada de necessidades dos trabalhadores e das empresas, mascarando os interesses contraditórios entre capital e trabalho (DUGUÉ, 1998)<sup>49</sup>. Para esta autora, degrada-se o ambiente de trabalho, principalmente, através de práticas de concorrência que levam os trabalhadores a se enfrentarem individualmente, ou em clãs. Além disso, para Tanguy (1997a)<sup>50</sup>, a individualização favorece a aceitação das diferenças salariais como resultado de propriedades e de ações individuais.

## A REFERÊNCIA NEOPRAGMATISTA DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

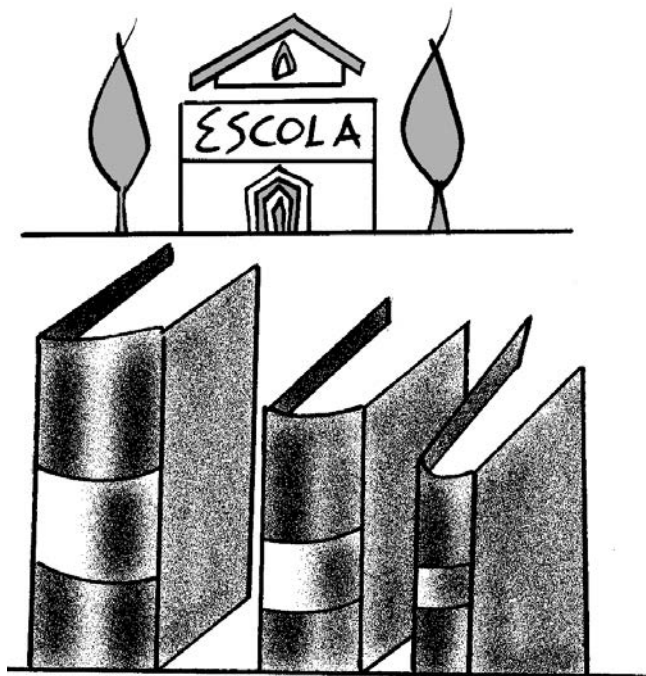
A pedagogia das competências, além das bases racionalista e individualista, também tem bases neopragmatistas. À primeira vista, parece que a ideia de que a pedagogia das competências tem inspiração pragmatista revela-se invalidada pelas pesquisas de Stroobants (1997), Tanguy (1997a) e Ropé (1997)<sup>51</sup> que enfatizam a inspiração racionalista nos processos de identificação, formação e de desenvolvimento de competências, pois o pragmatismo se apresenta como uma corrente antirracionalista<sup>52</sup>.

A pedagogia das competências combina o ideário racionalista e o pragmatista<sup>53</sup>. Do racionalismo há um aproveitamento das tentativas de objetivação das competências tendo em vista o planejamento e o controle dos sistemas produtivos e de formação. Do pragmatismo, há um aproveitamento do utilitarismo, do imediatismo, da adaptabilidade, da busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel. Dizendo de outra forma, o cognitivismo, ao promover a decomposição e a objetivação das competências, facilitou também o tratamento imediato e utilitário dado aos processos formativos. Uma coisa deve ser considerada: a pedagogia das competências tem seu procedimento básico centrado na atividade, que é, também, o procedimento básico do progressivismo<sup>54</sup>.

Ao ver o ensino técnico e profissionalizante como referência da pedagogia por objetivos e como campo de experimentação de ideias e técnicas que inspiraram a pedagogia das competências, Tanguy o afirma como uma *pedagogia de concepção eminentemente pragmática*, que busca *gerir as incertezas e a levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar* (TANGUY, 1997b)<sup>55</sup>.

Machado (1998b), ao analisar o parecer CEB 15/98<sup>56</sup> e verificar a sua referência subliminar ao Modelo de Competências, identifica que

A linha de argumentação em favor de sólida formação geral é, portanto, bem pragmática: o emprego passou a ser uma possibilidade rara; ao longo de suas vidas, as pessoas experimentarão diversas mudanças de atividades; forçosamente e por reiteradas vezes, terão que se submeter a processos de formação; assim, é preciso garantir que elas tenham uma boa base geral. (MACHADO, 1998b)<sup>57</sup>.



Ou seja, a sólida formação geral para o ensino médio no Brasil se colocaria como necessária para os inevitáveis processos futuros de requalificação e reconversão profissional dos trabalhadores determinados pelas alterações nos contextos produtivos. Ora, a finalidade da educação pragmática é justamente promover processos de adaptação dos indivíduos. Dewey<sup>58</sup> e Rorty<sup>59</sup> não questionam a democracia burguesa e seus valores. Para estes representantes do pragmatismo e do neopragmatismo, respectivamente, a realidade dada deve ser o ponto de partida para as práticas pedagógicas que, no seu desenvolvimento, podem culminar no seu melhoramento, evitando, assim, comprometer os projetos pedagógicos com utopias políticas remotas<sup>60</sup>. Favorecem-se, desse modo, os processos de ajustamento dos indivíduos às diversas situações que estes têm que enfrentar durante suas vidas, não se aventando a possibilidade de transformação da realidade, mas apenas o seu aperfeiçoamento, através do diálogo e da compreensão.

Ropé (1997), quando analisou a introdução da noção de competência na escola francesa, concluiu que as inovações promovidas representaram uma tentativa de substituição de um modelo cognitivo centrado nos saberes disciplinares por outro que partisse de situações específicas e de seus requerimentos de procedimentos e de saberes, os quais consubstanciariam os conteúdos formativos. Essas inovações tinham por preocupação a identificação dos conhecimentos com a ação a ser realizada, visando à justaposição entre atributos e situação. Tal como na perspectiva pragmática de educação, a preocupação era vincular os processos formativos com demandas imediatas. Dewey, ao negar uma teleologia da educação, tendo em vista a “*impossibilidade de associação entre processos formativos com ideias de um futuro distante*” (DEWEY, 1936)<sup>61</sup>, vinculou-a ao imediato, à “*atividade atual*”. Para tanto, propunha que os processos formativos fos-

sem estruturados sobre os interesses e as realidades dos alunos, considerados individualmente.

A pedagogia das competências, em sua faceta pragmática, pressupõe, pois, um projeto societário de manutenção do *status quo* de dominação, porque visa dispor cada ato educativo ao que seja útil ao mercado, destinando mais uma vez ao trabalhador uma educação fragmentada, porque lhe fornece, como também lhe abstrai, tão-somente o necessário para o atendimento das demandas mercadológicas: um saber-fazer e um saber-ser que promovam cada vez mais a obtenção da mais-valia. Não interessam, assim, os saberes reais dos trabalhadores na construção de uma proposta curricular voltada para a emancipação humana. Pelo contrário, cabem tão-somente os conhecimentos que maximizem os lucros, a operacionalidade do modo capitalista de ser. Mais uma vez, por meio dessa lógica encontra-se uma estratégia para a exploração do trabalho humano em todas as suas nuances, desde a força física até os conhecimentos resultantes de sua materialidade histórica. Não menos importante está o fato de que também essa pedagogia busca impor ao trabalhador a culpa pela não entrada no mercado de trabalho, principalmente quando, escolarmente, projeta-lhe a tese de que sem o domínio de determinadas habilidades e competências não conseguirá empregabilidade, escamoteando a real situação de que o próprio capital é que vem destruindo os postos de trabalho (FRIGOTTO, 2006).<sup>62</sup>

Assim, conforme Machado (1998a)<sup>63</sup>, esse interesse pragmatista cria uma miragem de que sejam possíveis propostas de desenvolvimento de competências sem um investimento conceitual realmente inovador, implicando um risco de se pensar em propostas educacionais fora de uma visão prospectiva; não reconhece a importância da formação ampla dos trabalhadores, desconsidera

[...] os fenômenos da mobilidade profissional, da heterogeneidade das estruturas do mercado de trabalho e os efeitos da distância que pode se instalar entre o momento de aquisição de conhecimentos e o da possibilidade de aplicá-los em atividades profissionais. (MACHADO, 1998a)<sup>64</sup>;

Diz ainda a autora que

a lógica pragmática limita os conteúdos da educação profissional às demandas econômicas pontuais e imediatas do mercado e representa, cada vez mais, uma postura equivocada não só pela ausência da perspectiva de longo prazo, pela incompreensão de como o mundo do trabalho está se reorganizando, mas principalmente pela insensibilidade com relação aos direitos da plena expansão das potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos. (MACHADO, 1998a)<sup>65</sup>

A proposição de uma pedagogia balizada na noção de competência traz, nesse contexto, promessas como a possibilidade de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo, assim, para a diminuição das desigualdades sociais. Tais promessas participam como elementos de um processo de ideologização da educação constituído, entre outras coisas, pelas ideias de vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e de possibilidade de requalificação dos trabalhadores.

Assim, podemos afirmar que, para possibilitar a realização de suas promessas, a pedagogia das competências tem se pautado em referências de cunho racionalista, individualista e neopragmatista. Em primeiro lugar porque advoga uma maior maximização das ações, o que significa negar o domínio de conhecimentos compreendidos em sua totalidade por aqueles que contribuam para resolução dos problemas imediatos de que o mercado demanda. Isso, não raras vezes, tem se configurado na redução de carga horária de cursos e implementação de um currículo voltado mais para o saber-fazer que para o desenvolvimento do homem em sua integralidade. Em segundo lugar porque promove a supremacia do individualismo sobre ações coletivas, impondo entre os trabalhadores, como já advogamos, a busca de melhorias de qualidade de vida pelo esforço próprio, enfraquecendo, como isso, as lutas de classe, atenuando, em favor do capital, os conflitos entre dominantes e dominados. Por fim, porque descaracteriza a educação do princípio da totalidade, da compreensão histórica que fundamenta a construção do conhecimento, delegando à educação a tarefa de tão-somente fornecer as orientações de como *montar uma máquina*, o que corresponde, em termos curriculares, por exemplo, a negar ao trabalhador toda sorte de conhecimentos que não sejam necessários à emergencialidade do mercado.

Todavia, a experiência revela que o projeto de renovação da educação profissional pautada na ideia de competências não se concretizou como esperado por seus divulgadores. Pesquisa recente (ARAUJO *et al.*, 2007)<sup>66</sup> revelou que, do ponto de vista das estratégias de organização e de construção das práticas formativas, ainda convivem, nas instituições, práticas tradicionais junto com novas outras pautadas na ideia de competências.

A grande referência para as práticas formativas são as demandas identificadas com o mercado de trabalho, apesar de ser restrito o uso de estratégias de análise ocupacional. A preocupação com o homem revela-se secundária e impregnada por uma visão assistencialista e cristã.

Paradoxalmente, as novas formas de fazer a educação profissional, pautadas na lógica das competências, parecem estar mais presentes em instituições tradicionais como o Cefet-PA e o Senai, que seriam a expressão de uma “velha institucionalidade” (ARAUJO *et al.*, 2007)<sup>67</sup>.

O ideário da pedagogia das competências ganhou espaço nas instituições mas não promoveu uma transformação nas suas práticas, como se propunha. A noção de competência ainda é pouco compreendida e coloca problemas reais nos momentos em que os professores se propõem a organizar os currículos, definir estratégias de ensino e proceder a avaliações.

O resultado pedagógico mais efetivo do projeto da nova institucionalidade da educação profissional é o fortalecimento do ideário pragmatista, que se renova enquanto ideologia orientadora das práticas de organização e de gestão da formação de trabalhadores.

Enfim, observou-se nas instituições que trabalham com educação profissional que, apesar de assumirem o discurso da lógica das competências, esta ainda é pouco compreendida pelos seus agentes. Por essa razão, a organização das aulas e principalmente das estratégias de avaliação parece não estar compatível com os documentos das instituições pautados na noção de competência,

A noção de competência  
ainda é pouco compreendida  
e coloca problemas reais nos  
momentos em que os professores  
se propõem a organizar os  
currículos, definir estratégias de  
ensino e proceder a avaliações.

mas sim com certo atrelamento a mecanismos característicos do modelo tradicional de educação profissional, como a ênfase na memorização e no trabalho especializado.

Por fim, há de se considerar ainda que a pedagogia das competências orientando a educação profissional é algo irrealizável, principalmente quando se considera que a sociedade do capital periodicamente se recicla, sempre demandando novas competências, novos saberes, novas habilidades, o que implicaria uma escola em eterna *refação* das competências previstas em seus currículos, além do que a escola não possui condições técnicas para identificar as demandas da sociedade e, por conseguinte, elaborar, ciclicamente, em termos curriculares, as possíveis competências para serem ensinadas aos discentes.

A orientação pedagógica pragmática aqui tratada, tendo as ideias de Dewey, principalmente, como referência, verificada tanto no projeto de educação profissional contido nas séries metódicas de ofício quanto na pedagogia das competências, se expressa, em síntese, na definição de **objetivos formativos** referenciados em demandas específicas e imediatas dos empregadores; **procedimentos formativos** centrados nos alunos e nos meios, tidos como uma segurança de eficácia; no trato utilitário que estabelece com os **conteúdos de ensino**, colocando-os como insumos diretamente relacionados com a necessidade de formar capacidades imediatas; e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho.

Outro mundo é possível? No moldes gramscianos, a possibilidade é uma educação profissional fundamentada no trabalho como princípio educativo, com uma formação voltada para a onilateralidade humana, como vem se assumindo nas entrelinhas do presente trabalho e, mais especificamente, na sessão a seguir.

## O PROJETO CONTRA-HEGEMÔNICO

Marx (1975)<sup>68</sup> deixou claras as limitações e impossibilidades de o Estado, erguido sobre o solo da sociedade burguesa, as-



segurar o pleno desenvolvimento cultural do trabalhador. Para este pensador uma concepção de educação de base socialista deveria, pelo menos, ter reclamado escolas técnicas (teóricas e práticas) em ligação com a escola primária.

A associação, portanto, entre trabalho intelectual e trabalho produtivo é a essência de sua “proposta” de educação. E, quando ele ressalta a necessidade de aulas teóricas e práticas nas escolas técnicas, fica-nos a indicação da necessidade de os alunos desenvolverem o hábito do manejo das ferramentas [a técnica], junto com a aquisição do conhecimento dos fundamentos dessas técnicas [a ciência].

Marx<sup>69</sup> considerava tão importante a associação entre trabalho intelectual e trabalho produtivo que propõe como absolutamente necessária a indicação do limite de idade para o trabalho infantil, mas trata como reacionária a proibição geral do trabalho da criança. Resguardando a proteção para elas, [...] *a ligação preceve do trabalho produtivo com a instrução é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade hodierna* (MARX, 1975)<sup>70</sup>, o que implica, pois, o reconhecimento da necessária ativação de aprender do sujeito que apreende, de modo que a criança possa, desde cedo, ir articulando o fazer ao pensar, numa sempre unidade teoria-prática. Não se trata, pois, de uma educação voltada tão somente para o domínio de conteúdos, mas do mergulho no fazer científico pelo contato com atividades produtivas, ou seja, com as práticas materiais que foram possibilitando a produção de determinado conhecimento.

A integração entre trabalho e educação é também inferida nas formulações do educador russo Pistrak (1981)<sup>71</sup>, para quem a educação destinada aos trabalhadores exige uma interação entre trabalho e atividades culturais e políticas que possibilitem ao educando uma formação dinâmica, voltada para a luta de classes, permitindo-lhe, por conseguinte, a capacidade de se inserir nas relações sociais por meio dos conhecimentos advindos dessa interação. Trata-se, então, de uma reflexão que considera a importância dos conhecimentos oriundos da materialidade humana, via trabalho, que garantam ao aprendiz condições de tornar-se também dirigente na sociedade. Pistrak (2005)<sup>72</sup> defende, pois, também uma escola permeada pelo trabalho, de modo que os aprendizes atinjam não somente o ato de estudar a realidade atual, mas por ela se deixem impregnar, numa alusão possível à tese gramsciana de que a educação se dá pelo conteúdo e pelo método, entendidos como os conhecimentos oriundos do trabalho humano e a capacidade de se aprender a se apropriar desse conhecimento pela disciplina e autogestão.

Na mesma linha de raciocínio encontra-se Gramsci (1978), para quem a articulação trabalho e educação prescinde de uma [...] *escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual*. (GRAMSCI, 1978)<sup>73</sup>

Para o filósofo italiano Gramsci, assim como em Marx, o trabalho constitui-se, pois, no elemento constitutivo do ensino, havendo a partir desse autor a integração do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino. E, como já exposto, o trabalho *se inseriria no ensino pelo conteúdo* (a cultura – a ciência) *e pelo método* (métodos ativos) (GRAMSCI, 1978)<sup>74</sup>.

É a cultura, pois, produto do trabalho humano, e é o seu domínio de modo ativo que permite formar o dirigente onilate-

ralmente. Nunca é demais enfatizar, entretanto, que a inserção do trabalho no ensino se daria pelo processo educativo e com a evolução da técnica. Nunca esse autor falou, todavia, de inserção de crianças na fábrica, como uma leitura de Marx poderia sugerir. Assim, segundo Manacorda (1991), “*Gramsci não fala de trabalho industrial, de inserção de crianças na fábrica, mas sim de desenvolver nelas a “capacidade de trabalhar” industrialmente, num processo escolar coordenado com a fábrica, mas dela autônomo*”<sup>75</sup>. Gramsci, assim, desenvolve a tese marxiana de articulação entre trabalho e educação.

Alguns princípios orientadores de uma perspectiva gramsciana de educação, a partir de MANACORDA (1991)<sup>76</sup>, podem ser entendidos como:

- a) a ideia de que a educação deve promover o desenvolvimento integral dos indivíduos (onilateralidade), que seria buscado por meio da articulação entre trabalho e ensino que deveria servir para formar homens onilaterais, ou seja, promover um equilíbrio harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas, e somente depois a especialização. Gramsci também criticava o espontaneísmo e o individualismo. Este pensador italiano debateu com as pedagogias libertárias, *em cujo individualismo vê comprometida toda possibilidade de desenvolvimento integral* (MANACORDA, 1991)<sup>77</sup>. Não basta, pois, deixar tão-somente a criança exposta ao ambiente para haver aprendizagem, é preciso que sejam coordenadas as ações de aprendizagem. Gramsci também debate com o progressivismo. Não concorda que a criança seja um *novelo*, a partir do que o ensino vá apenas desenrolando suas características inatas. Pelo contrário, postula o homem como produto histórico e, portanto, passível de ir construindo seus conhecimentos na interação com outros homens, no fazer coletivo.
- b) Crítica ao espontaneísmo. Ao fazer uma análise da natureza histórica do homem, critica o espontaneísmo como meio de conformação. Defende a escola ativa e com objetivos articulados com a solidariedade social e com o desenvolvimento individual e social.
- c) Defesa da educação de bases científicas: Gramsci defendia uma educação que se apoiasse em bases científicas, de modo a enfrentar *as concepções mágicas e folclóricas* (MANACORDA, 1991)<sup>78</sup>.

Em conformidade com as linhas de pensamento aqui identificadas com o marxismo, Saviani (2007)<sup>79</sup> também advoga a integração entre as capacidades de pensar e de produzir como imprescindível para se instaurar uma lógica educativa interessante aos trabalhadores. Essa seria uma estratégia de enfrentamento da dualidade educacional brasileira, segundo a qual de um lado tem-se uma educação voltada para o saber-fazer, destinada aos trabalhadores, e de outro lado uma educação voltada para o saber-pensar, destinada às elites econômicas e políticas. De um modo geral, essa dualidade corresponde à divisão técnica do trabalho que aparta os trabalhadores de funções operativas dos demais com funções de concepção e gerência dos processos.

Além do mais, Saviani (2007) destaca que no modo de produção comunal os “[...] *homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações*”<sup>80</sup>, não havendo aí divisão em classes, sendo tudo feito em comum.

Entretanto, como já destacamos, a divisão social em classes provocou uma divisão também na educação, produzindo-lhe a



cisão em sua unidade, antes “[...] identificada plenamente com o próprio processo de trabalho”<sup>81</sup>. Com o escravismo, por exemplo, destaca o autor, passou-se a ter duas modalidades bem díspares de educação, como já frisamos: [...] *uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.* (SAVIANI, 2007)<sup>82</sup>

Além do mais, é essa separação entre escola e produção que vem refletindo, segundo Saviani, “[...] a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual”<sup>83</sup>. Isto posto, Saviani destaca também que essa cisão acabou por promover a busca da burguesia para atrelar a educação, por meio da escola, às necessidades de produção, instaurando-se as dicotomias entre escolas profissionalizantes para os trabalhadores e escolas das ciências para a classe dirigente: “[...] o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a se ligar, de alguma maneira, ao mundo da produção”<sup>84</sup>. E conclui:

No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites dirigentes para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que decorriam de sua origem social. (SAVIANI, 2007)<sup>85</sup>

É em oposição a essa concepção dualista de educação que se insurgem Marx, Gramsci, Pistrak e Saviani, buscando-se uma posição contra-hegemônica que retoma o trabalho como princípio educativo para a definição de políticas e estratégias de educação para os trabalhadores.

## ESBOÇOS DE ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para além da questão terminológica, é importante observar que, do ponto de vista pedagógico, o desafio para a construção de uma educação profissional focada nos interesses da classe trabalhadora está em, considerando a realidade concreta destes, promover a integração entre formação intelectual-política e trabalho produtivo.

Lombardi (2005), inspirado nos ensinamentos de Suchodolski, Manacorda e Makarenko, identifica três direções que deve assumir a formação profissional sob uma perspectiva marxista: (i) A crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa; (ii) A afirmação da relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação; (iii) A educação comunista e a formação integral do homem – a educação como articuladora do fazer e do pensar –; a superação da monotecnia pela politecnia <sup>86</sup>.

Sob esta perspectiva, este autor afirma o conteúdo classista da formação profissional, orientando-se para a ampliação, sem limites, das capacidades filosóficas, científicas, artísticas, morais e físicas do trabalhador.

Também Frigotto (2001)<sup>87</sup>, ao propor bases para uma educação profissional emancipadora, na mesma direção indica cinco aspectos que devem orientar um projeto de formação de trabalhadores:

- a) Articular-se a um projeto societário contra-hegemônico. “Um movimento de crítica ao projeto societário dominante centrado na lógica do mercado e a afirmação dos valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos”<sup>88</sup>.
- b) No campo educativo, orientar-se por projeto de educação “onilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento ‘sustentável’”<sup>89</sup>.
- c) “formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento ‘sustentável’, porém nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e igualitários”<sup>90</sup>.
- d) A premissa de que a educação profissional não pode ser compreendida como política focalizada de geração de emprego e renda.
- e) Articulação com a luta política por um Estado que governe com as organizações da sociedade pelas maiorias.

Nesta direção, reconhece-se que a dimensão pedagógica das estratégias de formação de trabalhadores revela e é revelada no projeto político ao qual está associado, assim, um desenho de educação profissional que se compromete com a qualificação e a valorização dos trabalhadores visa, também, ao fortalecimento político desta classe. Os projetos de qualificação efetiva dos trabalhadores se articulam, necessariamente, com o projeto político de emancipação social fundado nas ideias socialistas. Do ponto de vista pedagógico, este projeto requer uma formação de bases científicas que permita o reconhecimento das leis da natureza e das leis da sociedade, e práticas formativas orientadas pela ideia de práxis, reconhecendo a necessidade de desenvolver as capacidades de pensar, de produzir e de transformar a realidade em benefício da humanização. Esta é a teleologia de uma pedagogia transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Outras possibilidades de educação profissional têm sido colocadas, tal como a proposta de uma educação profissional centrada no saber técnico<sup>91</sup>. Estas precisam ser mais bem estudadas.

Deve-se ainda estudar melhor e sistematizar diferentes experiências que podem ter ensinamentos preciosos para a construção de uma proposta pedagógica de educação profissional que sirva aos interesses dos trabalhadores e de um projeto de sociedade radicalmente democrática. Entre estas destacamos as experiências de movimentos sociais organizados, tais como a CUT<sup>92</sup> e o MST, bem como outras, de iniciativa de governos, em especial articuladas ao projeto de ensino médio integrado e, em particular,

ao PROEJA<sup>93</sup>, que têm procurado se orientar, conceitualmente, por referências próprias da Filosofia da Práxis.

De modo específico, deve-se buscar reconhecer a necessidade de se articular os projetos de educação profissional a diferentes estratégias de escolarização, de modo a buscar a superação de estratégias fragmentadas e instrumentais de formação. Do mesmo modo, é necessária a definição de estratégias, de formação inicial e continuada articulada à ideia de itinerários formativos.

De qualquer modo, um projeto democrático de educação profissional deve pressupor um posicionamento frente à histórica dualidade da educação profissional brasileira, sendo necessária uma nova postura frente aos saberes, às práticas de ensinar e de aprender, aos procedimentos de organização curricular, aos procedimentos de avaliação, às estratégias de gestão e à organização dos tempos e espaços orientados pelas necessidades de ampliação, sem fim, das diferentes capacidades humanas, inclusive as de trabalho, de modo a promover a autonomia frente aos processos de trabalho e o projeto de uma sociedade democrática.

Deve-se reconhecer, no entanto, que a condição para a construção de uma educação profissional qualitativamente nova passa pela sua emancipação em relação ao controle exercido pelas condições materiais de reposição dos pressupostos da dominação do capital, e com isso a superação do referencial pragmatista e utilitarista que a vem subsidiando e legitimando.

Sob uma perspectiva marxista podemos afirmar que *o desenvolvimento da cultura e da sociedade nunca pode ser superior ao da configuração econômica*, o que supõe a incondicional correspondência entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento cultural. Nesse sentido, tem limites o desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista econômico quanto cultural, nos marcos do capitalismo, e somente o florescimento de uma sociedade estruturalmente igual pode permitir o pleno crescimento da riqueza e da cultura.

Numa fase superior da sociedade comunista, depois de ter desaparecido a servil subordinação dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, também a oposição entre trabalho espiritual e corporal (alienação); depois de o trabalho se ter tornado, não só meio de vida, mas, ele próprio, a primeira necessidade vital; depois do desenvolvimento omnilateral dos indivíduos, as forças produtivas terão também crescido e todas as fontes manantes de riqueza co-operativa jorrarem com abundância [...] (MARX, 1975)<sup>94</sup>

O que principalmente resulta das considerações acima feitas é que, como diz Mészáros (2005)<sup>95</sup>, uma educação para além do capital pressupõe, em última análise, a própria derrocada do capital. A educação que toma o trabalho como princípio educativo já é um passo nessa direção.

## NOTAS

<sup>1</sup> FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação emancipadora. *Revista Perspectiva*, Florianópolis: EdUFSC, v. 19, n. 1, p.71-87, jan./jun., 2001

<sup>2</sup> Não queremos negar, no entanto, a existência de um leque amplo e variado de formulações filosóficas e pedagógicas, mas partimos do reconhecimento da existência de dois campos teórico-políticos antagônicos, a partir dos quais se constrói uma miríade filosófica.

<sup>3</sup> MARX *Apud* VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

<sup>4</sup> MACHADO, L. R. de S.. Qualificação do trabalho e relações Sociais. In: FIDALGO, F. S. (Org.). **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 31.

<sup>5</sup> MESZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 25.

<sup>6</sup> **Id. ibid**

<sup>7</sup> **Id. ibid.**

<sup>8</sup> **Id. ibid.**, p. 45.

<sup>9</sup> Aqui entendida como a filosofia de base marxista.

<sup>10</sup> FRIGOTTO, G.(2001) **op. cit.**, p. 80.

<sup>11</sup> GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

<sup>12</sup> “Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário” (ANDREOTTI, 2006). Mais tarde foi normatizado o ensino primário, o normal e o agrícola. ANDREOTTI, A. L. As leis orgânicas do ensino de 1942 e 1946. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M<sup>o</sup> I. (Orgs). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas(SP): Graf. FE : Histerdbr, 2006.

<sup>13</sup> As práticas formativas do Senai serão tratadas com prioridade nesta seção por considerarmos que elas foram a expressão mais acabada do projeto de educação profissional do capital, hegemônico durante várias décadas. Outras experiências contemporâneas poderiam ser consideradas: a rede federal de educação profissional, as redes estaduais tal como o Centro Paula Souza, de São Paulo, e outras experiências pontuais, bem como algumas iniciativas de organizações de trabalhadores.

<sup>14</sup> OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa [online]**. v. 29, n.2, p. 249-263, 2003.

<sup>15</sup> CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

<sup>16</sup> **Id. ibid.**, p. 23.

<sup>17</sup> MACHADO *Apud* ARANHA, A. V. S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 2, ago./dez., 1997.

<sup>18</sup> Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do MTE.

<sup>19</sup> CAMARGO, Célia Reis (Org.). **Experiências inovadoras de educação profissional: memória em construção de experiências inovadoras na qualificação do trabalhador (1996-1999)**. São Paulo: UNESP, 2002.

<sup>20</sup> FRIGOTTO, G. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador; o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 47, 38-45, nov., 1983.

<sup>21</sup> KUENZER, A. Z. **Ensino de 2<sup>o</sup> grau: o trabalho como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

<sup>22</sup> FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

<sup>23</sup> **Id. Apud**. KUENZER, A. Z. (1997) **op. cit.**, p. 57.

<sup>24</sup> Esta seção foi construída com base na Tese de Doutorado de ARAUJO, R. M. de L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte. 2001.

<sup>25</sup> STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas(SP): Papyrus, 1997. p. 142.

- <sup>26</sup> TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas(SP): Papirus, 1997; ROPÉ, F. Dos saberes às competências? O caso francês. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas(SP): Papirus, 1997; STROOBANTS, M. (1997) **op. cit.**; MACHADO, L. R. de S. **Competências e aprendizagem**. Texto. Belo Horizonte, 1998; SCHWARTZ, Y. De la “qualification” à la “competence”. **Société Française**, Paris, n. 37, oct./nov./déc., 1990.
- <sup>27</sup> O Racionalismo, assim como o Empirismo, considera a consciência individual como origem absoluta do conhecimento e da ação. O Racionalismo entende que a origem das ideias e ações reside nas ideias inatas, inteiramente independentes da experiência (cf. SAVIANI, D. Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **A reinvenção do futuro**: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez, 1999. p. 173.
- <sup>28</sup> Uma discussão sobre pedagogia das competências, modelo de competências e lógica das competências pode ser vista em ARAUJO, R. M. de L. (2001) **op. cit.** Ainda sobre o tema ver RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.
- <sup>29</sup> STROOBANTS, M. (1997) **op. cit.**
- <sup>30</sup> A Ciência Cognitiva é uma área de investigação pluridisciplinar cuja finalidade é o estudo da natureza e dos mecanismos da mente e da cognição humanas. Para Bruner (1997), esta disciplina deslocou-se da busca inicial pelos processos de construção dos significados para o processamento de informações. *O fator-chave desse deslocamento seria a introdução da computação como metáfora reinante e da informatização como um critério necessário para um modelo teórico* (BRUNER, 1997, p. 17). Fez-se, assim, da computação o modelo de mente e, em lugar do conceito de significado, passou-se a trabalhar com o conceito de “computabilidade” (*computability*). BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- <sup>31</sup> STROOBANTS, M. (1997) **op. cit.**
- <sup>32</sup> MACHADO, L. R. de S. Mudanças Tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. R. S. *et al.* **Trabalho e educação**. Campinas(SP): Papirus, 1994.
- <sup>33</sup> SHIMIZU, C. M. **A competência docente como elemento de qualidade de ensino**. 1996. 117 f. Dissertação. (Mestrado em História e Filosofia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.
- <sup>34</sup> TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**
- <sup>35</sup> ROPÉ, (1997) **op. cit.**
- <sup>36</sup> TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**
- <sup>37</sup> Segundo Tanguy (1997c), a avaliação tem sido utilizada pela pedagogia das competências como estratégia de gestão e controle sobre o sistema educativo e, através da institucionalização de práticas de avaliação, o racionalismo vem impondo a noção de competência como referência aos processos escolares e às empresas francesas. TANGUY, L. Formação: uma atividade em vias de definição? **Veritas**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, jun., 1997c. p. 75-97.
- <sup>38</sup> ROPÉ; TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**
- <sup>39</sup> MACHADO, L. R. de S. (1998<sup>a</sup>) **op. cit.**, p. 6.
- <sup>40</sup> **Id. ibid.**
- <sup>41</sup> **Id. ibid.**, p. 7.
- <sup>42</sup> ROPÉ (1997), **op. cit.**
- <sup>43</sup> ROPÉ; TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**
- <sup>44</sup> ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista l'orientation scolaire et professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas(SP): Papirus, 1997. p. 35-54; TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**; **Id.** Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F. ; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas(SP) : Papirus, 1997b. p. 55-80.
- <sup>45</sup> ROPÉ; TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**, p. 206.
- <sup>46</sup> **Id. ibid.**
- <sup>47</sup> MACHADO, L. R. de S. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, NETE/FAE/UFMG, n. 4, ago./dez., 1998b. p. 84.
- <sup>48</sup> **Id. ibid.**, p. 84.
- <sup>49</sup> DUGUÉ, Elisabeth. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. In: DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos (Org.) **Formação & trabalho & competência**: questões atuais. Porto Alegre: Edipucrs, 1998. p. 101-130.
- <sup>50</sup> TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**
- <sup>51</sup> STROOBANTS, M. (1997) **op. cit.**; TANGUY, L. (1997a) **op. cit.**; ROPÉ, (1997) **op. cit.**
- <sup>52</sup> Os pioneiros do pragmatismo foram Charles Peirce, William James e John Dewey. O pragmatismo, enquanto corrente filosófica, ganhou força com James e Dewey, no início do século passado, quando os EUA despontavam como economia capitalista hegemônica, como um tipo de democracia burguesa capaz de promover e garantir certos direitos políticos, sociais e civis, ou seja, quando o capitalismo norte-americano se apresenta como uma alternativa de possibilidade de modelo societal democrático. Enquanto estratégia de legitimação e perpetuação do modelo estadunidense, o pragmatismo aparece como corrente de pensamento capaz de justificar a democracia liberal americana, tomando-a como ponto de partida sobre o qual dever-se-ia buscar o seu aperfeiçoamento. O pragmatismo e o neopragmatismo se colocam como irracionistas na medida em que negam a possibilidade da verdade e do conhecimento sobre a realidade. James (1974) apresenta o pragmatismo concordando com tendências anti-intelectuais que, contra o racionalismo, *acha-se completamente armado e militante* (1974, p. 13), para este filósofo do pragmatismo *as realidades são somente o que sabemos delas* (1974, p. 13). JAMES, W. Concepção da verdade no pragmatismo. In: **Os Pensadores**: James, Dewey e Veblen. São Paulo: Abril Cultural, 1974. v. 1. Também Rorty (1998) combate a procura por correspondências entre o pensamento e o mundo (o espelho da natureza), bem como a ideia de uma filosofia centrada na teoria da representação. RORTY, R.. Educação sem dogma. **Filosofia, Sociedade e Educação**, Marília(SP): Unesp, v. 1, n. 1. p. 11-45, 1997.
- <sup>53</sup> Esclarecemos, no entanto, que não advogamos a ideia de que as práticas pedagógicas são antecipadas, necessariamente, por formulações filosóficas, nas quais se buscaria sempre a coerência entre princípios e ações.
- <sup>54</sup> Como também é denominado o conjunto de ideias sobre educação do pragmático americano John Dewey.
- <sup>55</sup> TANGUY, L. (1997b) **op. cit.**, p. 46.
- <sup>56</sup> Parecer de Guiomar Namó de Melo que apresentava propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio no Brasil.
- <sup>57</sup> MACHADO, L. R. de S. (1998b) **op. cit.**, p. 85.
- <sup>58</sup> Dewey foi o mais importante filósofo pragmático que escreveu sobre educação. A proposta de escola por ele desenvolvida se colocava contra a escola tradicional baseada no disciplinamento mental e moral da criança, em métodos de instrução autoritários, no cultivo da submissão e da obediência, no mestre como monarca da sala de aula e no cultivo das “verdades” estabelecidas. Contra isso Dewey propunha uma educação que respeitasse as inclinações “naturais” das crianças, métodos ativos de aprendizagem e a mobilização de conhecimentos a partir da sua utilidade para a vida prática dos indivíduos. Ao invés de uma escola que tivesse como fim a preparação para a vida adulta, Dewey propunha uma educação que se centrasse nas peculiaridades das crianças (BRUBACHER, J. S. John Dewey. In: CHÂTEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1978).
- <sup>59</sup> Um dos mais influentes filósofos da atualidade e neopragmatista que tem se ocupado, também, do fenômeno educacional. Um continuador de Dewey, como se autodefine.
- <sup>60</sup> Para Ghirdelli (1997), o que Rorty procura defender é a desvinculação da teoria com a utopia, diferente de como fizera Marx, Adorno e Habermas.



- Segundo Ghiraldelli, para Rorty a teoria não vem conseguindo cumprir sua promessa de colaborar intelectualmente com a utopia, para sua viabilização. *No entendimento de Rorty é melhor para a utopia que descartemos a teoria e encontremos outro modo de argumentarmos por ela, uma maneira não defasada com a contemporaneidade (...) podemos expor, exaustivamente, não razões teóricas, mas narrativas, argumentos racionais e motivos emocionais de modo a convencer os outros a optarem pela nossa utopia porque ela lhes trará vantagens* GHIRALDELLI J. R. P. Para ler Richard Rorty e sua filosofia da educação. **Revista Filosofia, Sociedade e Educação**, Marília (SP), Unesp, v. 1, n. 1, p. 9–30, 1997. p. 15.
- <sup>61</sup> DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Cia Nacional, 1936.
- <sup>62</sup> FRIGOTTO, G. (2006) **op. cit.**
- <sup>63</sup> MACHADO, L. R. de S. (1998<sup>63</sup>)
- <sup>64</sup> **Id. ibid.**, p. 5.
- <sup>65</sup> **Id. ibid.**, p. 15.
- <sup>66</sup> O projeto de renovação da institucionalidade da educação profissional brasileira foi estudado no estado do Pará pelo GEPT-UFPA em pesquisa que buscava identificar os efeitos concretos das políticas educacionais dos anos 1990 sobre a institucionalidade da educação profissional paraense. ARAUJO, R. M. de L. *et al.* **A educação profissional profissional no Pará**. Belém: EdUFPA. 2007.
- <sup>67</sup> ARAUJO, R. M. de L. *et al.* (2007) **op. cit.**
- <sup>68</sup> MARX, Karl. Primeiro manuscrito. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Portugal Edições 70, 1975.
- <sup>69</sup> **Id. ibid.**
- <sup>70</sup> **Id. ibid.**
- <sup>71</sup> PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- <sup>72</sup> **Id. ibid.**
- <sup>73</sup> GRAMSCI, Antonio. (1978) **op. cit.**, p. 118.
- <sup>74</sup> **Id. ibid.**, p. 135.
- <sup>75</sup> MANACORDA, Mário A. A pedagogia marxista na Itália: Antonio Gramsci. In: \_\_\_\_\_. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 137.
- <sup>76</sup> **Id. ibid.**
- <sup>77</sup> **Id. ibid.**, p. 141.
- <sup>78</sup> **Id. ibid.**, p. 145.
- <sup>79</sup> SAVIANI. (2007) **op. cit.**,
- <sup>80</sup> **Id. ibid.**
- <sup>81</sup> **Id. ibid.**
- <sup>82</sup> **Id. ibid.**, p. 155.
- <sup>83</sup> **Id. ibid.**
- <sup>84</sup> **Id. ibid.**
- <sup>85</sup> **Id. ibid.**, p. 159.
- <sup>86</sup> LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 1-38.
- <sup>87</sup> FRIGOTTO (2001) **op. cit.**
- <sup>88</sup> **Id. ibid.**, p. 82.
- <sup>89</sup> **Id. ibid.**
- <sup>90</sup> **Id. ibid.**, p.83.
- <sup>91</sup> Barato (2004) parte de uma crítica à bipolaridade teoria/prática e do reconhecimento da existência de uma epistemologia do saber técnico (compreendido como uma forma particular de saber) que constituiria uma didática centrada no saber técnico.

BARATO, Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, set./dez., p. 46-55, 2004.

- <sup>92</sup> Em artigo presente na coletânea FILOSOFIA DA PRÁXIS E DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (no prelo), o Pesquisador Gilmar P. da Silva faz uma análise da experiência de um projeto de qualificação profissional construído e implementado pela CUT-Norte.
- <sup>93</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- <sup>94</sup> MARX, Karl. Primeiro Manuscrito. In: \_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 1975. p. 166.
- <sup>95</sup> MÉSZAROS, István (2005) **op. cit.**

## ABSTRACT

*Ronaldo Marcos de Lima Araujo; Doriedson do Socorro Rodrigues.*  
**References about educational practices in vocational training: the old dressed-up as new vis-à-vis the effectively new.**

*Based on Marxist principles, we call into question pragmatism as the prevailing reference in educational practices in Brazilian vocational training, especially in the methodical series for trades and the pedagogy of competences. Using bibliographical research with a historical approach, we support the need for a vocational training project based on the philosophy of praxis, with work guiding worker's education and promoting an education geared to emancipation, with the worker mastering all productive and cultural spheres in social life. At the conclusion, on the basis of the literature reviewed, we provide some indications for the didactic organization of vocational training based on the philosophy of praxis.*

**Keywords:** *Philosophy of praxis; Pragmatism; Vocational training; Pedagogical practices.*

## RESUMEN

*Ronaldo Marcos de Lima Araujo; Doriedson do Socorro Rodrigues.*  
**Referencias sobre las prácticas formativas en educación profesional: lo viejo disfrazado de nuevo frente a lo efectivamente nuevo.**

*A partir de orientaciones marxistas, problematizamos el pragmatismo como referencia predominante en las prácticas formativas de la educación profesional brasileña, en especial en las series metódicas de oficio y en la pedagogía de las competencias. Haciendo uso de los recursos de la investigación bibliográfica y desde un abordaje histórico, sostenemos la necesidad de un proyecto de formación profesional basado en la filosofía de la praxis y que tome el trabajo como orientador de las acciones formativas del trabajador, promoviendo una educación orientada hacia la emancipación, en el sentido de hacer que el trabajador pueda dominar todas las esferas productivo culturales de la vida social. Para finalizar, basándonos en toda la literatura estudiada, realizamos algunas indicaciones sobre la organización didáctica de la educación profesional fundada en la filosofía de la praxis.*

**Palabras clave:** *Filosofía de la praxis; Pragmatismo; Educación profesional; Prácticas pedagógicas.*



# A EMERGÊNCIA DA COLABORAÇÃO NA EDUCAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES NA SOCIEDADE PÓS-INDUSTRIAL: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO PROBLEMATIZADORA.

Leonel Tractenberg\*  
Miriam Struchiner\*\*

## Resumo

Nos últimos anos, dentro da área educacional observa-se a proliferação de discursos de valorização dos processos colaborativos. Isso ocorre em, pelo menos, três instâncias: na gestão educacional e no trabalho docente; no âmbito curricular; e no âmbito dos métodos e abordagens pedagógicos. O presente trabalho visa contribuir para a compreensão desse fenômeno, analisando suas causas não só dentro do contexto da educação, mas também dentro do panorama mais amplo de transformações dos processos econômicos e produtivos da sociedade pós-industrial, também chamada de sociedade da informação.

**Palavras-chave:** Educação; Trabalho; Colaboração; Cooperação; Sociedade Pós-industrial; Tecnologia da Informação.

## INTRODUÇÃO

Nos discursos em torno das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) é comum encontrarmos expressões tais como *softwares de código aberto*, *ambientes colaborativos*, *groupware* e *Web 2.0* (ou *web colaborativa*). Nos atuais debates em torno da cibercultura e do futuro da mídia fala-se de *escrita colaborativa*, *jornalismo colaborativo*, *cinema colaborativo* e *arte colaborativa*. Nas

polêmicas sobre a economia na Era da Informação ouvimos falar de *capitalismo colaborativo*, *wikinomics*, *economia em rede*, *capital social*. Nos discursos presentes na gestão contemporânea fala-se muito sobre o valor do *trabalho em equipe* e das *comunidades profissionais de prática*. Alguns autores falam até de uma nova *Era da Colaboração*<sup>1</sup> nas organizações.

A despeito das diferentes áreas em que surgem e são aplicados esses conceitos, eles colocam em evidência a emergência da colaboração como fenômeno contemporâneo. Os motivos dessa emergência são comumente atribuídos aos recentes desenvolvimentos e disseminação das TICs, que potencializam enormemente as capacidades de geração, armazenamento e manipulação das informações digitais de forma compartilhada (TAPSCOTT; WILLIAMS, 2007; BELTRÃO, 2008)<sup>2</sup>,

Verificamos esse fenômeno também no campo da Educação. Uma forte evidência disso é o crescimento exponencial do número de publicações tratando do tema da aprendizagem colaborativa e cooperativa<sup>3</sup> nos últimos anos, como mostra o Gráfico 1.

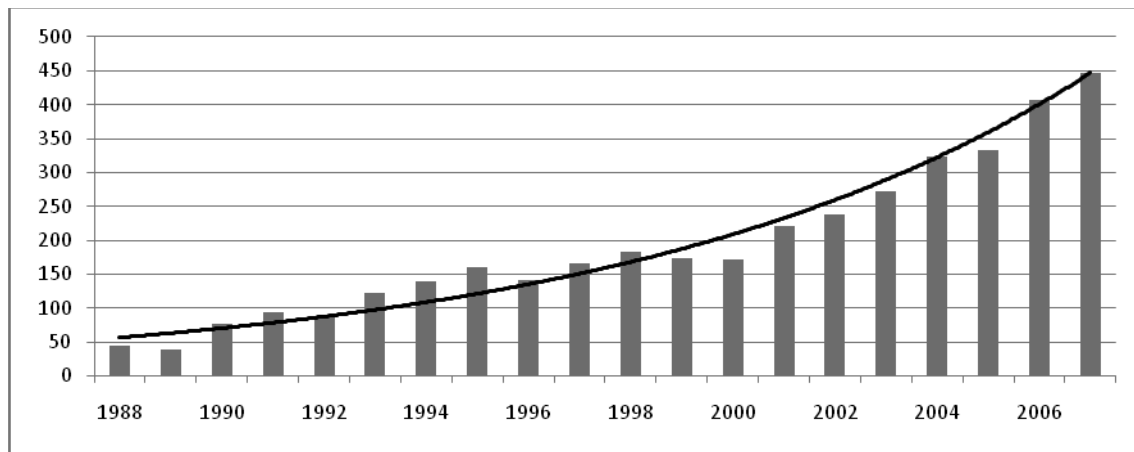
---

\* Mestre em Educação, University of Twente, Holanda, e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES / UFRJ). E-mail: leoneltractenberg@gmail.com

\*\* Doutora em Educação, Boston University, U.S.A. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES / UFRJ). E-mail: miriamstru@yahoo.com.br

Recebido para publicação em 22/06/10.

Gráfico 1



Número total de artigos sobre aprendizagem colaborativa publicados em periódicos internacionais *peer-reviewed* indexados pelas bases ISI Web, ERIC (CSA), PsycINFO e Wilson Web entre 1988 e 2007<sup>4</sup>. O levantamento foi realizado em setembro de 2008 nas bases de dados ISI Web, ERIC (CSA), PsycINFO e Wilson Web, buscando os artigos que contivessem as expressões “collaborative learning” e “cooperative learning” no título ou no campo de assunto/palavras-chave. Todas as referências duplicadas foram eliminadas.

Mas o fenômeno da colaboração não ganha atenção só no âmbito dos métodos e abordagens pedagógicos. Verifica-se também um crescente interesse por processos colaborativos no nível da gestão dos sistemas educacionais (HARGREAVES, 1998; NÓVOA, 2002)<sup>5</sup> e no currículo escolar, na medida em que o aprender a conviver e a trabalhar cooperativamente é proposto como um dos pilares da Educação do século XXI (DELORS, 1996)<sup>6</sup>.

No campo educacional, não é incomum observarmos a conversão dos discursos de inovação em dogmas, que são repetidos incessantemente e de forma superficial, denotando a falta de concepções mais críticas e problematizadoras. Também é fácil verificar a persistente distância entre os discursos de inovação e o cotidiano das práticas pedagógicas e do trabalho docente. Percebemos que isso vem ocorrendo com o discurso em torno da colaboração na Educação, sobretudo no campo da educação a distância (EAD) e, mais especificamente, da educação online (EOL). Nesses campos, verifica-se com frequência o enaltecimento das dinâmicas colaborativas, como se estas fossem livres de problemas e conduzissem sempre a uma melhoria da aprendizagem. Como nos alerta Blikstein (2006),

Cada vez mais, e principalmente no Brasil, desejamos falar de educação como algo emancipatório e libertador. Queremos “incorporar” Piaget, Vygotsky, Freire, Papert, Illich, Pierre Lévy, Morin, Castells, tudo ao mesmo tempo, em um sincretismo difícil – principalmente quando ele se choca com as dificuldades de transformar tudo isso em prática sustentável na escola. O advento das novas tecnologias da informação trouxe uma nova onda de palavras de ordem, como colaboração, inteligência coletiva, interação, interatividade. O festejo exagerado desse jargão... está criando mais cobranças impossíveis, contradições teóricas e promessas duvidosas.<sup>7</sup>

Acreditamos ser necessária uma compreensão mais crítica, ampla e problematizadora do fenômeno. Neste sentido, o presente trabalho visa contribuir para a problematização da colaboração como fenômeno emergente. Primeiro, buscaremos situar essa emergência dentro do panorama de transformações significativas do mundo do trabalho e da esfera econômica pós-industrial, para depois discutir a colaboração no âmbito da Educação.

#### A VALORIZAÇÃO DA COLABORAÇÃO NO CONTEXTO ECONÔMICO E PRODUTIVO DA SOCIEDADE PÓS-INDUSTRIAL

Nas últimas duas décadas, saber trabalhar em equipe tem-se tornado uma das principais exigências para aqueles que desejam ingressar e se manter no mercado de trabalho atual. Já na virada do milênio, os resultados da Pesquisa sobre a Atividade Econômica Paulista – PAEP, realizada pela fundação Seade junto à indústria paulista, ilustravam bem essa realidade. Segundo essa pesquisa, a “capacidade de trabalhar em grupo” estava no topo da lista dos requisitos de contratação, sendo apontada por 84% das empresas com mais de 500 empregados (MARQUES; BERNARDES, 2000)<sup>8</sup>.

Faz mais de 60 anos que as pesquisas na área de Psicologia Social e Organizacional vêm acumulando argumentos em favor da colaboração e do trabalho em equipe, destacando os seus benefícios para a flexibilização e o aumento da produtividade organizacional, para a motivação dos trabalhadores e para a resolução de problemas e realização de tarefas complexas. Os primeiros estudos organizacionais sobre o trabalho em equipe foram realizados em 1949 por pesquisadores do Tavistock Insti-

tute for Social Research de Londres, interessados em analisar as condições de trabalho, experiências e práticas de mineração na Inglaterra. Assim, vale questionar por que tamanha valorização da colaboração e do trabalho em equipe pelas organizações só ocorre recentemente.

As exigências de desenvolvimento de novas competências para aprender colaborativamente e para trabalhar em equipe situam-se no contexto mais amplo das mudanças no mundo das organizações e do trabalho, na transição para a chamada sociedade pós-moderna ou pós-industrial. As motivações e consequências dessas mudanças para as organizações e para os trabalhadores vêm sendo analisadas e debatidas por vários autores sob perspectivas que vão das adesões mais entusiásticas (ver, por exemplo, GRANTHAM 2000, que exalta as promessas positivas das novas tecnologias no trabalho)<sup>9</sup>, passando por análises que ponderam aspectos tanto positivos quanto negativos (ver CASTELLS, 1999; DE MASI, 1999, 2000 e KUMAR, 2005)<sup>10</sup>, a visões críticas que tratam de evidenciar novas estratégias de dominação e exploração subjacentes a essas mudanças e os danos que estas têm gerado (ver, por exemplo, DESJOURS, 2003)<sup>11</sup>. A seguir, com base nesses autores, comparamos brevemente alguns elementos característicos dos modos de produção industrial e pós-industrial que influenciam a produção e o uso de discursos em torno da colaboração.

O capitalismo, fundado nos ideais liberais de igualdade de direitos, de liberdade individual e de propriedade privada, prioriza a competição entre indivíduos, corporações e nações como um dos princípios-base de sua sustentação e desenvolvimento. Com a revolução industrial, a partir do século XVIII a fábrica passa progressivamente a ocupar um lugar central na estrutura produtiva e, conseqüentemente, na organização do trabalho e no ritmo de vida das pessoas, na medida em que seu modelo produtivo se difunde entre organizações de diversos setores da sociedade. Dentre as características da chamada sociedade industrial relacionadas por De Masi (1999)<sup>12</sup> destacamos o processo de fragmentação, especialização e isolamento dos trabalhadores:

Se na comunidade rural cada trabalhador acumulava mais papéis e podia esbarrar em artesãos que trabalhavam continuamente – como cervejeiro, taberneiro, pedreiro e artífice –, na sociedade industrial cada operador acabou por assumir um único papel e, dentro dela, acabou por especializar-se em tarefas cada vez mais específicas. O ideal, para Taylor, era que cada trabalhador desenvolvesse uma só operação elementar.<sup>13</sup>

Como corolário da fragmentação e da especialização crescente do trabalho, a interação e a cooperação entre os trabalhadores são colocadas em segundo plano, e, por vezes, até rechaçadas.

No arquétipo produtivo retratado por Chaplin não há espaço para a comunicação, para a cooperação, para o trabalho compartilhado em equipe e para a iniciativa individual do trabalhador. Nessa fábrica, a racionalidade da organização do trabalho produtivo se caracteriza pelo conceito taylorista de produtividade como *one best way* de produção, marcada pela rígida cisão entre trabalho intelectual/manual e baseado em um modelo científico orientado pela lógica sujeito *versus* objeto, onde o engenheiro de produção dita as atividades a serem executadas fielmente pelos trabalhadores.<sup>14</sup>

A partir do final da Segunda Guerra Mundial, inicialmente nos países mais desenvolvidos e, posteriormente, em escala global, uma série de transformações na estrutura social, na economia, nas relações de trabalho e nas relações entre ciência e tecnologia começa a delinear o que alguns sociólogos denominam sociedade pós-industrial, sociedade da informação, sociedade pós-moderna ou, ainda, sociedade em rede (DE MASI, 2000; KUMAR, 2005)<sup>15</sup>. Afirmar que estamos hoje

na sociedade pós-industrial ou pós-moderna não significa, evidentemente, que tenhamos abandonado muitos dos modos de ser e de fazer da sociedade industrial, ou mesmo da sociedade pré-industrial. Também não significa que a humanidade caminha de forma homogênea em direção a essa pós-modernidade. Mas significa dizer que é possível reconhecer efeitos significativos e profundos dessas mudanças em uma escala global, mesmo com matizes distintos.

Na sociedade pós-industrial, a velocidade das mudanças e a globalização econômica, entre outros fatores, alimentam e são alimentados pelo clima de competição entre os atores produtivos. Segundo Michael Porter (1999), um dos autores de Administração mais referenciados na atualidade,

A competição se intensificou de forma drástica ao longo das últimas décadas, em praticamente todas as partes do mundo. (...) [Hoje] Poucos são os setores remanescentes em que a competição ainda não interferiu na estabilidade e na dominação dos mercados. Nenhuma empresa e nenhum país têm condições de ignorar a necessidade de competir. Todas as empresas e todos os países devem procurar compreender e exercer com maestria a competição.<sup>16</sup>

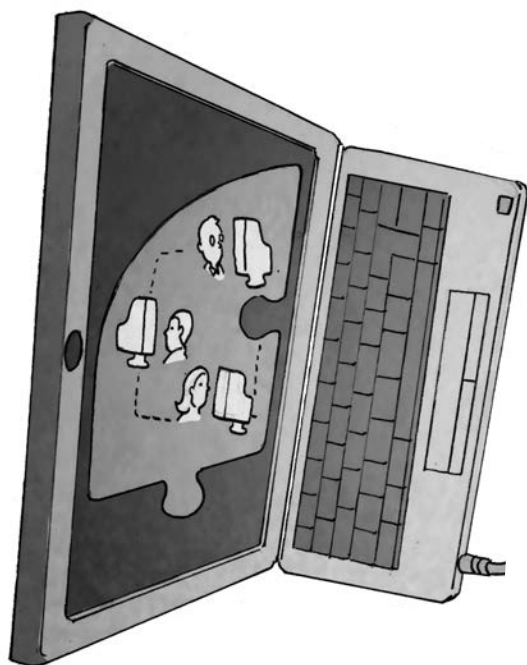
Onipresente no meio empresarial, o discurso de que as liberdades individuais e a sobrevivência das nações e das empresas encontram-se ameaçadas estimula uma guerra econômica em que o desenvolvimento da competitividade é principal arma

(DESJOURS, 2003)<sup>17</sup>. Racionalidades e discursos direcionam ações e produzem seus instrumentos. Assim, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, as organizações vêm desenvolvendo e aprimorando conceitos e tecnologias gerenciais que visam o aumento da produtividade e da competitividade, tais como a reengenharia, a inteligência competitiva e a gestão da diversidade. Mas essas inovações não se limitam a promover disputas somente no nível interorganizacional. Mesmo no âmbito interno das organizações a competição entre equipes e entre profissionais tem sido estimulada por um número crescente de gerentes. Difundem-se entre os profissionais que buscam novas posições de trabalho conceitos como os de “marketing pessoal” e de “empregabilidade”, altamente impregnados pelas ideias de manter-se e mostrar-se competitivo.

Essa competição desenfreada conduz ao aumento do estresse, do sofrimento no trabalho, do desemprego e dos prejuízos causados ao meio ambiente e à sociedade. Como argumenta Desjours,

É em nome dessa causa que se utilizam, *larga manu*, no mundo do trabalho, métodos cruéis contra nossos concidadãos, a fim de excluir os que não estão aptos a combater nessa guerra (os velhos que perderam a agilidade, os jovens mal preparados, os vacilantes...): estes são demitidos da empresa, ao passo que dos outros, dos que estão aptos para o combate, exigem-se desempenhos sempre superiores em termos de produtividade, de disponibilidade, de disciplina e de abnegação. Somente sobreviveremos, dizem-nos, se nos superarmos e tornarmos ainda mais eficazes que nossos concorrentes.<sup>18</sup>

Apesar de aparentemente paradoxal, esse mesmo modo de produção que tem estimulado o desenvolvimento de uma hipercompetitividade também tem contribuído para a crescente interdependência e valorização das formas cooperativas entre diversos atores econômicos em múltiplos níveis. A necessidade



• • •

*a competição entre equipes e entre profissionais tem sido estimulada por um número crescente de gerentes. Difundem-se entre os profissionais que buscam novas posições de trabalho conceitos como os de “marketing pessoal” e de “empregabilidade”, altamente impregnados pelas ideias de manter-se e mostrar-se competitivo.*

---

de sobreviver em um ambiente global de grande competição, mudança e de incertezas tem levado as organizações a uma reestruturação caracterizada, entre outros fatores, pelo corte de custos com pessoal e flexibilização dos modos de produção, obtidos por meio da diminuição dos níveis hierárquicos (*downsizing*), descentralização dos processos decisórios, flexibilização dos contratos de trabalho e do ritmo de produção, e viabilizados pelo uso intensivo de tecnologias (ROBBINS, 2005)<sup>19</sup>. Os sucessivos desenvolvimentos tecnológicos possibilitaram otimizações cada vez mais amplas na produção, no processamento, no armazenamento e na circulação de materiais e de informações, bem como a crescente automação das tarefas. Como consequência, os trabalhadores envolvidos nesses processos repetitivos, a maioria possuidores de um nível de qualificação menor, tornaram-se dispensáveis e, com isso, foram demitidos ou realocados para tarefas mais complexas. Essas tarefas, que comumente envolvem competências de análise e solução de problemas, planejamento e tomada de decisão, ou de operação de equipamentos sofisticados, passam a demandar trabalhadores mais bem qualificados. Aprender continuamente e de forma autônoma (“aprender a aprender”) torna-se imperativo no discurso do trabalho contemporâneo (MACHADO, 1996; STREUMER; NIJHOF, 1998)<sup>20</sup>. Além disso, a preocupação crescente com a qualidade dos produtos e serviços, e com o ritmo das inovações, tem demandado um maior envolvimento dos trabalhadores na resolução de problemas e na tomada de decisão conjunta. Tais



demandas do pós-industrialismo têm exigido dos trabalhadores o desenvolvimento de competências interpessoais, de comunicação, colaboração e de trabalho em equipe. Competências estas que, como vimos, tinham sido colocadas em segundo plano ou rechaçadas pelo modo de produção industrial.

Segundo Corrêa e Pimenta (2006)<sup>21</sup>, as organizações têm adotado três estratégias principais para adaptar seus funcionários às novas realidades: a comunicação de mão dupla e não verticalizada; a formação profissional continuada por meio de processos educativos múltiplos; e a ênfase na participação dos trabalhadores, inseridos dentro de equipes coordenadas pelos gestores. Esses autores argumentam que, complementarmente às transformações nas estruturas, tecnologias e processos de trabalho, tem-se processado uma mudança importante em relação ao discurso político-ideológico pregado dentro das organizações:

Nas empresas contemporâneas, o que se busca é o convencimento de que a divergência não existe, ou seja, os interesses e objetivos seriam os mesmos, tanto para os empresários como para os trabalhadores: a sobrevivência da organização num mercado altamente competitivo, por meio da qualidade dos produtos e serviços, das melhorias contínuas de produtividade e do controle de custos. O que se busca, portanto, é a homogeneização do espaço social constituído pelas empresas, na tentativa de eliminar a alteridade nas relações de trabalho, como se todos os atores sociais tivessem os mesmos interesses e, conseqüentemente, um único projeto político-econômico-social.<sup>22</sup>

O sociólogo Maurício Tragtenberg denominou “ideologia da harmonia administrativa” o discurso gerencial de ocultação da alteridade e do conflito capital-trabalho no espaço organizacional. Segundo Tragtenberg, tanto o fordismo quanto o toyotismo possuem um caráter ideológico, na medida em que suas ideias e práticas endossam interesses de uma classe dominante e buscam amenizar as tensões divergentes entre capital e trabalho (DE PAULA, 2002)<sup>23</sup>. Para Tragtenberg,

o trabalho em equipe veio substituir a vigilância do administrador pela pressão dos colegas, tornando-se uma excelente estratégia para aumentar a produtividade. Assim, as responsabilidades são partilhadas e não há uma figura que simbolize a autoridade, mas a dominação continua permeando as relações entre os indivíduos no trabalho.<sup>24</sup>

Esse mecanismo de ocultação só se torna mais evidente em momentos de crise. Para Carlos Nepomuceno, doutor em Ciência da Informação e professor da COPPE/UFRJ na área de inteligência coletiva, há uma contradição clara sobre o que se prega na sociedade atual (de que todos têm que colaborar) e a prática do capitalismo vigente: a empresa é da colaboração, do conhecimento, no discurso, mas, na primeira crise, dezenas, centenas ou milhares de “colaboradores” são demitidos<sup>25</sup>.

Em suma, o trabalho em equipe representaria para as organizações atuais uma forma de viabilizar estruturas organizacionais mais enxutas e flexíveis para fazer frente à crescente competitividade global e ao ritmo acelerado de mudanças e, ao mesmo tempo, disciplinar os trabalhadores, canalizando suas energias para o aumento da produtividade, amortizando as tensões entre capital e trabalho, perpetuando a harmonia organizacional. O

desenvolvimento das tecnologias gerenciais e de comunicação dentro das empresas, de um lado, e as pressões da competitividade, de outro, potencializaram a valorização e a disseminação dos discursos pró-colaboração e pró-trabalho em equipe nas últimas décadas nas organizações de trabalho.

Para os trabalhadores, essas mudanças podem representar alguma melhoria das condições de trabalho, sobretudo quando comparadas às condições de trabalho fragmentado, isolado e repetitivo da organização taylorista-fordista. O problema é que com frequência esses discursos são utilizados unicamente com o objetivo de cooptar trabalhadores de modo a atender aos interesses exclusivos dos dirigentes, podendo camuflar a perpetuação de práticas corporativas autoritárias e de exploração.

É preciso reconhecer, contudo, que nem sempre isso ocorre. Ora, o objetivo das lideranças organizacionais será sempre o de obter máximo engajamento da força de trabalho para melhorar e maximizar a sua produtividade. O desafio de uma gestão socialmente responsável está na convergência *real* de interesses entre capital e trabalho, alcançada *por meio de*, e não *a despeito de* uma melhor qualidade de vida no trabalho. A colaboração autêntica e a formação de equipes eficazes dependem, em grande parte, da valorização e do respeito às subjetividades e às diversidades, bem como da qualidade das relações interpessoais e do clima organizacional, e da atuação de lideranças mais descentralizadas e democráticas.

Até aqui procuramos relacionar a crescente valorização da colaboração e do trabalho em equipe às necessidades de reestruturação produtiva das organizações contemporâneas. Mas esse fenômeno não ocorre só internamente às organizações. Ele extrapola o âmbito da reestruturação do trabalho e, segundo vários autores, é reflexo de dinâmicas econômicas emergentes próprias da sociedade em rede. No início da década de 90, os futuristas Naisbitt e Aburdene (1990)<sup>26</sup> apontavam o triunfo dos indivíduos, empoderados pelas novas tecnologias, como uma das grandes tendências dessa década. A World Wide Web recém havia

■

*O desafio de uma gestão  
socialmente responsável  
está na convergência real de  
interesses entre capital  
e trabalho, alcançada por meio  
de, e não a despeito de uma  
melhor qualidade de vida  
no trabalho.*

■

nascido, e os autores anteviam um tênue esboço das implicações dessa rede global. Hoje testemunhamos o rápido desenvolvimento de tecnologias de informação e de comunicação (TICs) que maximizam o potencial colaborativo da Internet e favorecem o florescimento de comunidades e agrupamentos de todo tipo. Reciprocamente, novas tecnologias colaborativas proliferam, sobretudo, nos terrenos férteis organizados em torno da chamada “nova economia”<sup>27</sup>.

Segundo Benkler (2006) e Shapiro (1999)<sup>28</sup>, a sociedade da informação emergente seria caracterizada, em grande parte, pela crescente interdependência e valorização da economia das redes, da cooperação entre indivíduos e entre organizações, em contraposição à economia de escala ou de massa, típicas da sociedade industrial. Para Bialoskorski Neto (1998)<sup>29</sup>, atualmente parece haver uma gradual transformação na postura econômica e de negócios que evolui para ganhar um nível maior de eficiência por meio da cooperação entre os agentes econômicos, e não mais exclusivamente por meio da concorrência. Esses agentes situam-se em múltiplos níveis, que vão desde o nível dos produtores individuais até o nível dos grandes blocos econômicos transnacionais, integrando uma economia mundializada que forma, cada vez mais, um todo interdependente. Para Benkler (2006)<sup>30</sup>, as mudanças nos modos de produzir e de compartilhar informações, contingentes ao desenvolvimento das tecnologias e às transformações sociais mais amplas, ampliaram as potencialidades das produções não proprietárias e não mercadológicas, tanto por indivíduos isolados quanto por comunidades que, de modo efêmero e disperso, operam esforços cooperativos e não estruturados. Segundo o autor, esse tipo de produção tem crescente importância dentro da nova economia da informação. Um exemplo disso é o movimento pelo *software* de código livre e aberto, tal como o sistema operacional *Linux*. Iniciativas de colaboração na produção de conteúdos livres e abertos a modificações pela e para a sociedade, tais como a *Wikipedia*, são outro exemplo. Mas o potencial da colaboração e da coautoria/coprodução também passa a ser explorado por um número crescente de empresas, com fins mercadológicos. Exemplos disso são o *Google Maps* e o *Youtube*. Algumas empresas passam a oferecer vantagens, descontos e pequenas remunerações aos clientes e usuários que contribuem para criar recursos que agregam valor e divulgação aos seus produtos, tais como *ring tones* de celular, vídeos dos usuários comentando seus produtos, entre outros.

Outros autores vão mais além. Tapscott (2005)<sup>31</sup> afirma que a colaboração é o novo fundamento da competitividade na

A maior flexibilização  
e a mobilidade possibilitadas  
pelas TICs favorecem também  
a intensificação e a sobrecarga  
dos trabalhadores, que acabam  
fazendo dos locais de moradia  
e de lazer uma extensão  
do escritório.

era da Internet. Esse autor identifica cinco níveis crescentes de amplitude em que a colaboração ocorre no âmbito das empresas: 1) entre objetos cada vez mais inteligentes; entre funcionários dentro de equipes; 2) entre setores ou filiais da própria empresa espalhadas pelo mundo; 3) entre empresas parceiras; 4) e, por fim, toda comunidade de *stakeholders*, isto é, clientes, colaboradores, investidores, fornecedores e todos os demais interessados nos produtos e serviços daquela empresa ou rede de empresas. Afirma que as novas tecnologias das redes computacionais potencializam esses cinco níveis e vislumbra um modelo emergente de negócio, que denomina “Empresa em Rede Aberta” (*Open*

*Networked Enterprise*), no qual a colaboração é maximizada nos cinco níveis. As empresas atuando segundo esse modelo teriam entre suas principais características: serem abertas à inovação e à cocriação; compartilharem a propriedade intelectual; terem uma organização modular, reconfigurável e aberta, permitindo sua auto-organização pela comunidade; serem mais transparentes; fundamentarem-se na inteligência coletiva das redes; terem como principal cliente-fornecedor-cocriador a Geração Net.

O quanto esse modelo será bem-sucedido, e se ele irá substituir modelos mais “tradicionais” de negócio, são questões para o futuro. Cabe ressaltar que a ideia de uma “nova economia” não está livre de críticas. As visões mais pessimistas a consideram ingênua e até danosa. Argumentam que os princípios da (velha) economia se mantêm, e que o discurso da colaboração passa a explorar o trabalho de consumidores voluntários. Se, por um lado novas tecnologias e serviços criam novas oportunidades de trabalho, por outro geram também desemprego. A maior flexibilização e a mobilidade possibilitadas pelas TICs favorecem também a intensificação e a sobrecarga dos trabalhadores, que acabam fazendo dos locais de moradia e de lazer uma extensão do escritório. A descentralização das estruturas organizacionais e a gestão das empresas globalizadas, facilitadas também pelas TICs, possibilitam a instalação de multinacionais em países onde podem explorar os recursos ambientais de forma menos restrita, e uma mão de obra mais barata e abundante. Em suma, segundo os críticos, a “nova economia” das redes colaborativas apoiadas e potencializadas pelas TICs, de fato, poderia até agravar muitos dos problemas criados pela (velha) economia, criando uma ilusão de poder nos consumidores-colaboradores e uma ilusão de descentralização do poder, diluindo as fronteiras entre tempo/local de trabalho e vida pessoal, entre outros prejuízos.

Nesta seção limitamos nossas discussões à esfera econômica e produtiva. Porém, há muitos debates interessantes ocorrendo sobre os potenciais das redes de colaboração, sobre as obras colaborativas e a questão dos direitos autorais coletivos, sobre a governança em rede e a chamada ciberdemocracia, entre outros<sup>32</sup>. O fato é que as esferas econômica, produtiva, sociocultural e política<sup>33</sup> são cada vez mais afetadas pelas novas formas de ser e de (con)viver, surgidas com a sociedade em rede. E a colaboração descentralizada em massa parece ser um dos pilares dessa nova sociedade.

## A VALORIZAÇÃO DA COLABORAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Agora focalizaremos o campo da Educação. Especificamente com relação à valorização dos processos de colaboração na Educação, podemos identificar repercussões em, pelo menos, três instâncias: i) na gestão educacional e do trabalho docente; ii) no currículo escolar; e iii) no âmbito dos métodos e abordagens pedagógicos. A seguir, discutiremos criticamente cada uma.

### A valorização da colaboração na gestão educacional e no trabalho docente

Seguindo as tendências de mudança nos modelos de gestão discutidas na seção anterior, o discurso pró-colaboração e pró-trabalho em equipe tem-se disseminado também nos modelos de gestão das organizações educacionais (WOODS *et al.*, 1997; UNESCO, 1998; MEC, 2000; FULLAN; HARGREAVES, 2000)<sup>34</sup>. Fullan (2009)<sup>35</sup> chama atenção para o valor da cooperação na criação de significados compartilhados. Segundo ele, culturas cooperativas convertem o conhecimento tácito em conhecimento compartilhado por meio da interação. O autor aponta diversos estudos mostrando que as escolas mais inovadoras e propensas à mudança são aquelas que desenvolvem culturas cooperativas.

Em relação à colaboração docente, as pesquisas mostram que esta, além de contribuir para o apoio mútuo no enfrentamento das dificuldades do dia a dia dos professores e para o aprimoramento de suas práticas, também contribui para o diálogo interdisciplinar, para a consolidação da colegialidade e o desenvolvimento de currículos mais integrados (SANTOMÉ, 1998; FULLAN; HARGREAVES, 2000; NÓVOA, 2002)<sup>36</sup>.

Contudo, é preciso ter em mente que a colaboração docente pode assumir formas muito diferentes, e nem sempre os benefícios alardeados acima se verificam na prática. Pode ocorrer de forma eventual, em atividades que comumente não interferem na autonomia profissional – tais como em conversas informais na sala de professores, intercâmbio de materiais e eventual ajuda espontânea –, ou de forma mais estruturada, em processos institucionalmente formalizados que modificam profundamente os papéis e a forma de trabalho dos professores (Hargreaves, 1998)<sup>37</sup>. Fullan e Hargreaves (2000)<sup>38</sup> lembram que a constituição de culturas de colaboração docente autênticas é rara e chamam a



atenção para certas formas problemáticas de colaboração, para as quais se deve estar atento:

- **Balcanização.** É quando a colaboração ocorre de forma limitada ao interior de certos grupos dentro da organização que, não raro, disputam por recursos, posições, supremacia política etc. Muitas vezes essa disputa é velada e se manifesta por meio de favorecimentos, pressões políticas ou decisões que beneficiam somente determinado grupo. Esse tipo de colaboração cria verdadeiros “feudos” dentro das organizações. Disputas aparentemente insignificantes por espaço (salas de aula, salas de professores, espaços de armazenamento de materiais), por tempo (prioridade na grade horária), por recursos (equipamentos, orçamento, número de bolsistas etc.) eventualmente assumem uma dimensão muito mais ampla, aprofundando rivalidades entre departamentos e divisões. Esse tipo de cultura é muito comum dentro das escolas de nível médio, devido a sua estrutura departamentalizada. É também muito comum dentro das universidades, sobretudo nas públicas, quando os recursos são escassos.
- **Colaboração confortável.** Trata-se da colaboração eventual limitada ao “oferecimento de conselhos, de troca de atividades e dicas, do partilhar de materiais, de natureza mais imediata, específica e técnica”<sup>39</sup>. É dita “confortável” na medida em que preserva a territorialidade e a individualidade dos professores. A colaboração nesse nível não chega a gerar tantos prejuízos como no caso da balcanização, porém não adentra em questões mais sérias da sala de aula, não promove uma prática reflexiva sistemática coletiva, nem a colegialidade em níveis aprofundados. Esta forma de colaboração também é comum.

Segundo Perrenaud (2000)<sup>40</sup>, são diversas as competências de colaboração que os professores precisam desenvolver

atualmente. Dentre elas, destacamos: saber elaborar projetos coletivamente; saber conduzir reuniões e grupos de trabalho; saber formar equipes pedagógicas e promover a sua formação continuada; ser capaz de discutir coletivamente as práticas e os problemas profissionais; saber administrar crises e conflitos interpessoais.

Não é incomum a administração intervir, desejosa de desenvolver essas competências no seu corpo docente e, assim, criar uma cultura de colaboração. É o que Fullan e Hargreaves denominam colegiado planejado ou arquitetado. Nas palavras desses autores, este

caracteriza-se por um conjunto de procedimentos burocráticos formais e específicos para aumentar a atenção dispensada ao planejamento conjunto de professores, às consultas e às outras formas de trabalho em equipe. Ele pode ser verificado em iniciativas como a instrução entre colegas, os esquemas de tutoramento, o planejamento conjunto em salas especiais, o controle baseado no local, as reuniões com horários formalizados... Tais iniciativas são artifícios administrativos, planejados para levar o sistema de colegiado e cooperação adiante, naquelas escolas onde ele escassamente existia. Sua intenção é encorajar uma maior associação entre os professores e reforçar atos como compartilhar, aprender e aperfeiçoar-se em termos de habilidades e conhecimento. Os colegiados arquitetados também têm a intenção de auxiliar a implementação bem-sucedida de novos métodos e de novas técnicas, de origem externa, em uma cultura escolar mais responsável e apoiadora.<sup>41</sup>

A dificuldade é que a verdadeira cultura de colaboração implica não só o desenvolvimento de habilidades interpessoais, mas também a mudança de crenças sobre o trabalho docente e a criação de laços afetivos e de confiança entre as pessoas. É um processo que leva tempo e não é, de todo, programável. Fullan (2009)<sup>42</sup> ressalta que é possível mudar “na superfície”, valorizando e endossando certos objetivos, mas sem compreender a profundidade de suas implicações para a prática docente.

Além disso, a cooperação autêntica implica maior autonomia e autogestão, imprevisibilidade, abertura para o novo, possibilidade de discordâncias e críticas. Tudo isso pode ser incômodo para certas administrações muito verticalizadas ou centralizadoras, que costumam impor aos professores sua visão do que consideram uma boa escola e uma boa prática docente. Aqui igualmente pode se aplicar a crítica, anteriormente mencionada, em relação aos novos modelos de gestão que pretendem ocultar o processo de dominação, por meio da amenização das tensões divergentes entre capital e trabalho através de práticas gerenciais de cooptação como empoderamento (*empowerment*) e trabalho em equipe. A colegialidade arquitetada pode tanto estimular uma cultura de cooperação autêntica entre os professores quanto criar uma

cultura de aparências, em que a cooperação ocorre de forma superficial, controlada e imposta.

## A valorização da colaboração no currículo escolar

Considerando as novas demandas do mundo do trabalho, intensificam-se também as pressões da sociedade e dentro do meio educacional para adaptação da estrutura e conteúdo dos currículos do ensino médio e superior no sentido de priorizar o desenvolvimento das novas competências requeridas dos educandos pelo mercado de trabalho (KUENZER, 2001)<sup>43</sup>. Esse direcionamento dos currículos no sentido da sua adaptação às demandas do mercado e da sociedade não constitui novidade. Para Durkheim, Dewey, Parsons e outros representantes da perspectiva culturalista que os sucederam, a função da Educação é, sobretudo, a de aculturação e adaptação do indivíduo para uma vida social harmônica, privilegiando os valores liberais da sociedade capitalista (FREITAG, 1978; FERREIRA, 1993)<sup>44</sup>.

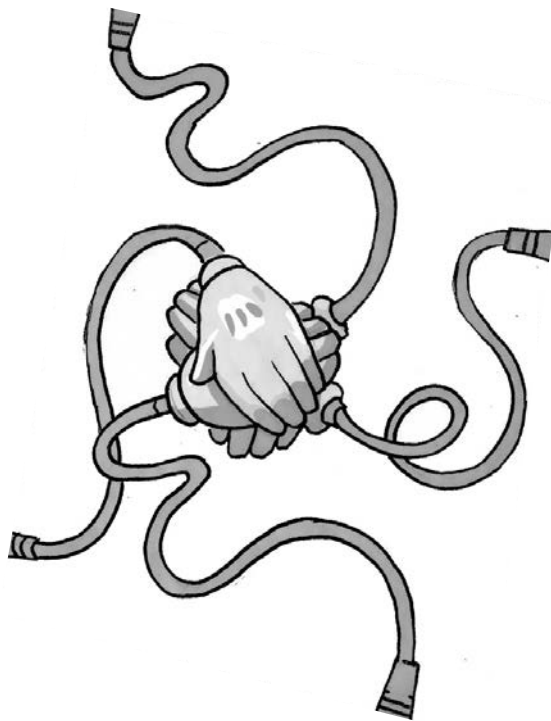
O fato novo é que as competências demandadas dos trabalhadores da era pós-industrial mostram-se acentuadamente incompatíveis com os currículos e as práticas educacionais atualmente predominantes. Em termos gerais, esses currículos foram pensados para atender às demandas de sociedades modernas industrializadas (ou em processo de industrialização) do século XX. Foram, assim, estruturados com base um modelo de educação de massa, centrado principalmente na transmissão-recepção de conteúdos predefinidos, divididos em uma sequência de disciplinas, ministradas aos alunos de forma mais ou menos homogênea e padronizada. Tal modelo há muito vem sofrendo críticas por parte de educadores, que o acusam de produzir alunos passivos, acrílicos, alienados e detentores de um saber fragmentado, o que só contribui para a reprodução das estruturas de dominação vigentes (FREITAG, 1978; KUENZER, 2001)<sup>45</sup>.

Com a difusão dos modos produtivos pós-industriais e da “nova economia”, esse modelo de educação, que Paulo Freire chamou de “fabril” ou “bancário” (FREIRE, 1983)<sup>46</sup>, torna-se definitivamente anacrônico e desinteressante para o próprio capitalismo. Apesar de permanecerem mais como discurso ideológico do que como prática institucionalizada, ganham força as propostas curriculares que almejam promover a autonomia dos educandos, a capacidade de “aprender-a-aprender” e o desenvolvimento de suas múltiplas inteligências (dentre as quais se destacam as habilidades interpessoais de colaboração e de trabalho em equipe).

Ao levantarmos as bandeiras em defesa do “aprender a aprender” precisamos estar conscientes de que esses discursos hoje são

*A colegialidade arquitetada pode tanto estimular uma cultura de cooperação autêntica entre os professores quanto criar uma cultura de aparências, em que a cooperação ocorre de forma superficial, controlada e imposta.*





convergentes com os novos modos de produção que configuram o capitalismo pós-industrial. Contudo, atribuir a valorização da colaboração nos currículos escolares unicamente a uma demanda do mercado e dos processos produtivos é, também, ignorar outras demandas crescentes na sociedade contemporânea que apontam na mesma direção. A questão da desigualdade socioeconômica, o problema da violência urbana, o terrorismo, o problema ambiental, o solapamento das culturas locais são apenas alguns dos problemas que ultrapassam fronteiras nacionais, institucionais, profissionais, socioeconômicas etc., e que, por isso, demandam uma resposta coletiva integrada. Para o filósofo Edgar Morin, o enfrentamento dos desafios que a humanidade tem pela frente passa inexoravelmente pela ampliação dessa identidade e consciência terrenas, situando-as acima dos conflitos étnicos, políticos, religiosos, entre tantos outros, que nos separam (MORIN, 2003)<sup>47</sup>. Segundo a UNESCO, aprender a viver junto e trabalhar cooperativamente precisa ser um dos pilares da Educação no século XXI (DELORS, 1996)<sup>48</sup>. Uma sociedade globalizada, cada vez mais complexa e interdependente, demanda empreendimentos cooperativos em múltiplos níveis.

### A valorização da colaboração no âmbito das teorias e métodos pedagógicos

O discurso pró-colaboração não repercutiu só no âmbito da organização do trabalho docente e no das prioridades curriculares. Ele repercutiu também na valorização de estratégias pedagógicas específicas, como a *aprendizagem colaborativa*.

Em linhas gerais, a aprendizagem colaborativa diz respeito a uma variedade de formas de organizar situações pedagógicas de modo a potencializar a interação e a interdependência entre

os estudantes, para promover a aprendizagem de determinados temas e/ou o desenvolvimento de certas habilidades, como, por exemplo, a de trabalhar em equipe e a de resolver problemas complexos. Colaborar com outros na tentativa de resolver um problema permite ao aluno confrontar o seu repertório de estratégias cognitivas com os dos demais, com possibilidades de enriquecimento mútuo. Além disso, pode favorecer o aprofundamento do conhecimento mútuo, a formação de laços de amizade. Mesmo quando ocorrem conflitos interpessoais nesse processo abre-se a possibilidade do desenvolvimento de habilidades para a sua resolução.

A aprendizagem colaborativa não é uma abordagem nova. Desde o século XVIII há registros do uso dessa estratégia de ensino (ROBERTS, 2003)<sup>49</sup>. Na primeira metade do século XX, John Dewey propunha que a escola funcionasse como uma comunidade democrática em miniatura, uma sociedade em embrião, onde os alunos trabalhassem em grupo, engajados em projetos que também tivessem um significado prático para suas vidas (PALMER, 2005)<sup>50</sup>.

Mas foi principalmente a partir das décadas de 70 e 80, e mais acentuadamente a partir da década de 90, que a aprendizagem colaborativa se difunde como tema de investigação e como estratégia de renovação das práticas pedagógicas. O Gráfico 1, mostrado anteriormente, é uma evidência disso. Mas por que somente agora ocorre essa valorização? Acreditamos que ela se deva, principalmente, à conjunção dos seguintes processos:

- **Intensificação das críticas ao modelo transmissivo de ensino-aprendizagem.** As críticas ao modelo “bancário” de educação e seu anacronismo em relação às novas demandas



*a aprendizagem colaborativa diz respeito a uma variedade de formas de organizar situações pedagógicas de modo a potencializar a interação e a interdependência entre os estudantes, para promover a aprendizagem de determinados temas e/ou o desenvolvimento de certas habilidades...*

do mercado de trabalho na sociedade pós-industrial, mencionadas anteriormente, têm contribuído para a busca de novos modelos educacionais e estratégias de ensino-aprendizagem. Soma-se a isso o reconhecimento de que as escolas não têm promovido, e algumas até têm inibido, as capacidades de relacionamento interpessoal dos alunos. A esse respeito, Hargreaves sustenta que a aprendizagem colaborativa

pode ser vista como uma resposta, não a um vazio de socialização na família e na comunidade, mas antes a um vazio criado pela própria escola, a qual, com seus processos disciplinares e suas práticas de avaliação, já expulsou da sala de aula e tornou ilegítimas as formas de colaboração entre os alunos que são mais perigosas, mas espontâneas e mais impregnadas de desejo.<sup>51</sup>

- **Maior suporte teórico às pedagogias da interação e colaboração.** A disseminação das abordagens construtivistas<sup>52</sup>, sobretudo da abordagem sociointeracionista de Vygotsky, partir das décadas de 80 e 90, trouxe maior suporte teórico para as práticas pedagógicas baseadas na dialogicidade e na colaboração em grupo. Em linhas gerais, essas abordagens entendem que a criação de novos sentidos e representações pelos sujeitos é um processo ativo, resultante da interação social em contextos histórica e socioculturalmente definidos. Ao invés de uma pedagogia tradicional, centrada nos conteúdos e na figura do professor, as abordagens construtivistas enfatizam pedagogias mais focadas nas necessidades e nos perfis dos aprendizes, bem como no seu processo de aprendizagem, favorecido por tarefas que demandem a interação entre pares (resolução de problemas conjuntos, investigação e realização de projetos em grupo etc.).



*é importante lembrar que a utilização das TICs na educação presencial ou a distância, por si só, não garante a qualidade da interatividade e da colaboração, nem a melhoria da aprendizagem, como mostram inúmeros estudos de avaliação realizados em diversos países ao longo das últimas décadas.*

- **Maior suporte empírico.** Com o avanço das pesquisas, vários estudos e meta-análises têm apontado para a efetividade das estratégias de aprendizagem colaborativa em relação a outras estratégias, baseadas em aprendizagem individual ou em atividades competitivas (SMITH; RAGAN, 1999; ALAVI; DUFNER, 2004)<sup>53</sup>, o que fornece um maior suporte empírico para a aplicação das primeiras.
- **Difusão e aplicação das TICs na Educação.** Por último, podemos mencionar o papel cada vez maior das TICs na Educação. As TICs criam e potencializam novas formas de produzir, armazenar e de compartilhar informações que, na forma digital e circulando em rede, se tornam mais flexíveis e passíveis de manipulações, tanto pelo emissor quanto pelo receptor. A própria noção de emissor e receptor, proveniente de um modelo comunicacional linear e transmissivo, é modificada: emissor e receptor se tornam mais indiferenciados e interatuantes. Isso favorece a criação de novos espaços e novas formas de relacionamento social, de colaboração e de produção coletiva de sentidos (SILVA, 2002)<sup>54</sup>. Exemplos disso são os blogs, os microblogs (p. ex., *Twitter*), os *wikis*, os grupos de discussão, as comunidades virtuais e os ambientes virtuais textuais (p. ex., MUDs), em duas e três dimensões (p. ex., *Second Life*). Esses ambientes e interfaces de comunicação favorecem a interatividade e a colaboração. Isso ocorre, sobretudo, na educação online (EOL), mas também começa a influenciar os métodos de ensino da sala de aula presencial (COLLIS; MOONEN, 2001; MORAN, 2003)<sup>55</sup>. Ainda em relação às TICs, estas podem favorecer novas formas de aprendizagem aberta e em rede<sup>56</sup>. Este é o caso, por exemplo, de algumas universidades que disponibilizam seus materiais didáticos online e de forma gratuita, e incentivam a criação de comunidades que potencializam a aprendizagem informal e não formal<sup>57</sup> a distância.

A despeito dessas evidências favoráveis, cabe ressaltar que a aprendizagem colaborativa também pode criar diversos problemas. No caso de colaboração realizada em pequenos grupos, os aprendizes podem ficar com uma visão parcial do assunto em estudo, caso realizem uma divisão de trabalho e cada um se concentre apenas em sua parcela, sem haver uma integração final. Os melhores alunos podem ter seu desempenho prejudicado, caso tenham que trabalhar dentro de grupos com fraco rendimento, ou, ainda, uma situação muito comum, alguns alunos mais aplicados podem ficar sobrecarregados, realizando trabalho de outros que não estão suficientemente motivados para as tarefas. Além disso, os conflitos interpessoais comuns ao processo de colaboração, quando não resolvidos adequadamente, podem gerar consequências disfuncionais para todo o grupo. Por último, é importante lembrar que a utilização das TICs na educação presencial ou a distância, por si só, não garante a qualidade da interatividade e da colaboração, nem a melhoria da aprendizagem, como mostram inúmeros estudos de avaliação realizados em diversos países ao longo das últimas décadas<sup>58</sup>. Segundo Coll, Mauri e Onrubia. (2008)<sup>59</sup>, há uma defasagem considerável entre a valorização positiva que o professorado manifesta sobre as TICs e o uso

■■■■■

*Nem todos aprender melhor em grupo e nem todos os conteúdos são mais bem assimilados por meio da interação. É preciso respeitar a individualidade, os estilos de aprendizagem e as preferências de cada um.*

■■■■■

limitado que faz na sua prática docente. Dentre suas principais conclusões, destacam que

os usos mais frequentes das TICs pelo professorado se situam no âmbito do trabalho pessoal (busca de informação na Internet, uso de processador de texto, gestão do trabalho pessoal, preparação das aulas). Os usos menos frequentes são os de apoio ao trabalho docente em aula (apresentações, simulações, uso de softwares educativos etc.) e os relacionados com a comunicação e com o trabalho colaborativo entre os alunos.<sup>60</sup>

## CONCLUSÃO

Neste trabalho procuramos mostrar que atualmente ocorre uma crescente valorização dos processos de colaboração não somente na Educação, mas também no mundo das organizações e do trabalho e no contexto econômico e social pós-industrial, ou da sociedade da informação. Procuramos discutir alguns dos motivos dessa valorização, mostrando como ela visa atender a certas demandas dos modos de produção e da economia nesse novo contexto. Mas reconhecemos, também, que esse fenômeno não é unicamente determinado por essas demandas, uma vez que a crescente complexidade da sociedade globalizada, com todos os seus problemas e desafios, requer cada vez mais a multiplicação de esforços cooperativos em diversos níveis e por diversos agentes sociais. Tudo isso é impulsionado e, ao mesmo tempo, impulsiona o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e de comunicação que potencializam a interação e a colaboração massiva, geograficamente dispersa e descentralizada.

Ao mesmo tempo, constatamos que existe uma grande distância entre os discursos e as expectativas gerados e as práticas verificadas. Especificamente no âmbito da Educação, seja no nível da gestão dos sistemas educacionais, no trabalho docente, no âmbito curricular e nos métodos de ensino-aprendizagem, verificamos que a colaboração autêntica e efetiva esbarra em inúmeros desafios. No caso da colaboração *docente*, Fullan e Hargreaves lembram que não há atalhos fáceis e que essa prática

precisa ser construída coletivamente<sup>61</sup>. Quaisquer intervenções no sentido da promoção de culturas e práticas colaborativas entre os docentes devem preocupar-se com o desenvolvimento dos professores e com a reestruturação das condições de trabalho e da organização escolar também, sempre respeitando e valorizando os aspectos positivos da individualidade desses profissionais. No caso da colaboração *discente*, é importante não transformar a aprendizagem colaborativa em panacéia, nem atribuir à aprendizagem individual e à autoaprendizagem um valor menor. Nem todos aprender melhor em grupo e nem todos os conteúdos são mais bem assimilados por meio da interação. É preciso respeitar a individualidade, os estilos de aprendizagem e as preferências de cada um. É preciso também analisar os conteúdos e contextos educacionais para definir as estratégias mais adequadas a empregar.

Em suma, a compreensão sobre o valor da colaboração na educação, em suas múltiplas formas, precisa ser situada dentro de perspectiva mais realista sobre o que funciona e por que funciona. Deve ser, portanto, relativizada, problematizada e contextualizada.

## NOTAS

- 1 TAPSCOTT, Don. **Rethinking information technology and competitive advantage information technology & competitive advantage**. Part II: Strategy in the age of collaboration. New Paradigm Learning Corporation, June, 2005. Disponível em: [http://newparadigm.com/media/Rethinking\\_Information\\_Technology\\_and\\_Competitive\\_Advantage\\_Part%20II\\_-\\_Strategy\\_in\\_the\\_Age\\_of\\_Collaboration.pdf](http://newparadigm.com/media/Rethinking_Information_Technology_and_Competitive_Advantage_Part%20II_-_Strategy_in_the_Age_of_Collaboration.pdf) Acesso em: 13/05/2010.
- 2 TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A.D. **Wikinomics**: como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. BELTRÃO, F. B. **Comunicação colaborativa**: um panorama e questões emergentes. Trabalho apresentado no II Simpósio da ABCiber, PUC-SP, 10 a 13 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.cencib.org/simpósioabciber/programaCC.htm>. Acesso em: 09/07/2009.
- 3 Em termos etimológicos, *cooperar* significa operar (executar ou produzir) junto, e *colaborar* significa trabalhar junto. Em um sentido amplo, esses termos dizem respeito à interação organizada entre sujeitos visando benefícios recíprocos e/ou coletivos. Ambos os termos significam também “ajudar o outro em suas funções” e aparecem como sinônimos em dicionários como o “Aurélio” (FERREIRA, 1986), o Koogan; Houaiss (1994) e o Michaelis (2007). Muitos autores fazem uma diferenciação entre cooperação e colaboração e entre aprendizagem colaborativa e cooperativa. Contudo, não há consenso quanto a essas diferenciações (DILLENBOURG; DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning?. In: DILLENBOURG, P. (Ed.) **Collaborative-learning**: cognitive and computational approaches. Oxford: Elsevier, 1999. p.1-19). Aqui também não faremos essa distinção.
- 4 O levantamento foi realizado em setembro de 2008 nas bases de dados ISI Web, ERIC (CSA), PsycINFO e Wilson Web, buscando os artigos que contivessem as expressões *collaborative learning* e *cooperative learning* no título ou no campo de assunto/palavras-chave. Todas as referências duplicadas foram eliminadas.
- 5 HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998; NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- 6 DELORS, J. **Learning: the treasure within**: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO, 1996.

- <sup>7</sup> BLIKSTEIN, P. Mal-estar na avaliação. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.) **Avaliação da aprendizagem em educação online**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 194.
- <sup>8</sup> MARQUES, R.M.; BERNARDES, R. Indústrias impõem outro perfil ao trabalhador. **Gazeta Mercantil**, São Paulo: 13 e 14, maio, 2000. Disponível em: <http://www.race.nuca.ie.ufrj.br/journal/m/marques2.doc> Acesso em: 1/09/2007.
- <sup>9</sup> GRANTHAM, C. **The future of work: the promise of the new digital work society**. New York: McGraw-Hill, 2000.
- <sup>10</sup> CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1; DE MASI, D. **A sociedade pós-industrial**. 3.ed. São Paulo: Senac, 2000. DE MASI, D. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999; KUMAR, K. **From post-industrial to post-modern society**. 2. ed. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2005.
- <sup>11</sup> DESJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 5.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2003.
- <sup>12</sup> DE MASI, D. (1999) **op. cit.**
- <sup>13</sup> **Id. ibid.**, p.153.
- <sup>14</sup> MARQUES, R.M.; BERNARDES, R. (2000) **op. cit.**
- <sup>15</sup> DE MASI, (2000) **op. cit.**; KUMAR, (2005) **op. cit.**
- <sup>16</sup> PORTER, Michael Porter. **Competição: estratégias competitivas essenciais**. 13.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999. p. 7.
- <sup>17</sup> DESJOURS, C. (2003) **op. cit.**
- <sup>18</sup> **Id. ibid.**, p.13.
- <sup>19</sup> ROBBINS, S.P. **Comportamento organizacional**. 11.ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2005.
- <sup>20</sup> MACHADO, L.R.S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C.J. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis(RJ): Vozes, 1996; STREUMER, J.N.; NIJHOF, W. **Key qualifications in work and education**. London: Kluwer Academic Publishers, 1998.
- <sup>21</sup> CORREA, M.L.; PIMENTA, S. M. Impactos da mobilização da subjetividade nos processos de formação profissional e sindical. **RAE- eletrônica**, v. 5, n. 1, jan./jun., 2006. Art. 6
- <sup>22</sup> **Id. ibid.**, p. 4.
- <sup>23</sup> TRAGTENBERG. **Apud**, DE PAULA, A. P. P. As inexoráveis harmonias administrativas e a burocracia flexível. **Rev. Espaço Acadêmico**, v.2, n.16, set., 2002. Disponível em: [http://www.espacoacademico.com.br/016/16col\\_apaula.htm](http://www.espacoacademico.com.br/016/16col_apaula.htm) Acesso em: 07/07/2007.
- <sup>24</sup> **Id. ibid.**, p. 9.
- <sup>25</sup> NEPOMUCENO, C. Capitalismo colaborativo – mas só no discurso. **Webinsider**, 16, mar., 2009. Disponível em: <http://webinsider.uol.com.br/2009/03/16/capitalismo-colaborativo-mas-so-no-discurso/> Acesso em: 12/05/2010.
- <sup>26</sup> NAISBITT, J. ; ABURDENE, P. **Megatrends 2000**. Ten new directions for the 1990's. New York: Avon Books, 1990.
- <sup>27</sup> Sobre o conceito de nova economia, sugerimos os artigos de: NASSIF, Luís. A nova economia. **Folha de São Paulo**, 12 de julho de 2000; e de CABUGUEIRA, A. C. C. M. A nova economia e a educação. **Gestão e Desenvolvimento**, 10, p. 305-318, 2001. Disponível em: [http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD10/gestaodesenvolvimento10\\_305.pdf](http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD10/gestaodesenvolvimento10_305.pdf). Acesso em: 30/06/2010
- <sup>28</sup> BENKLER, Y. **The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom**. London: Yale Univ. Press, 2006; SHAPIRO, C. **Competition policy in the information economy**. In: SHAPIRO, C. *et al.* **Information rules: a strategic guide to the network economy**. Harvard Business School Press, 1999.
- <sup>29</sup> BIALOSKORSKI NETO, S. **Ensaio em cooperativismo**. São Paulo: Departamento de Economia e Sociologia Rural, FEA/USP, 1998.
- <sup>30</sup> BENKLER, Y. (2006) **op. cit.**
- <sup>31</sup> TAPSCOTT, Don. (2005) **op. cit.**
- <sup>32</sup> Ver, por exemplo: PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- <sup>33</sup> A recente aprovação do projeto “Ficha Limpa”, pressionada pela mobilização de milhões de internautas brasileiros, é uma evidência do potencial da colaboração em rede sobre a deliberação de questões políticas e legais.
- <sup>34</sup> WOODS, P. *et al.* **Restructuring schools, reconstructing teachers: responding to changes in the primary school**. Buckingham: Open University Press, 1997; UNESCO. **Formação de recursos humanos para a gestão educativa na América Latina**. [s. l.: s.: n.] Informe do fórum realizado no IPE, Buenos Aires, Argentina, 11 e 12 de novembro de 1998; FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000; BRASIL. Ministério de Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília, 2000.
- <sup>35</sup> FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- <sup>36</sup> SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998; FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2000) **op. cit.**; NÓVOA, A. (2002) **op. cit.**
- <sup>37</sup> HARGREAVES, A (1998) **op. cit.**
- <sup>38</sup> FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2000) **op. cit.**
- <sup>39</sup> **Id. ibid.**, p. 74.
- <sup>40</sup> PERRENAUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- <sup>41</sup> FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2000) **op. cit.**, p. 77.
- <sup>42</sup> FULLAN, M. (2009) **op. cit.**, p. 42.
- <sup>43</sup> KUENZER, A.Z. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: CANDAU, V.M. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- <sup>44</sup> FREITAG, B. **Escola, tempo e sociedade**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1978; FERREIRA, N.T. **Cidadania, uma questão para a educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- <sup>45</sup> FREITAG, B.(1978) **op. cit.**; KUENZER, A.Z. (2001) **op. cit.**
- <sup>46</sup> FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena de Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.
- <sup>47</sup> MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- <sup>48</sup> DELORS, J. **Learning: the treasure within: report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century**. Paris: Unesco, 1996.
- <sup>49</sup> ROBERTS, T. **Online collaborative learning: theory and practice**. London: Information Science Publishing, 2003.
- <sup>50</sup> PALMER, J.A. **50 grandes educadores**. São Paulo: Contexto, 2005.



- <sup>51</sup> HARGREAVES, (1998) **op. cit.**, p.89-90.
- <sup>52</sup> Dentro daquilo que estamos chamando de abordagens construtivistas, podemos mencionar: o sociointeracionismo de Piaget, a teoria histórico-cultural da aprendizagem de Vygotsky, a abordagem político-social de Paulo Freire e as teorias sobre cognição compartilhada (*distributed cognition*) e contextualizada (*situated cognition*).
- <sup>53</sup> SMITH, P.; RAGAN, T. J. **Instructional design**. 2.ed. New York: John Wiley & Sons, 1999; ALAVI, M.; DUFNER, D. Technology-mediated collaborative learning: a research perspective. In: GOLDMAN, R.; HILTZ, R. (Eds.) **Learning together online**. Mahwah(NJ): Lawrence Erlbaum, 2004. p.191-213.
- <sup>54</sup> SILVA, M. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Loyola, 2002.
- <sup>55</sup> COLLIS, B.; MOONEN, J. **Flexible learning in a digital world**. London: Kogan Page, 2001; MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.
- <sup>56</sup> Ver, por exemplo, o projeto MIT Open Courseware (<http://ocw.mit.edu/OcwWeb/web/home/home/index.htm>) e o projeto Open Learn da Open University do Reino Unido (<http://www.open.ac.uk/openlearn/home.php>).
- <sup>57</sup> Segundo o Thesaurus Brasileiro da Educação do INEP ([www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/default.htm](http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/default.htm)), educação não formal pode ser definida como toda atividade ou programa educacional organizado e estruturado fora do sistema regular (formal) de ensino básico ou superior, que não conduz a grau nem título ou certificado validado dentro deste sistema. Pode ocorrer dentro de instituições (educacionais ou não) ou fora delas, recebendo ou não algum tipo de certificado (de conclusão, de participação etc.). Pode ter duração variável, na forma de cursos, treinamentos, oficinas, grupos de estudo, supervisões, atendendo a pessoas de todas as idades. A educação não formal diferencia-se da educação informal por ser mais estruturada, sistemática, possuir educacionais objetivos definidos e ser intencional por parte dos educandos.
- <sup>58</sup> COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. In: COLL, C.; MONEREO, C. (Eds.). **Psicología de la educación virtual**. Madrid: Morata, 2008.
- <sup>59</sup> **Id. ibid.**, p.75-82.
- <sup>60</sup> **Id. ibid.**, p.82.
- <sup>61</sup> **Id. ibid.**

## ABSTRACT

*Leonel Tractenberg; Miriam Struchiner. **Emergence of collaboration in education and post-industrial society transformations: in search of a critical understanding.***

*In the last few years, there has been a proliferation of discourses valorizing collaborative processes in the educational area. This has occurred at least at three levels: education management and teaching work; in the context of curricula; and in pedagogical methods and approaches. This article is a contribution to understand this phenomenon, analyzing its causes not only in the educational context, but also within the broader scenario of economic and productive process transformations in post-industrial society – also known as information society.*

**Keywords:** *Education; Work; Collaboration; Cooperation; Post-industrial society; Information technology.*

## RESUMEN

*Leonel Tractenberg; Miriam Struchiner. **La emergencia de la colaboración en la educación y las transformaciones de la sociedad postindustrial: en la búsqueda de una comprensión problematizadora.***

*En los últimos años, puede observarse dentro del área educacional una proliferación de discursos que valorizan los procesos colaborativos. Esto se da en por lo menos tres instancias: en la gestión educacional y en trabajo docente, en el ámbito curricular y en el ámbito de los métodos y abordajes pedagógicos. El presente trabajo tiene como objeto contribuir a la comprensión de ese fenómeno analizando sus causas no sólo dentro del contexto de la educación sino también dentro del panorama más amplio de transformaciones de los procesos económicos y productivos de la sociedad postindustrial, también llamada sociedad de la información.*

**Palabras clave:** *Educación; Trabajo; Colaboración; Cooperación; Sociedad postindustrial; Tecnología de la información.*

# O PRAGMATISMO DA ERA GLOBALIZADA: O DIFÍCIL EQUILÍBRIO ENTRE A FORMAÇÃO PARA A VIDA E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO.

*Juarez de Andrade\**

## Resumo

A cultura ocidental globalizada propõe, além da incerteza produzida pelas velozes transformações tecnológicas, a mudança de termos do mundo do trabalho, as modificações da vida cotidiana, familiar e social, numa espécie de relato que promove a cultura do efêmero, a cultura do simulacro, a cultura da fragmentação, a cultura da desesperança. Na escola, o que se busca é que os alunos se motivem pelo “deus da utilidade econômica” ou o “deus da tecnologia”. O pragmatismo triunfante promove o mundo do “salve-se quem puder”, do “vale-tudo”, justificados pela busca apressada de resultados cada vez mais autocentrados, por meio de caminhos sempre mais estreitos, levando ao amesquinamento dos objetivos por meio da pobreza das metas e da ausência de finalidades. Esta é a temporalidade sócio-histórica do capital que vivenciamos – chamada de “globalização”, para muitos uma “globalização perversa”.

**Palavras-chave:** Globalização; Educação; Trabalho.

O atual processo de globalização tem sido visto/analísado como algo exclusivamente positivo ou, então, exclusivamente negativo. Os apologistas defendem esse processo como um novo tempo-espaco que abre possibilidades para a realizaçao dos indivíduos através de um progresso social e econômico positivo (com melhores padrões de vida), da inovaçao tecnológica (maior facilidade de locomoçao, de contato com o mundo, de ganho de tempo, de acesso à informaçao) e da liberdade cultural. Possuem uma concepçao bastante clara dos desenvolvimentos técnicos propiciados pelo capitalismo global, porém minimizam as consequências socioeconômicas e políticas negativas para os indivíduos nesse contexto. Muitos críticos acentuam que a globalizaçao é a responsável pelo aumento da pobreza, da violência e da destruiçao ambiental; é destruidora das tradições locais, provoca uma homogeneizaçao cultural sem precedentes,

promovendo a cultura do efêmero, a cultura do simulacro, a cultura da fragmentaçao, a cultura da desesperança.

Através de uma postura idealista, afirmam alguns que a globalizaçao é determinada pelo neoliberalismo, faltando-lhes a distinçao entre o que é um fenômeno estrutural objetivo (globalizaçao) e o que é um programa político-ideológico (neoliberalismo) que procura se adaptar a esse fenômeno. Além dessas posturas, temos também visões fragmentadas da globalizaçao, que a compreendem apenas como formaçao de megablocos e blocos regionais de poder (domínio econômico); ou somente como o desenvolvimento da economia informacional (domínio tecnológico); ou um processo exclusivamente cultural; ou então significa apenas a vitória do mercado (domínio ideológico).

Peter McLaren<sup>1</sup> é um desses críticos que expressam uma visao efetivamente crítica da globalizaçao. Considera que ela é uma condiçao histórica concreta e, portanto, permeada de contradições (produtivas e não produtivas), que como fenômeno tem seus efeitos sentidos nas múltiplas dimensões do espaco social, sejam estas econômicas, políticas, culturais, tecnológicas e principalmente educacionais.

Confrontados pela nova ordem mundial das tecnologias da comunicaçao, pela sociedade da informaçao, pelos movimentos diaspóricos ligados ao fenômeno da globalizaçao, pela política cultural ligada à

---

\* *Doutorando do Programa de Políticas Públicas e Formaçao Humana da UERJ. Mestre em Políticas Públicas e Formaçao Humana pela UERJ, integra o Grupo dos Seminários Integrados de Pesquisa UERJ/UFF/EPJSV-Fiocruz. Tutor a distância da disciplina de Fundamentos da Educaçao III da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Fundação Centro de Ciências e Educaçao a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ). Professor do Centro de Estudos Supletivos da Prefeitura de Juiz de Fora-MG e do Instituto Granbery da Igreja Metodista Juiz de Fora-MG. E-mail: juarez\_de\_andrade@yaboo.com.br*

Recebido para publicaçao em: 18/03/10.

pós-modernidade e por desenvolvimentos educacionais tais como o multiculturalismo e a pedagogia crítica, as educadoras e os educadores do século XXI enfrentam um enorme desafio. Como resultado de discursos conflitantes de reforma educacional e social, as educadoras e os educadores do novo milênio estão caminhando num terreno política e epistemologicamente minado. Além disso, elas e eles serão confrontados pelas novas estratégias de resistência e lutas exigidas pelo desafio da era da informação: desde o desenvolvimento de novas linguagens de crítica e interpretação até uma práxis revolucionária que se recusa a abandonar seu compromisso com os imperativos da emancipação e da justiça social. (MCLAREN, Peter)<sup>2</sup>

O mundo começou a se tornar global, no sentido que o conhecemos, a partir dos séculos XV/XVI com as grandes navegações que invadiram as Américas, precisamente de onde, hoje, emerge o polo mais fortalecido da atual fase do capitalismo. Certamente, o processo de desenvolvimento do capitalismo mundial mostra-se como uma continuidade histórica, como consequência dos tempos e *contra-tempos* históricos do mundo liderado pelas forças majoritárias do Ocidente. A globalização não é um fenômeno recente, não é nenhuma novidade histórica, parecendo muito mais uma nova tentativa de sobrevida do capitalismo, fundada na necessidade de rompimento de fronteiras e que encontrou facilidade de expansibilidade através das redes infocomerciais maximizadas.

Quanto aos processos de globalização postos em marcha, Frigotto (1999) nos diz que

... não é algo negativo em si mesmo. A positividade ou negatividade dos processos de globalização é definida pelas relações sociais. Romper as barreiras das cavernas, dos guetos e da província tem sido uma busca constante na construção histórica do ser humano. Sua negatividade reside na forma de relações sociais até hoje vigentes – relações de classe – que tipificam, na expressão de Marx, a *pré-história do gênero humano*<sup>3</sup>.

Muitos pesquisadores descrevem a globalização como um processo histórico que tem como resultado a atual crise econômica que, motivada pela superprodução, acelera a centralização e a globalização do capital. Neste sentido, a globalização eco-



*a globalização econômica e o neoliberalismo comercial seriam respostas à crise do capitalismo e produtores da concentração de riquezas e da exclusão social jamais vistas.*



nômica e o neoliberalismo comercial seriam respostas à crise do capitalismo e produtores da concentração de riquezas e da exclusão social jamais vistas.

Difundiu-se a ideia de que “a globalização” é irrevogável, irreversível e inexorável, ou seja, é a única saída da pós-guerra fria cuja bipolaridade marcou o mundo no século XX. Assenta-se na premissa de que o capitalismo é a única via mundial, que o leste (Rússia etc.) e a Ásia (China etc.) aderiram, que não há outras opções, que “a história acabou”, as metanarrativas perderam sentido e o neoliberalismo é a solução, o único caminho possível.

Talvez a mais perniciosa das ideias seja a de que, diante da avalanche globalizante alicerçada pelas duas ideias anteriores, não há nada a fazer senão aderirmos “aos vencedores”, líderes de um mundo único, no qual o individualismo, as guerras, os conflitos nas cidades e no campo, entre outros, são práticas e ideias que convergem e deságuam na “globalização” hegemônica, definitiva e fatal.

Com efeito, nos caminhos entrecruzados dessas ideias também se desenvolvem argumentos de uma educação e de uma política educacional/curricular cada vez mais padronizadas, “globalizadas”, supostamente marcadas e impostas por uma “cultura educacional mundial comum” (cultura de massa), como defendem John Meyer e seus colaboradores de Stanford (Apud Dale, 2004). Segundo Roger Dale, neste prisma a

globalização é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os Estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como que refletindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação.<sup>4</sup>

Essa forma de globalização significa a predominância da economia de mercado e do “livre” mercado, uma situação em que o máximo possível é mercantilizado e privatizado, com o agravante do desmonte social. Concretamente, isso tem levado ao domínio mundial do sistema financeiro, à redução do espaço de ação para os governos – os países são obrigados a aderir ao neoliberalismo –, ao aprofundamento da divisão internacional do trabalho e da concorrência e, não por último, à crise de endividamento dos Estados nacionais. Condições para que esse processo de globalização pudesse se desenvolver foram a interconexão mundial dos meios de comunicação e a equiparação da oferta de mercadorias, das moedas nacionais e das línguas, o que se deu de forma progressiva nas últimas décadas.

Dentre as consequências mais imediatas podemos destacar que a concentração brutal do capital e o crescente abismo entre ricos e pobres (48 empresários possuem a mesma renda de 600 milhões de outras pessoas em conjunto)<sup>5</sup> e o crescimento do desemprego (1,2 bilhão de pessoas no mundo) e da pobreza (800 milhões de pessoas passam fome) são os principais problemas sociais da globalização neoliberal e que vêm ganhando cada vez mais significado. É evidente que essa situação tem efeitos sobre a cultura da humanidade, especialmente nos países pobres, onde os contrastes sociais são ainda mais perceptíveis.

Em primeiro lugar, podemos falar de uma espécie de conformidade e adaptação. Em função da exigência de competitividade,

cada um se vê como adversário dos outros e pretende lutar pela manutenção de seu lugar de trabalho. Os excluídos são taxados de incompetentes e os pobres tendem a ser responsabilizados pela sua própria pobreza.

Em segundo, surge nos países industrializados uma nova forma de extremismo de direita, de forma que a xenofobia e a violência aparecem entrelaçadas com a luta por espaços de trabalho. É claro que a violência surge também como reação dos excluídos, e a lógica do sistema, baseada na competição, desenvolve uma crescente “cultura da violência” na sociedade. Também não podemos esquecer que o próprio crime organizado tem ofertado, principalmente aos mais jovens, cada vez mais oportunidades de trabalho e segurança aos excluídos.

Embora tenham sido desenvolvidos e disponibilizados mais meios de comunicação, presenciamos um crescente isolamento dos indivíduos, de forma que as alternativas de socialização têm sido paradoxalmente reduzidas. A exclusão de muitos grupos na sociedade e a separação entre camadas sociais têm contribuído para que a tão propalada integração entre diferentes povos não se efetive; pelo contrário, isso tem levado a um processo de atomização da sociedade, formando arquipélagos de miséria, pobreza e fome que, em nossos dias, não se reduzem à periferia dos grandes centros urbanos.

Agora, o valor está no fragmento, de modo que o engajamento político da maioria ocorre de forma isolada como, por exemplo, os movimentos ambientalistas, os movimentos contra a discriminação étnica e sexual, dentre outros. Tudo isso sem que se perceba um fio condutor que possa unificar as lutas isoladas num projeto coletivo de sociedade. Nessa perspectiva fala-se de um “fim das utopias”, que se combina com uma nova forma de relativismo: “a verdade em si não existe; a maioria a define”.

Já no plano educacional cresce a sobrevalorização do pragmatismo, da eficiência meramente técnica e do conformismo. O mais importante é a formação profissional, concebida como único meio de acesso ao mercado de trabalho. Ganham voz teorias como a do capital humano, que promovem a ideia de que, com uma melhor qualificação técnica, se tenha maiores possibilidades de conseguir um emprego num mercado de trabalho em declínio. Em consequência disso, a reflexão sobre os problemas da sociedade assume cada vez menos importância, e valores como engajamento, mobilização social, solidariedade e comunidade perdem seus significados. Importante é o luxo, o lucro, o egocentrismo, a “liberdade do indivíduo” e um lugar no “bem-estar dos poucos”.

Esses valores são difundidos pelos grandes meios de comunicação, e os jovens são, nisso, os mais atingidos. A diminuição do sujeito/indivíduo surge como decorrência, pois o ser humano é cada vez mais encarado como coisa e estimulado a satisfazer prazeres supérfluos. Os excluídos são descartados sem perspectiva e encontram cada vez menos espaço na sociedade que, afinal de contas, está voltada aos consumidores, enquanto o acesso aos bens públicos é continuamente reduzido.

O processo de globalização, como agora se manifesta em todas as partes do planeta, funda-se em novos sistemas de referência

em que noções clássicas, como a democracia, a república, a cidadania, a individualidade forte ficam reduzidas ao plano do discurso, enquanto outros valores são exercitados numa *práxis* diária fundada em uma nova ética marcada pelo discurso enganoso de uma virulência sem precedentes. Em tais circunstâncias, a ideia de emulação é compulsoriamente substituída pela prática da competitividade, o individualismo como regra de ação erige o egoísmo como comportamento quase obrigatório e a lei do interesse sem contrapartida moral supõe como corolário a fratura social e o esquecimento da solidariedade.

Milton Santos (2000) descreve com muita propriedade o cenário atual de abandono da alteridade, onde a alienação encontra no

pragmatismo triunfante as raízes da inautenticidade do nosso viver e do nosso sonhar.

O mundo do pragmatismo triunfante é o mesmo mundo do “salve-se quem puder”, do “vale-tudo”, justificados pela busca apressada de resultados cada vez mais autocentrados, por meio de caminhos sempre mais estreitos, levando ao amesquinamento dos objetivos, por meio da pobreza das metas e da ausência de finalidades.<sup>6</sup>

O projeto educacional atualmente em marcha é tributário dessas lógicas perversas. Para isso, sem dúvida, contribuem: a combinação atual entre a violência do dinheiro e a violência da informação, associadas na produção de uma visão embaralhada do mundo; a perplexidade diante do presente e do futuro; um impulso para ações imediatas que dispensam a reflexão, essa cegueira radical que reforça as tendências à aceitação de uma existência instrumentalizada.

É nesse campo de forças e a partir desse *mixer* cultural que se originam as novas propostas para a educação, as quais poderíamos resumir dizendo que resultam da ruptura do equilíbrio, antes existente, entre uma formação para a vida plena, com a busca do saber filosófico, e uma formação para o trabalho, com a busca do saber prático. Esse equilíbrio, agora rompido, consti-

• • •  
*valores como engajamento,  
mobilização social, solidariedade  
e comunidade perdem seus  
significados. Importante  
é o luxo, o lucro, o egocentrismo,  
a “liberdade do indivíduo”  
e um lugar no “bem-estar  
dos poucos”.*



tuía a garantia da renovação das possibilidades de existência de indivíduos fortes e de cidadãos íntegros, ao mesmo tempo em que se preparavam as pessoas para o mercado.

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os jovens para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a república, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas nas bases produtivas impulsionadas por uma implacável competitividade.

Daí a difusão acelerada de propostas que levam a uma profissionalização precoce, à fragmentação da formação e à educação oferecida segundo diferentes níveis de qualidade, situação em que a privatização do processo educativo pode constituir um modelo ideal para assegurar a anulação das conquistas sociais dos últimos séculos.

A qualificação profissional é, neste contexto, concebida como preparação básica de competências necessárias ao desempenho do trabalho com qualidade e produtividade, de forma a garantir a predominância do referencial capitalista nas relações de produção.

A ambiguidade como marca da articulação entre educação geral e formação profissional *stricto sensu* é desconsiderada pelas atuais políticas públicas do governo, que estabelecem as diretrizes da estrutura organizacional do sistema educacional brasileiro vinculado ao propósito de desenvolvimento sustentável com equidade social. O velho princípio da escola dual fica restabelecido por meio da fratura entre a escolarização básica de 1º e 2º graus, como direito universal, e a especificidade do ensino profissional que tem o seu processo educativo definido pela lógica do mercado, podendo estar articulado ao ensino regular ou estar integrado às diferentes estratégias de educação continuada. Nesta ótica, a atitude de conceber educação profissional tem como objetivo prioritário o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, na condição de formar mão de obra qualificada em face da demanda do processo produtivo em constante transformação.

A todo instante estamos sentindo os efeitos nefastos da reestruturação produtiva da economia competitiva e da globalização, onde o consumo ganha centralidade. E, em face dessa realidade posta como “*irreversível*”, a escola e as instituições de formação técnico-profissional necessitam ajustar-se. Esse ajuste postula uma educação e uma formação profissional que gere um “novo trabalhador” – flexível, polivalente e moldado para a competitividade. Nessas circunstâncias, tanto no plano societário mais amplo quanto em políticas específicas, como é o caso da formação técnico-profissional e da própria educação de forma geral, corre-se o risco, segundo Frigotto (1999), “*do surgimento de atitudes e medidas oportunistas, simplificadoras, ou de soluções mórbidas*”<sup>7</sup> que, na busca apressada por resultados nos levam

*Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os jovens para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a república, a cidadania e a individualidade.*

quase sempre por caminhos mais estreitos, conduzindo-as ao amesquinamento dos objetivos, ao empobrecimento das metas e à ausência de finalidades.

O que temos presenciado é a formação de círculos sociais com um número reduzido de “privilegiados”, “integrados”, “ditos desenvolvidos” coexistindo com uma massa de “não integráveis”, de “despossuídos”, condenados a níveis de vida inferiores aos de subsistência, ao desemprego sistemático (estrutural), parcial ou ocasional, à pobreza ou à miséria, à marginalidade socioeconômica, à exclusão cultural e política, etc.

Trata-se, segundo Florestan Fernandes, de

uma realidade socioeconômica que não conseguiu se transformar ou que só se transformou superficialmente, já que a degradação material e moral do trabalho persiste e, com ela, o despotismo nas relações humanas, o privilégio das classes possuidoras, a superconcentração da renda, a modernização controlada de fora, o crescimento econômico dependente, etc.<sup>8</sup>

Diante das mudanças no mundo do trabalho agudiza-se a crise estrutural do emprego, onde já não se pensa em “formar para o posto de trabalho”, mas formar para a “*empregabilidade*”.

Segundo Robert Castel (1999)<sup>9</sup>, assiste-se a um processo que ele denomina “desfiliação”, isto é, a desconstrução da relação salarial, que se dá em todos os níveis e setores. Terceirização, precarização, flexibilização, desemprego a taxas extremamente altas que, segundo o Seade-Dieese, para a Grande São Paulo persiste nesta primeira década do novo século entre 15% e

20,6%<sup>10</sup>. Para Francisco de Oliveira, em *Crítica à razão dualista – O onitorrinco* (2003), o que se vê é

... não tão contraditoriamente como se pensa, ocupação, e não mais emprego: grupos de jovens nos cruzamentos vendendo qualquer coisa, entregando propaganda de novos apartamentos, lavando-sujando vidro de carros, ambulantes por todos os lugares; os leitos das tradicionais e bancárias e banqueiras ruas Quinze de Novembro e Boa Vista em São Paulo transformaram-se em tapetes de quinquilharias; o entorno do famoso Teatro Municipal de São Paulo – não mais famoso que o do Rio de Janeiro, anote-se – exhibe o teatro de uma sociedade derrotada, um bazar multiforme onde a cópia pobre do bem de consumo de alto nível é horrivelmente *kitsch*, milhares de vendedores de coca-cola, guaraná, cerveja, água mineral, nas portas dos estúdios duas vezes por semana. Pasmemos teoricamente: trata-se de trabalho abstrato virtual.<sup>11</sup>

Eu concluí que “*Políticas piedosas tentam “treinar” e “qualificar” essa mão de obra, num trabalho de Sísifo, jogando água em cesto, acreditando que o bom e velho trabalho com carteira voltará quando o ciclo de negócios se reativar*”.<sup>12</sup>

Sem sustentabilidade previsível, de forma intermitente e ampliada a cada novo período dito de “crescimento” ou de “crise”, o trabalho abstrato virtual se instala mais fundamentado e com ele a perda da força social e política sentida pela regressão da seguridade social. Assim, a representação de classe perdeu sua base e poder político.

O aumento crescente do desemprego no Brasil pode ser aferido pelas recentes notícias sobre o FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador). Segundo o Jornal Estado de São Paulo do dia 08 de janeiro de 2010,<sup>13</sup> o FAT apresentou em 2009 o primeiro *déficit* da sua história, o equivalente a R\$1,81 bilhão. Segundo especialistas, e o próprio Ministro do Trabalho, Carlos Lupi, a razão do aumento foi a elevação do salário mínimo no período e do desemprego acentuado no primeiro semestre devido à crise de outubro de 2008.

No que se refere à educação as notícias não são melhores. Segundo o mesmo jornal, Estado de São Paulo de 19 de janeiro de 2010,<sup>14</sup> o Brasil ocupa o 88º lugar no Índice de Desenvolvimento Educacional (IDE), atrás de países como Paraguai, Equador e Bolívia. Este índice divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) mostra que persiste a baixa qualidade do ensino nas escolas brasileiras e ainda um alto nível de repetência, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental.

A escola que é oferecida aos nossos jovens constitui-se historicamente como uma das formas de materialização da divisão internacional do trabalho. É fruto de uma prática fragmentada, da qual expressa e reproduz esta fragmentação através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. No plano pedagógico, do paradigma taylorista/fordista decorrem várias modalidades de fragmentação: a dualidade estrutural, a fragmentação curricular, as estratégias taylorizadas de formação de professores, o plano de cargos e salários, a fragmentação do trabalho dos pedagogos.

Com as mudanças das bases materiais de produção é preciso capacitar o trabalhador novo, e no âmbito da pedagogia toyotista as capacidades são chamadas de “competências”<sup>15</sup>. Sob a

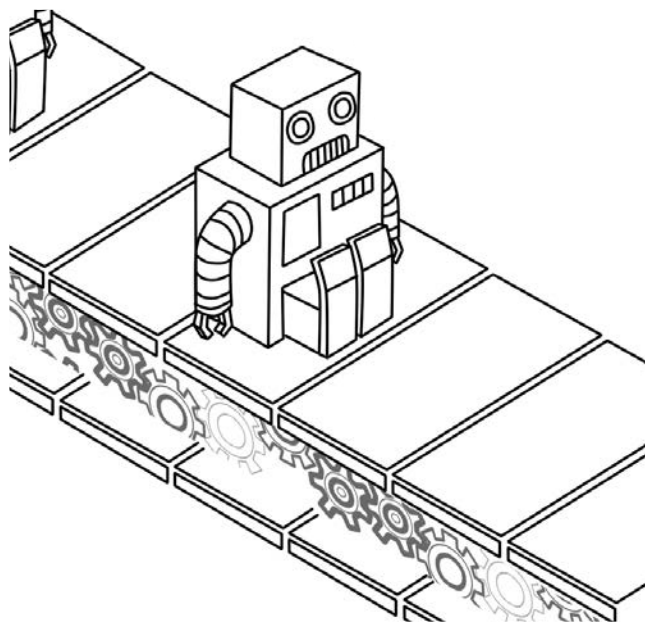
aparente reconstituição da unidade do trabalho esconde-se sua maior precarização.

O princípio da flexibilidade se impõe não só para a produção, mas também na formação dos trabalhadores, que está muito longe de recompor a unidade. Para Acácia Kuenzer (2000), se o trabalho escolar e não escolar ocorre nas relações sociais e produtivas e através delas, está sujeito às mesmas determinações:

A divisão entre os que possuem os meios de produção e os que vendem sua força de trabalho cada vez mais se acentua na cumulação flexível. Acirra-se, ao contrário do que diz o novo discurso do capital, a cisão entre o trabalho intelectual, que compete cada vez a um número menor de trabalhadores, com formação flexível resultante de prolongada e contínua formação de qualidade, e o trabalho instrumental, cada vez mais esvaziado de conteúdo<sup>16</sup>.

Para a autora<sup>17</sup>, nos espaços educativos capitalistas a unitariedade do trabalho pedagógico, de modo geral, não é historicamente possível, e só com a superação da forma capitalista ela poderá ser construída. Em tempos de globalização do capital e de reestruturação produtiva, a lógica que impera é a da **exclusão includente** e, do ponto de vista da educação, lhe corresponde outra lógica: a **inclusão excludente**, que são as estratégias de inclusão daqueles que não correspondem aos padrões de qualidade esperados pelo capital e que apenas conferem certificação vazia, como evidenciado com nossas pesquisas sobre a EJA<sup>18</sup>, e as políticas a ela relacionadas constituem-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.

Assim, o subdesenvolvimento a que estamos submetidos, combinado com uma dependência ao novo conhecimento técnico-científico trancado em patentes, gera descartabilidade, efemeridade, produzindo uma massa de trabalhadores sobrando de baixa qualificação e de produtos tecnológicos que servem ape-



nas como bens de consumo, em que a acumulação se realiza em termos de cópia do descartável de obsolescência acelerada.

Neste cenário, marcado por tantos desequilíbrios, fica a dúvida inquietante com relação ao novo modelo de desenvolvimento econômico, cujos sinais indicam estar longe de contribuir para o resgate da dívida social histórica de nossa sociedade para com as gerações futuras. São fortes os indícios de que este processo, em que pese favorecer a formação dos blocos econômicos, venha a se constituir num fator desagregador entre povos, nações e governos, além de sedimentar a ação predatória do homem sobre o meio ambiente para saciar a ânsia de consumo de uma civilização mergulhada num pragmatismo exacerbado, produzindo uma visão distorcida da realidade e do próprio homem, onde a busca incessante de realização dos seus mitos de poder, *status*, carreira, prazeres e posse de bens materiais passa a não ter limite.

Visto ainda sob a ótica da multilateralidade do ser humano, o novo modelo não é apenas cruel no seu processo de exclusão do trabalhador, é também falso na sua proposta de resgate para o indivíduo de uma formação mais abrangente e globalizadora dos conhecimentos, já que esta exigência se concentra tão-somente na aquisição de maior e mais complexo nível de desenvolvimento de competências genéricas, imprescindíveis a um melhor desempenho na estrutura produtiva.

O espaço concedido ao exercício da criatividade, iniciativa, autonomia, curiosidade, organização, criticidade, argumentação, participação e transformação é garantido desde que possam contribuir para o aumento da produtividade e da sofisticação do processo de trabalho. Como consequência, nós educadores entendemos que são restritas as possibilidades, do ponto de vista pedagógico e até mesmo ideológico, de se agregar às novas concepções de educação e formação profissional propostas que manifestem preocupação com a dimensão subjetiva do homem, do trabalho, da técnica, da ciência, do conhecimento e da própria realidade objetiva.

Ao apostar numa formação polivalente neste contexto, hoje apontada como uma saída para o trabalhador se defrontar com a nova realidade do mundo do trabalho, corre-se o risco de perder sua dimensão humanista, seu compromisso social, sua perspectiva reformista, para se tornar um instrumento eficaz dos interesses econômicos. Isso porque a crescente demanda por uma força de trabalho capaz de desenvolver competências mais genéricas, de natureza intelectual, que envolva habilidades mais complexas e abrangentes, não apenas de cunho operacional (necessidades que a polivalência se propõe a atender), torna ainda maior os desníveis entre os que têm acesso ao trabalho socialmente estruturado e o crescente contingente dos excluídos, para os quais basta uma formação de qualidade questionável.

Se, por um lado, é verdade que a opção pela polivalência demonstra o reconhecimento da importância do binômio educação/formação profissional na qualificação do trabalhador, uma vez que para a operacionalização desse modelo há que se dispor de uma ampla base de educação geral, isto é, tornam-se necessárias mudanças estruturais no campo político pedagógico, mas também que novas orientações no campo das políticas públicas venham contribuir para que se disponibilizem os meios

necessários para que a universalização da educação básica se concretize; por outro não é menos verdadeiro que este é, sem dúvida, o maior desafio a ser enfrentado pelos formuladores da concepção polivalente, uma vez que a nova qualificação terá de se dar num contexto historicamente marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas que selecionam e excluem trabalhadores dos processos educativos e de produção.

Essas contradições se aprofundam ainda mais quando se discute a abordagem da formação omnilateral do trabalhador, dado o nível de complexidade da questão. Se partirmos da visão marxista de homem omnilateral, que pode ser traduzida, na interpretação de Manacorda, como o “*homem que rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça a atividades mais elevadas*”,<sup>19</sup> tem-se uma parca ideia das dificuldades de se pensar numa formação omnilateral para o trabalhador, dentro da nova configuração das estruturas produtivas e da organização do trabalho.

Baseado na leitura de Manacorda, esta omnilateralidade seria, portanto, a

...chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além de materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.<sup>20</sup>

Fica também visível que a discussão sobre a concepção da formação omnilateral não pode ficar limitada ao âmbito restrito do pedagógico, como acentuamos anteriormente.

Acácia Kuenzer, neste sentido, alerta para a necessidade de se ter cuidado com “*afirmações que possam levar ao entendimento de que a*

O espaço concedido ao exercício  
da criatividade, iniciativa,  
autonomia, curiosidade,  
organização, criticidade,  
argumentação, participação e  
transformação é garantido desde  
que possam contribuir para o  
aumento da produtividade e  
da sofisticação do processo de  
trabalho.



*desqualificação, subjetiva e objetiva do trabalhador, levada a cabo no interior do processo produtivo, possa ser resgatada no interior da escola?*<sup>21</sup>

Chama também atenção para os que vêm fazendo afirmações do tipo:

Há uma omnilateralidade que vem se desenvolvendo na fábrica, uma vez que a ampliação de competências técnicas dos trabalhadores não tem correspondido a sua maior participação na posse dos meios de produção, tampouco dos produtos.<sup>22</sup>

Apesar de não ser nosso intuito, neste artigo, aprofundar o estudo dessas concepções, seja no âmbito do pedagógico, seja no âmbito das relações produtivas, acreditamos ser oportuno o registro da necessidade de se promover uma discussão mais ampla sobre as distorções a que fica sujeita, na prática, a operacionalização de modelos pedagógicos fundamentados nessas concepções, dado o vínculo histórico da educação e da formação profissional com as estruturas econômicas e com o sistema produtivo, nos quais duelam ainda hoje ideologias antagônicas do capital e trabalho.

É importante lembrar que uma das grandes questões postas neste confronto de interesses, e que compromete o equilíbrio entre uma educação para a vida plena, isto é, integral, e uma formação para o trabalho é a desumanização do homem pelo processo de desenvolvimento da indústria capitalista posto em marcha, que criou a separação entre concepção e execução, ciência e trabalho, despojando o trabalhador de toda possibilidade de acesso ao conhecimento teórico, tornando, assim, abstrato e inútil qualquer preocupação com o seu desenvolvimento integral.

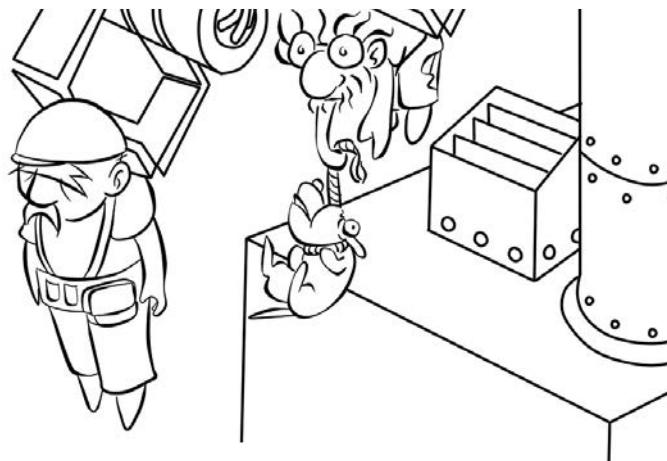
Devemos ressaltar, contudo, que, apesar dos riscos é mais inteligente, mais ágil e politicamente mais coerente com a realidade de momento avançar por esses caminhos do que permanecer imóvel frente ao processo de transformação que vem se operando na base das estruturas econômicas e sociais em decorrência do avanço tecnológico.

Precisamos reconhecer a necessidade de se dar respostas mais adequadas e consequentes à nova dinâmica do processo produtivo que hoje requer, sem sombra de dúvida, uma força de trabalho mais polivalente, embora, em número, cada vez mais reduzida. Por outro lado, avançar nessas perspectivas não deve ser simplesmente, como argumenta Frigotto, um ideário “arbitrário e fortuito”, mas um processo necessário e orgânico, até porque, mesmo sob a negatividade das relações de produção, gesta-se a virtualidade do ensino e da formação polivalente.<sup>23</sup>

## OBSERVAÇÕES FINAIS

Parece que os dirigentes do nosso tempo estão procurando somente usar o homem a fim de realizarem grandes coisas; eu gostaria que eles tentassem um pouco mais fazer grandes homens; que depositassem menor valor no trabalho e mais no trabalhador; que nunca se esquecessem de que nação alguma pode ser forte quando todos os que a compõem são fracos individualmente.<sup>24</sup>

FERGUSON, Marilyn.



Acreditamos que o espaço da educação/formação profissional não representa a área por excelência onde se decidirá a substituição do velho paradigma mecanicista, da fragmentação do determinismo racionalista que separou a ciência em objetiva e subjetiva – cujas consequências o mundo inteiro haveria de sofrer – pelo novo paradigma da totalidade, da síntese, da interdependência e da interconexão. Mesmo assim, a educação tanto quanto a formação profissional não estão excluídas desse processo de transformação, por serem parte integrante da totalidade social onde esse movimento se realiza. Daí a importância da busca de alternativas pedagógicas que possam contribuir para a construção de uma nova ordem planetária sem, contudo, incorrer no erro ingênuo de se pensar que é possível transformar o mundo pela educação. Nem tampouco comungar da ideia de se reduzir a educação a uma perspectiva puramente econômica, uma vez que ambas as concepções incorrem num grave erro teórico de fragmentação do social.

A sociedade, assim como o homem, a natureza e o mundo, precisa ser vista através da relação dialética de seus elementos, sem mecanicismos ou fragmentações. Nesse sentido, as pedagogias revolucionárias, libertárias e problematizadoras revelaram um compromisso maior com essa totalidade, que se torna ainda mais evidente na pedagogia do trabalho na medida em que sua própria forma revolucionária foi construída em estreita relação com outras lutas sociais e sob a inspiração de um entendimento mais científico dos mecanismos da exploração econômica, da dominação política e da hegemonia ideológica.

Tendo em vista as dificuldades quase insuperáveis frente ao caminho escolhido, advogou-se uma ação revolucionária em direção a um mundo alternativo, ainda que nos limites do horizonte de uma proposta socialista para a organização da sociedade humana. Não podemos nos esquecer que os grandes problemas humanos têm origem no interior do próprio homem que constrói, através de sua relação com o mundo, com a natureza e com seu próprio semelhante, todas as formas de opressão, de desigualdade, de violência, de crueldade, de destruição, de separatividade entre o todo e as partes, entre ciência e consciência, entre razão e intuição, entre progresso material e evolução humana.



Esta percepção precisa também estar presente entre os que pensam novos projetos pedagógicos como resposta ao compromisso político da educação e da formação profissional com a totalidade social. Profundas mudanças estão ocorrendo no interior das sociedades modernas por força de novos paradigmas do conhecimento precursores da atual revolução epistemológica, científica, cultural e educacional. Entretanto, o que se depreende da leitura das grandes transformações que vêm se dando na base das estruturas econômicas e sociais, impulsionadas pelo avanço tecnológico, não nos oferece um quadro promissor em relação ao futuro.

O discurso teórico fala, como já foi visto, de um novo modelo de produção, de uma nova organização do trabalho e, por consequência, de uma demanda por um novo perfil de trabalhador, mais crítico, criativo, pensante, atuante, dono de um conhecimento genérico e não apenas de um “saber fazer”. Se por um lado isto é verdadeiro, em que pese se referir a um número cada vez mais restrito de profissionais, por outro não esconde a total falta de interesse por outras qualidades de natureza mais subjetiva do próprio trabalhador, qualidades estas que têm a ver com sua dimensão física, emocional e espiritual, com suas necessidades de beleza, harmonia e transcendência. Dito de outra forma, com qualidades que são inerentes à sua totalidade humana, e não apenas às suas capacidades produtivas.

Os projetos pedagógicos que buscam dar respostas ao novo paradigma da produção devem exercitar sua própria autocritica para não serem coniventes com um modelo que, dizendo-se comprometido com a multilateralidade, reforça, ainda que de forma velada, a unilateralidade do Ser enquanto trabalhador.

Milton Santos (2000) nos adverte que as propostas vigentes para a educação têm como objetivo adaptá-la para que se torne ainda mais instrumental à aceleração do processo globalitário. Assim, “*a escola deixará de ser o lugar de formação de verdadeiros cidadãos e tornar-se-á um celeiro de deficientes cívicos.*”<sup>25</sup>

Ao se fazer máquina na revolução industrial o trabalhador ainda permanece como peça da engrenagem do processo de trabalho, com a única diferença de ser intelectualmente mais complexa sua forma de atuar. Sua rotina existencial torna-se cada dia mais mecanizada. Suas aspirações, sonhos e ideais de vida estão submetidos a um mecanismo sutil de robotização através das mídias de comunicação. Sua totalidade nunca esteve tão fragmentada em corpo, mente e emoção.

O que emerge como imperativo histórico no âmbito dos sistemas educativos e profissionalizantes é o pensar de um projeto pedagógico que, partindo das conquistas obtidas com base nos novos paradigmas, transcenda os limites da objetividade, da racionalidade e da cumplicidade política, ainda fortemente presentes nas modernas concepções de educação/profissionalização.

A educação do futuro que começa a ser gerada nos porões da subjetividade, onde se abrigam os visionários da nova era, ajuda a construir os alicerces de uma nova ordem mundial através de um projeto pedagógico que favoreça uma perfeita sinergia entre razão e coração, ciência e mística, conhecimento e tradição, análise e síntese, tanto quanto privilegia hoje o compromisso político e ideológico com a totalidade social. Há que ressaltar,

● ● ●

*as propostas vigentes para a educação têm como objetivo adaptá-la para que se torne ainda mais instrumental à aceleração do processo globalitário.*

---

com clareza, que não se trata aqui de impugnar os projetos pedagógicos que estejam voltados para a busca de respostas mais ágeis e refinadas ao contexto de modernidade, instalado nas estruturas econômicas e sociais do mundo contemporâneo, mas de combater essa cegueira radical que reforça a aceitação de uma existência puramente instrumentalizada.

Nesta temporalidade sócio-histórica do capital estamos vivenciando a chamada globalização, chão húmus onde novas propostas para a educação brasileira emergem, mas muitas, infelizmente, resultam quase sempre de uma visão distorcida da condição humana e do modelo de sociedade historicamente construída na medida em que encontram no imediatismo e na falta de reflexão elementos que inibem qualquer processo de mudança estrutural da sociedade brasileira. O que se propõe é a dialogicidade com outras formas de conhecimento e de percepção do real, visando à interação das polaridades sujeito-objeto, subjetividade-objetividade, imanência-transcendência numa perspectiva de aproximação ao humano, com isso aprendendo alguns modos de saborear a existência, a vida.

Educação é o nosso campo de lutas. Acreditamos que nesta direção a educação, em seu sentido mais amplo, ao assumir aqueles princípios fundamentais com que a civilização assegurou a sua evolução nos últimos séculos, baseados nos ideais de universalidade, igualdade, progresso e justiça social, possa contribuir efetivamente para a emancipação humana sinalizando estar além do compromisso de seus atuais projetos pedagógicos com os novos paradigmas baseados nos ideais econômicos.

## NOTAS

<sup>1</sup> Extraído do livro de MCLAREN, Peter. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. IN: SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 81-98.

<sup>2</sup> Id. *ibid.*

- <sup>3</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago., 1999.
- <sup>4</sup> ROGER, Dale. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago., 2004.
- <sup>5</sup> Revista FORBES – Edição de março de 2010
- <sup>6</sup> SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Ed. Record, 2000.
- <sup>7</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. (1999) **op. cit.**
- <sup>8</sup> FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- <sup>9</sup> CASTEL, R. **Metamorfose da questão social**. Petrópolis (RJ):Vozes, 1999.
- <sup>10</sup> Valores extraídos da pesquisa sobre a taxa de desemprego total, período de 1998 a 2009 – Convênio DIEESE/SEADE, MTE/FAT e convênios regionais. PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego. Elaboração: DIEESE.
- <sup>11</sup> OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- <sup>12</sup> **Id. ibid.**
- <sup>13</sup> GRANER, Fabio. FAT teve queda de arrecadação em 2009. **Estado de São Paulo**, 08 jan., 2010.
- <sup>14</sup> PARAGUASSÚ, Lisandra. Brasil é 88º em índice de desenvolvimento da educação. **Estado de São Paulo**, 19, jan., 2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-e-88-em-indice-de-desenvolvimento-da-educacao,498314,0.htm>> Acesso em: 25 de janeiro de 2010.
- <sup>15</sup> Para maiores aprofundamentos, ver: RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Ed. Cortez, 2002.
- <sup>16</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L., SAVIANI, D. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2002.
- <sup>17</sup> **Id. ibid.**
- <sup>18</sup> ANDRADE, Juarez. **Mudanças no mundo do trabalho e a produção da subjetividade em jovens trabalhadores**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana na UERJ). Rio de Janeiro, 2009.
- <sup>19</sup> MANACORDA, Marcio Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 81.
- <sup>20</sup> **Id. Ibid.**, p. 82.
- <sup>21</sup> KUENZER, Acácia Zeneida. Humanismo e tecnologia numa perspectiva de qualificação profissional. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 107, jul./ago., 1992. p. 58.
- <sup>22</sup> **Id. Ibid.**
- <sup>23</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia. In: SILVA, Tomaz T. **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 270.
- <sup>24</sup> FERGUSON, Marilyn. **A conspiração aquariana**. Rio de Janeiro: Record, 1980. p. 356.
- <sup>25</sup> SANTOS, Milton. O recomeço da história. **Folha On Line**: Brasil 500 anos. 9 jan., 2000. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500](http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500)> Acesso em: 20/02/2010.

## ABSTRACT

Juarez de Andrade. **Pragmatism in the globalized era: the difficult balance between educating for life and educating for work.**

*In addition to uncertainties produced by fast technological changes, the globalized Western culture proposes changes in the world of labor, modifications in daily life, in family and social life, in a type of narrative that promotes the culture of the ephemeral, the culture of the simulacrum, the culture of fragmentation, and the culture of hopelessness. In school, students are expected to be motivated by the “God of economic utility” or by the “God of technology.” Triumphant pragmatism promotes the world of “every man for himself,” of “anything goes.” This is justified by a rushed search for results ever more self-centered through pathways increasingly narrower, resulting in a belittling of objectives because of poor goals and absence of any purpose. This social and historical temporality in which we live is called “globalization” – for many, a “perverse globalization.”*

**Keywords:** *Globalization; Education; Work.*

## RESUMEN

Juarez de Andrade. **El pragmatismo de la era globalizada: el difícil equilibrio entre la formación para la vida y la formación para el trabajo.**

*La cultura occidental globalizada propone, además de la incertidumbre producida por las veloces transformaciones tecnológicas, el cambio de los términos del mundo del trabajo, las modificaciones de la vida cotidiana, familiar y social en una especie de relato que promueve la cultura de lo efímero, la cultura del simulacro, la cultura de la fragmentación, la cultura de la desesperanza. En la escuela, lo que se busca es que los alumnos se sientan motivados por el “dios de la utilidad económica” o el “dios de la tecnología”. El pragmatismo triunfante promueve el mundo del “sálvese quien pueda”, del “vale todo”, justificados por la búsqueda apresurada de resultados cada vez más autocentros, a través de caminos cada vez más estrechos, llevando a la depreciación de los objetivos por medio de la pobreza de las metas y de la ausencia de finalidades. Esta es la temporalidad socio histórica del capital que vivimos –llamada “globalización”, para muchos una “globalización perversa”.*

**Palabras clave:** *Globalización; Educación; Trabajo.*

# CURRÍCULOS EM AMBIENTES VIRTUAIS.

Lucila Mara Sbrana Sciotti\*

## Resumo

Os recursos existentes na utilização das tecnologias de comunicação e informação podem ampliar as capacidades de organização de espaços de aprendizagem. Porém, os ambientes de aprendizagem estruturados com alta tecnologia serão sempre meios, não fins em si próprios, pois sua utilização não assegura a incorporação daquilo que se apresenta como potencial a ser explorado. Um ponto crítico diz respeito à necessária clareza sobre as formas de relações do saber pretendidas no ambiente de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Currículo; Ambientes Virtuais; Aprendizagem; Educação a Distância

Ao pensar sobre a organização de currículos para ambientes virtuais de aprendizagem, diversas perguntas surgiram em minha mente. A partir dessas perguntas – que direcionaram a elaboração deste texto – busquei aprofundar a questão, sem a pretensão de trazer todas as respostas. Apresento, então, as ideias que tive a oportunidade de desenvolver, desejando que possam ser de valia para os profissionais que têm atendido ao desafio de gerir espaços de aprendizagem na perspectiva de uma ação inovadora.

O que vem ao pensamento quando se pensa na palavra currículo? Creio que uma das imagens mais comuns seja a de currículo pessoal/profissional. Um currículo pessoal busca representar – ainda que parcialmente – um percurso de vida. Parte-se da ideia que um currículo reflete acontecimentos que marcaram cultural e profissionalmente a vida e a carreira de um indivíduo, ou parte delas. Um currículo profissional é, então, único, pois trata da trajetória individual, construída na somatória e na interface de estudos, trabalhos e vivências. Ao organizar seu currículo, o profissional descreve as experiências consideradas mais importantes e significativas, com o intuito de demonstrar suas principais habilidades e competências, numa linha do tempo comumente estruturada do presente para o passado. Não é à toa que ele é denominado *curriculum vitae*.

A palavra currículo também se associa rapidamente à complementação “escolar”. Um currículo escolar, por sua vez, representa uma proposta de percurso que poderá ser experimentada por muitas pessoas diferentes. Sua composição organiza conteúdos e abordagens para a formação escolar em diversos níveis, ainda em sua maioria representados pela organização do saber em

disciplinas. De forma geral, é construído com o objetivo de desenvolvimento coletivo e não personalizado, para a formação de grupos por faixas etárias ou perfis específicos (grupos profissionais, por exemplo).

Há várias concepções que subjazem à elaboração de um currículo escolar, muito embora elas possam não parecer explicitadas, assim como são observadas diversas denominações para a sua organização. Encontra-se com certa frequência, por exemplo, a expressão “grade curricular”. A palavra grade, associada ao termo curricular, pode remeter à ideia de prisão, de separação e de impedimento de acesso. Um currículo a tal termo associado não parece representar um percurso de vida, mas uma caixa fechada com divisões internas a guardar, cada uma delas, um objeto diferente, separadamente, sem que eles se misturem.

Outra denominação corrente para a organização de conteúdos curriculares é “estrutura curricular”. Esta expressão pode trazer outros significados, visto que o termo estrutura faz referência à disposição das partes de um todo, consideradas nas suas relações mútuas, na ideia de um sistema. Isso demonstra a importância da clareza na concepção de currículo que uma instituição educacional adote, pois nela estarão contidas formas de organização, denominações e muitos sentidos possíveis.

Uma proposta curricular estará datada ao passado, por aquilo que valoriza como conhecimento validado; ao presente, pela forma como absorve a dinâmica social que a circunda; e ao futuro, pelas apostas naquilo que se considerar primordial para um período de tempo vindouro. Um currículo escolar é, então, *datado*, pois sua constituição reflete o momento de sua elaboração e determinadas formas de pensar desse momento. Ele traz em seus conteúdos aquilo que foi percebido como importante e necessário em certo período de tempo. No extremo, um programa curricular passa imediatamente a um processo de

---

\* Doutora e Mestre em Educação: Currículo (PUC-SP). Superintendente de Operações do Senac São Paulo. E-mail: lucila@sp.senac.br

Recebido para publicação em: 01/02/10

obsolescência a partir de sua criação, caso não se oxigene e não se reanime permanentemente.

Propostas curriculares poderão ser expandidas em direção a saberes e experiências complementares e mesmo conflitantes a seus conteúdos, ou poderão ser lidas de forma restrita, sendo aplicadas como proposições pouco flexíveis (e pouco sujeitas a mudanças) de organização do conhecimento. Estas últimas se atêm mais aos conteúdos do que aos possíveis processos de aprendizagem. Entretanto, são propostas que destoam da realidade à nossa volta.

A atual configuração do acesso a informações e de possibilidades de interações com as realidades que nos cercam, potencializadas pelas tecnologias digitais, desenha um quadro no qual o conhecimento não se localiza mais de forma apenas centralizada e exclusiva. Isto pede, além da consciência sobre o fato, uma nova postura dos profissionais que trabalharão de alguma forma com a recepção, organização, tratamento e manutenção de sistemas de conhecimento. Na visão de Young,<sup>1</sup> a razão que está no centro das propostas de um currículo do futuro não é essencialmente uma ênfase em novos conteúdos de conhecimento. A razão é por novas formas de relações do saber.

Assim, os processos que envolvem a gestão da proposta curricular no ambiente educacional não podem estar centrados apenas na forma de pensar e de ver o mundo daqueles que organizam o currículo (como diretores e coordenadores) e daqueles que o aplicam (docentes e demais formadores). Neste aspecto, considero um referencial importante a proposta de Sacristán<sup>2</sup>, de pensar o currículo como uma forma de se ter acesso ao conhecimento, porém não representado em algo que está paralisado, mas sim por meio das circunstâncias em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura.

A escola é o espaço da educação por excelência, como instituição socialmente reconhecida e autorizada para a formação e a preparação de homens e mulheres, visando a sua inserção nas estruturas culturais e produtivas. Uma proposta curricular surge das próprias estruturas culturais, portanto nela são explicitadas crenças, valores morais e materiais, padrões de comportamento e outras características da sociedade em que se vive.

O espaço da prática educacional não é ilimitado e não está disponível para todos os nossos sonhos e utopias. É um espaço demarcado por fatores políticos, culturais, materiais, humanos e morais, entre outros. É uma área carregada de contradições e ambiguidades, que traz em seu âmago o desconforto resultante entre o ideal e o real, consequência das concepções e tensões que envolvem instituições e pessoas que nelas circulam. Como tal, a proposta curricular passa a ser uma forma de entender a realidade circundante e de com ela interagir. E o currículo, reflexo e extensão das estruturas culturais, torna-se a própria essência do ambiente educacional.

O currículo não deve ser visto como um conjunto de disciplinas listadas por períodos – embora seja esta a representação de um histórico escolar, algo equivalente ao *curriculum vitae* do estudante. Um currículo, na prática, é o conjunto de experiências que cada aluno tem no espaço educacional. O percurso realizado pelo aluno compõe-se – para além de matérias e disciplinas listadas – de



*a proposta curricular passa a ser uma forma de entender a realidade circundante e de com ela interagir. E o currículo, reflexo e extensão das estruturas culturais, torna-se a própria essência do ambiente educacional.*



vivências variadas, assuntos abordados, relações interpessoais, recursos disponíveis, etc. Todo o percurso do aluno formará um conjunto que resultará no curso efetivamente realizado.

Tendo-se por base esta concepção de currículo, sua compreensão antecederá a configuração de uma proposta educacional, seja nos conteúdos a serem definidos, seja na sua organização espacial e estética. É um ponto de partida e um parâmetro no direcionamento da proposta a ser implementada.

E como se dá o desenvolvimento de programas curriculares para ambientes presenciais e/ou virtuais? Currículos voltados aos ambientes de aprendizagem presenciais e virtuais diferem ou devem diferir uns dos outros? Creio que, na qualidade de projeto educacional, ambos devam assentar-se em concepções claras, concepções estas que deverão estar presentes ao longo de toda atividade proposta, entendendo-se como atividade mais do que tarefas e exercícios, mas as possibilidades de ação estimuladas por conteúdos, exercícios, metodologias, comunicação, recursos materiais e imateriais, ambiências e relações humanas.

Por outro lado, ambientes educacionais que se utilizam da tecnologia digital – seja plenamente, seja parcialmente – constituem-se de forma diversa da dos ambientes presenciais tradicionais. Ambientes exclusivamente presenciais estão arranjados ainda majoritariamente pelo modelo da sala de aula organizada fisicamente pelo limite de quatro paredes. Neste, assentos individuais para alunos são dispostos em fileiras, e uma mesa com cadeira, para o professor, é centralizada à frente das fileiras de assentos, sendo que a aula se estrutura em função de um período de tempo fixo e predeterminado. O professor, sua explanação, seus destaques e anotações funcionam ainda como os elementos centrais da organização deste espaço de aprendizagem. Tanto espaço físico como tempo são elementos de ampla interferência na dinâmica a ser proposta para a ação educacional. O limite de tempo sugere certa fragmentação



e descontinuidade, quando se pensa em aulas ou encontros sequenciais e/ou alternados.

Não há absolutamente nada de errado com a educação presencial como possibilidade educacional. A proximidade e o contato físicos são inegavelmente fundamentais para a vida e o desenvolvimento de todo ser humano. Entretanto, o que sinaliza que há algo equivocado no ambiente presencial é o modelo (mental e educacional) imperante, de transmissão de saberes. Este modelo secular ainda predomina nos ambientes educacionais e, na prática, os professores não foram e não vêm sendo preparados para dar conta de alterações estruturais, e a referência percebida é ainda a de “transmissão de informações”. Esta circunstância cria certa esquizofrenia entre bases teóricas contemporâneas e o desafio de uma prática que se deseje crítica e inovadora.

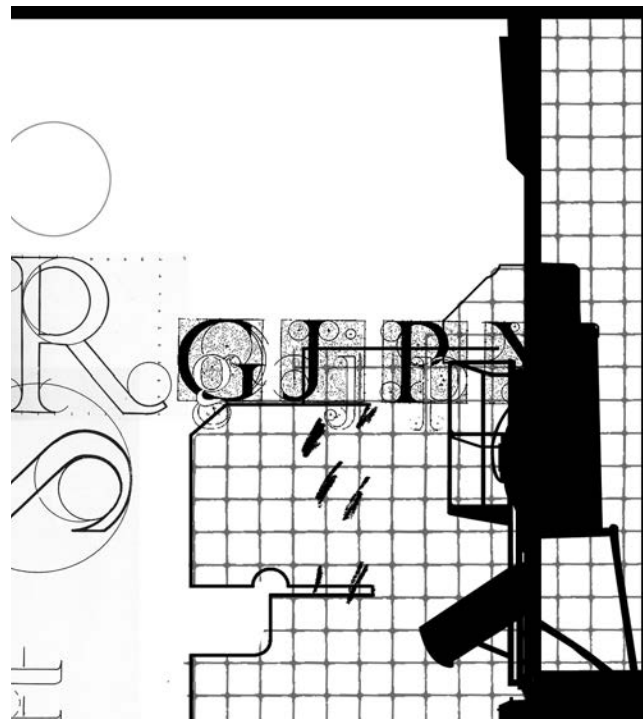
Parece ainda não ter havido o salto necessário para o cenário desejado, com educadores voltando-se para o propósito de gerir ambientes de aprendizagem, entender processos individuais e coletivos, estimular alunos, partilhar descobertas e enfrentar, também eles, o novo e o desconhecido que surge dentro dos espaços de aprendizagem.

A inadequação do modelo centenário de escola tem contrastado com as possibilidades reais de acesso a informações e de interações com as realidades que nos cercam, sobretudo quando se percebe a capacidade de apoderamento tecnológico das gerações mais jovens.

Em várias situações, alunos estão mais prontos que professores, pelo menos no que diz respeito à intimidade e à identificação com os avanços tecnológicos. Alunos costumam ser usuários frequentes de microcomputadores, da Internet e de outras tecnologias, como *video game*, por exemplo, além de frequentadores de *lan houses*<sup>3</sup>. As novas tecnologias fazem parte de seu mundo (de grande parte, desde que nasceram), das suas referências, de seu imaginário e de sua linguagem. Já para o professor que ainda não faz uso corrente dessas tecnologias, elas podem vir revestidas do medo em relação ao novo e a algo que ainda não domina. Altera-se, assim, a relação entre professor e aluno. Antes, o professor “detinha” o conhecimento. Hoje, são inúmeras as fontes de informação, com relativa facilidade de serem acessadas.

O uso de espaços virtuais de aprendizagem acentuou tal inversão de papéis, com o aluno tendo também o papel de formador. O ambiente virtual de aprendizagem conta com capacidades de organização que dão nova configuração ao espaço educacional como, por exemplo, a possibilidade de acessos – praticamente ilimitados – a outros ambientes virtuais. Isso, por si só, transforma o ambiente de aprendizagem, pela multiplicidade de conexões que há à disposição. Em tal circunstância, roteiros, metas e objetivos predefinidos são expandidos por meio da possibilidade de descoberta e de incorporação de outras fontes de informação e reflexão. Tal exploração hipertextual pode favorecer a autonomia e a autoria no desenho da trajetória de aprendizagem. O aluno pode assumir mais plenamente o papel de autor de seu percurso.

O quadro de recursos para a implementação da ação educacional no ambiente virtual compõe-se ainda de outros elementos, como a possibilidade de comunicações síncronas, a organização



de espaços de consulta que ampliam a base de informações do aluno e a facilidade de registro do percurso individual.

Os ambientes virtuais também podem favorecer a organização de comunidades e redes, sem os limites impostos pela distância geográfica. Além disso, possibilitam que sejam explorados conceitos como compartilhamento, solidariedade e construção coletiva do conhecimento. Estes e outros recursos de que dispõem as salas de aula virtuais (totais ou parciais) expandem o espaço-tempo disponível e o que tradicionalmente se considerava o conteúdo a ser dado. Desta forma, as tecnologias de comunicação e informação podem atuar como provocadoras da revisão do modelo tradicional, naquilo que ele tem de ultrapassado como proposta educacional – como a relação hierárquica entre “ensinante” e “aprendente”, a organização de currículos com conteúdos fechados, etc.

Por outro lado, é o professor quem responde ao desafio de mostrar ao aluno como promover a construção de seu conhecimento superando seus limites e dificuldades, explorando e desvelando suas potencialidades. A relação desejada é a de parceria, pois cada um tem uma contribuição diferente no processo, mas que são complementares. O processo de formação deve ser vivenciado por todas as partes, tanto do lado de quem forma quanto do lado de quem está sendo formado, criando-se espaço para a aprendizagem compartilhada.

Pessoalmente, muito me fascina na organização de ambientes virtuais a possibilidade de um ambiente de estudos com maior autonomia para o aluno. Não se trata aqui de afirmar que a autonomia nos estudos se realiza em todo ambiente virtual de aprendizagem ou que ela só realiza nos ambientes virtuais. Trata-se de perceber que há, no espaço virtual, uma ambiência favorável para o seu acontecimento e para dele usufruir. Esta possibilidade tem para mim o caráter de semente de uma ação transformadora.

Considero a autonomia um valor que deve estar presente na essência do currículo, como território da liberdade intelectual. O ambiente que tem a autonomia como valor estimula a emergência das especialidades de cada indivíduo, com espaço para a autoria. É ainda a área da curiosidade que leva às descobertas, da responsabilidade que faz assumir erros, avançar ou recuar quando necessário. Trata-se de um processo individual de escolhas e de tomadas de decisões limitado por regras, recursos disponíveis, negociações, orientações, etc. Como qualquer semente, guardará em si seu potencial de germinação, mas precisará da ação externa e de uma série de condições para poder se desenvolver.

Porém, isso não significa que a mera utilização das tecnologias de comunicação e informação possa assegurar uma aprendizagem de melhor qualidade. É preciso atenção redobrada para que um ambiente virtual não se torne unicamente a embalagem de uma pretensa modernidade, reproduzindo o modelo tradicional de ensino e estruturando-se como uma grade curricular: rígida, com comunicação focada na bilateralidade e presa a roteiros inflexíveis.

O que não deve ser ignorado é o fato de que os ambientes virtuais são parte da nossa realidade social, necessitando, portanto, ser parte da nossa realidade educacional, pois seu uso está amplamente disseminado nas atividades e nos serviços realizados nos diferentes segmentos da sociedade.

O uso da *internet* como fonte de pesquisa tornou-se comum, apenas citando um dos espaços mais presentes para alunos das mais diversas idades e condições socioculturais. A *internet* tornou-se extensão da sala de aula, mesmo que informalmente, como demonstram os inúmeros acessos a *sites* de busca e pesquisa como o Google e a Wikipédia. E as relações entre as pessoas

se estabelecem cada vez mais nos ambientes virtuais, como demonstra o expressivo número de participantes nas redes virtuais de relacionamento e de serviços como o Orkut e o MSN – *Microsoft Service Network*.

Não consigo enxergar a incorporação e o uso de ambientes virtuais como uma opção entre isto ou aquilo. A tecnologia está presente de forma irrefutável na sociedade atual, da qual a escola faz parte. Deve, portanto, estar presente na escola. É questão que envolve o exercício da cidadania, visto que o meio digital é hoje caminho para o uso de serviços públicos, para acesso a informações de interesse coletivo e para a comunicação entre pessoas, comunidades e organizações de grande parte do mundo. Não entendo como uma opção, mas sim como uma



*A tecnologia está presente de forma irrefutável na sociedade atual, da qual a escola faz parte. Deve, portanto, estar presente na escola.*

necessidade a ser suprida. De maneira consciente, é preciso ampliar a sua utilização, de forma a que o espaço educacional esteja em sintonia com revolução tecnológica e de comportamento de tal magnitude.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na estruturação de ambientes virtuais de aprendizagem nunca é demais lembrar que são as pessoas o seu principal sujeito, e não a tecnologia. O aparato tecnológico pode ser deveras sedutor e ofuscar o olhar do educador, que poderá se concentrar mais nos recursos em si do que nos objetivos da ação educacional.

Assim, entendo que as questões apresentadas a seguir poderão auxiliar a reflexão de educadores e formadores quando da organização de ambientes virtuais de aprendizagem. Na perspectiva da realização de ações inovadoras, é preciso buscar maior preparação e especialização de quadros profissionais, para que enfim se rompa com o modelo tradicional de ensino baseado na transmissão de saberes. É preciso atenção redobrada com:

- *A proposta educacional:* os objetivos da proposta educacional necessitam ser claramente explicitados para todos os participantes (alunos, professores, suporte técnico, etc.). Os objetivos representam intenções que permeiam toda a proposta, e que estarão presentes ao longo do processo de organização dos ambientes: na escolha das atividades, nos recursos tecnológicos, nas linguagens utilizadas (textos, imagens, sons) e nas relações que se estabelecerão entre os atores. Ou seja, os objetivos, quando perseguidos, emergem em todo o ambiente, e são representados pela atmosfera que nele circula, sendo parte fundamental do currículo;
- *O papel do formador:* a atitude do formador (professor, tutor ou outra denominação dada) dá corpo à ação educacional que está sendo implementada. A proposta de atuação profissional desejada é a de mediador. E, nessa condição, o formador deverá incentivar a emergência de outros mediadores, por meio da participação dos alunos (que são atores e autores) e da promoção da troca, da reflexão e do diálogo, auxiliando na fluidez dos caminhos individuais e coletivos de construção

do conhecimento. Será a atuação do formador que dará os contornos iniciais da identidade do ambiente educacional e revelará seu conjunto de valores e suas crenças;

- *As potencialidades:* o ambiente virtual não se torna diferenciado pela inclusão de recursos tecnológicos, mas sim pela exploração de determinadas potencialidades, que surgem em diferentes níveis, proporcionalmente às características constitutivas dos recursos que cada ambiente tem. Por exemplo, a interatividade será um potencial de um ambiente virtual, limitada pelas ferramentas oferecidas (*chat, e-mail, fórum*), pelos registros digitais de percursos individuais e coletivos, pela recuperação e atualização instantânea da informação. O potencial de exploração da linguagem hipertextual e, portanto, de caminhos diversos para a construção do conhecimento dependerá, dentre diversos fatores, dos recursos do ambiente e de seus conteúdos (como os *links* sugeridos), que incitam ao desenvolvimento do pensamento não linear;
- *A adequação do ambiente:* a partir do desenho de uma proposta educacional, é importante verificar se o ambiente a ser utilizado é adequado à proposta pretendida, no que diz respeito a aspectos como estrutura físico-espacial, opções estéticas, características dos recursos tecnológicos, tipos de atividades propostas e possibilidades de explorações individuais e coletivas. Tal adequação possibilitará a expansão ou a retração de valores como autonomia, autoria, criatividade, compartilhamento e parceria, por exemplo;
- *O ajuste da proposta às expectativas dos participantes:* definidos os objetivos da proposta de ação educacional e o roteiro prévio, é desejável a verificação da adequação dos mesmos às expectativas, ao contexto e aos recursos disponíveis, para que a ação educacional não resulte descolada dos universos individuais, institucionais e coletivos;
- *Os elementos que podem dificultar o processo:* o formador necessita estar atento aos fatores que atuam como dificultadores ou limitadores da ação educacional (tanto para os alunos quanto para ele próprio) em ambientes que se utilizam da tecnologia digital. Podem ser citados, por exemplo: a falta de cultura tecnológica; a falta de domínio de ferramentas da informática; a necessária disciplina para estudar sozinho – sobretudo na educação a distância –, situação à qual muitos não estão habituados e que pode causar um impacto negativo no desenvolvimento de atividades; e o tempo de trabalho do professor, pois no espaço virtual não há o limite de tempo do presencial, nem o limite de interações com alunos, o que certamente exige mais tempo de dedicação do formador;
- *A armadilha da reprodução do modelo tradicional:* mesmo os formadores que buscam hoje um novo modelo educacional para suas ações correm o risco de reproduzir o modelo tradicional de ensino baseado na transmissão de saberes, uma vez que a tendência é buscar a situação de conforto das práticas mais convencionais e comuns, ou seja, daquelas nas quais os próprios formadores foram formados.

A tecnologia faz parte dos recursos ao alcance da escola e do educador para a formação dos cidadãos. O seu uso define um

conjunto de potencialidades que poderão ter o papel de alavancagem para valores e propósitos educacionais, como no caso da busca de maior autonomia na construção do conhecimento.

Quando são utilizados ambientes virtuais de aprendizagem – que são meios – faz-se necessário trabalhar conscientemente com as qualidades inerentes aos ambientes, portanto neles presentes estruturalmente. Tais qualidades estarão ali, latentes, e poderão ser trabalhadas superficialmente ou com maior profundidade. Sendo intencional a sua exploração, emergirão e poderão contribuir com o alcance dos objetivos educacionais, que são fins.

## NOTAS

- <sup>1</sup> YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro**. Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas(SP): Papirus, 2000.
- <sup>2</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- <sup>3</sup> LAN (Local Area Networks) House: estabelecimento comercial no qual podem ser utilizados computadores com acesso à internet, tanto para acesso a informações quanto para entretenimento.

## ABSTRACT

*Lucila Mara Sbrana Sciotti. **Curricula in virtual environments.***

*The resources provided by communications and information technologies can expand the capacities for organizing learning spaces. However, learning spaces structured with high technology will always be means, not ends in themselves. Their utilization does not ensure the incorporation of the potential to be explored. A critical aspect is the need for clarifying the forms of knowledge relations meant for the learning environment.*

**Keywords:** *Curriculum; Virtual environments; Learning; Distance education.*

## RESUMEN

*Lucila Mara Sbrana Sciotti. **Programas en ambientes virtuales.***

*Los recursos existentes en lo que se refiere a la utilización de las tecnologías de la comunicación e información pueden ampliar las capacidades de organización de los espacios de aprendizaje. No obstante, los ambientes de aprendizaje estructurados con alta tecnología serán siempre medios y no fines en sí mismos ya que su utilización no asegura la incorporación de lo que se presenta como posible de ser explorado. Un punto crítico es el que se refiere a la necesaria claridad sobre las formas pretendidas de las relaciones del saber en el ambiente de aprendizaje.*

**Palabras clave:** *Programas; Ambientes virtuales; Aprendizaje; Educación a distancia.*



CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Ed. Universa, UNESCO, 2008. 368p.

No livro **Paradigmas da Exclusão Social**<sup>1</sup> o autor enfatiza as bases históricas e teóricas que interpretam o desvio social como uma maneira de as pessoas comunicarem o próprio mal-estar pessoal e social, e assim procura validar suas **hipóteses** no campo do desvio e da delinquência juvenil. Tal hipótese sobre as raízes da delinquência está centrada na expectativa de que a recuperação e a reinserção social dos jovens atingidos pelos aspectos negativos e condicionantes da sociedade pode ser um fato real.

De fato, o autor parte da **hipótese** de que a insatisfação das necessidades fundamentais da pessoa tende a provocar situações de risco e a conseqüente reação, demonstrada por meio do desvio social, da delinquência e da marginalização, optando, dessa forma, por uma **perspectiva** educativa (pedagógica) e não criminalística. Assim, para o autor, é possível prevenir as “carreiras delinquentiais” daqueles jovens excluídos e não aceitos pelo senso comum<sup>2</sup>, os quais são dignos de rotulação negativa pelas respostas que dão à sociedade.

A prevenção tem se dado através da ação sociopedagógica vivida no Brasil, que tem encontrado sua sistematização na pedagogia social, a qual se empenha no aprofundamento de **perspectivas** teóricas, base para as propostas metodológicas, voltadas ao enfrentamento de situações que exigem uma ação pedagógica diferenciada daquela normalmente usada no âmbito escolar, através da compreensão da leitura e da interpretação da realidade. Esta pretende, ainda, fazer a ponte entre os fenômenos e a análise dos condicionamentos sociais e a prática pedagógica na construção de soluções segundo a ciência pedagógica.

Segundo o autor, a frustração das **necessidades humanas** tende a provocar comportamentos do tipo transgressivo, desviante, comunicados através das reações de mal-estar por parte do indivíduo. Desvio e delinquência seriam frutos sobretudo da interação social que responde pelos problemas de desvio através dos fenômenos da rotulação, estigmatização e formação de identidades marginalizantes, mas é também através dessa interação que a pedagogia colhe recursos para a recuperação e a inserção social dos indivíduos afetados pelo estigma.

Neste contexto o autor apresenta um vasto estudo conceitual, percorrendo um itinerário histórico de fundamental importância quanto às necessidades humanas, marginalidade e exclusão social.

Entende as **necessidades humanas** como o centro de interesse da pedagogia do trabalho social, afirmando que o **trabalhador social** se dedica prioritariamente às suas necessidades básicas. Assim, são apresentadas ao leitor as diversas formas de abordagens das **necessidades humanas**, especialmente as possibilidades de abordagens histórica, filosófica, econômica, psicológica e sociológica.

<sup>1</sup> O autor é renomado no campo da pedagogia social por ter sido professor da Universidade Salesiana de Roma. Autor de várias publicações sobre o tema. Com o tempo passou a ensinar Sociologia do Desvio na Universidade Salesiana de Vitória e, atualmente, atua na UCB - Universidade Católica de Brasília, onde é professor da disciplina de pedagogia social no Programa de Pós-graduação. Notório catedrático da UNESCO.

<sup>2</sup> Influência de origem interacionista e que é tratada no decorrer do livro.

Sob este foco da tipologia, as necessidades humanas apresentam dois tipos de necessidades: **materiais e pós-materiais**, e ambas acontecem na *perspectiva pessoal e social*. As **primeiras** acontecem no *campo pessoal* através das necessidades provenientes da natureza humana biológica (comer, beber, dormir, etc.), e a *nível social* estão relacionadas a itens como alimentação, vestuário, habitação, higiene, energia, água, saúde, transporte, educação, trabalho, crença e pertença.

As segundas, ou seja, as **necessidades pós-materiais**, em *nível social*, ultrapassam os limites das necessidades fisiológicas, materiais e fundamentais, dando origem a novas necessidades, como responsabilidade social e a qualidade das pessoas quanto ao nível de participação na sociedade. Em *nível pessoal* estão abertas à autorrealização, emergem das necessidades mais elevadas do que as anteriores (materiais). São um prolongamento das que as precedem e que estão relacionadas às necessidades existenciais de afeto, estima e autorrealização.

Na linha conceitual, a próxima terminologia apresentada na obra refere-se à **marginalidade**, que se mostra, em certas circunstâncias, correlacionada com a questão da necessidade e da pobreza. *Consiste na exclusão parcial ou total do acesso dos indivíduos aos recursos disponíveis em um determinado sistema social que não consegue integrar sujeitos ou grupos sociais, ou que os mantém em um estado de dependência funcional. (...) remonta ao conceito de sociedade complexa e de subsistema social.*(p. 109)

A partir de sua hipótese sobre as necessidades humanas, o autor contagia o leitor na descrição dos capítulos seguintes onde, além do conceito, apresenta as interpretações da pobreza, da **marginalidade** e do desvio como categorias interpretativas das condições de exclusão social e suas teorias interpretativas sob a perspectiva do desenvolvimento, a multidimensionalidade e as relações entre marginalidade e desvio. Lembra ainda que a pobreza e a marginalidade são diversamente concebidas de acordo com o ponto de vista os quais são analisadas, bem como as manifestações da marginalidade em uma sociedade complexa, em especial a condição juvenil.

Na seqüência conceitual, o autor teoriza os conceitos de **desvio e delinquência**. O conceito de desvio varia de acordo com a perspectiva que é analisada: se o referencial para definir o que é desvio e delinquência for a norma social, o conceito de desvio tende a ser objetivo, pois definido por critérios comportamentais permitidos ou não. Se o referencial para definir o desvio e a delinquência for a reação social (perspectiva interacionista), a percepção do que é transgressão torna-se algo subjetivo e dependeria da percepção dos sujeitos e da conseqüente atribuição de rótulos e de identidade aos indivíduos.

A partir do sexto capítulo o autor apresenta os **paradigmas da exclusão social**, percorrendo o histórico das teorias que interpretaram a exclusão e o desvio social, constituindo-se em uma revisão bibliográfica que *não manifesta somente a opinião de Caliman, mas sim dos teóricos explicitados e citados por ele em sua pesquisa.*

As teorias que explicam a exclusão variam segundo o paradigma, com base no qual se orientam. Tais paradigmas são denominados como: utilitarista, positivista, social, cultural, funcionalista, interacionista e fatorialista. Os paradigmas variam segundo o





foco da explicação, ora focalizam na pessoa desviante, ora nas normas sociais, ora na reação social ao comportamento desviante. Destacam-se as teorias tradicionais e modernas. As primeiras focalizam o desviante do ponto de vista das normas do controle social; as segundas focalizam o desviante, do ponto de vista do mesmo autor, de ações transgressivas, da interação entre ele e os outros que tendem a estigmatizá-lo, mas o mais importante é que o contexto bibliográfico apresentado esclarece os paradigmas e seus fatores histórico-culturais e sociais de exclusão social.

O autor aprofunda teoricamente e oferece um capítulo sobre cada um dos paradigmas analisados demonstrando os principais autores, a linha histórica e o motivo principal de serem considerados relevantes para a superação da exclusão, especialmente no que se refere à faixa etária juvenil. Entre os principais paradigmas citados pelo autor conceituamos brevemente alguns deles:

O **paradigma positivista**, citado no oitavo capítulo do livro, se desenvolve de 1850 a 1900 e é uma proposta alternativa em relação às doutrinas clássicas da criminologia iluminista. Este paradigma não leva em consideração a sociedade e os processos provocados por ela que explicam a origem do desvio. O objetivo principal do paradigma positivista é socializar as pessoas por meio de processos de adaptação e conformização, entendidos em sentido determinista. O desviante é um “*não socializado*” que não merece ser ouvido, mas recuperado ao consenso.

No capítulo nove o autor trata do **paradigma social**, que tem seus precursores nos estudiosos da escola de Chicago, pesquisadores que operavam nas primeiras décadas do século XX. A sociologia do desvio passa a caracterizar-se como observação quantificável e capaz de codificar os fenômenos sociais sem uma precisa propensão para a teorização. Os autores de Chicago partem da premissa de que o comportamento social assume certas regularidades dentro de certos limites de áreas naturais ou em sentido cultural. A prevenção acontece na organização social do território, na urbanização.

No capítulo seguinte o autor nos apresenta contribuições sobre o **paradigma construtivista**: Rotulação e identidade, que acontece entre 1940 e 1970. Ênfase ao interacionismo como a primeira perspectiva a estudar o processo segundo o qual as pessoas se tornam desviantes. O **interacionismo** reconhece o consenso do desviante, o qual permite explicar o processo de aprendizagem e interiorização das normas.

No penúltimo capítulo nos é apresentado o paradigma **fatoralista**: categoria interpretativa do risco social, quando nos é dado o conceito de risco social. As insatisfações das necessidades que podem provocar situações de risco social. O paradigma é evidenciado entre os anos de 1950 e 1990. A exclusão se dá pelo resultado de situação de risco e vulnerabilidade, e a prevenção pode acontecer através do aprendizado da administração dos riscos ou de modo a evitá-los.

No último capítulo de um extenso livro Caliman apresenta observações sobre a pesquisa sociológica propondo orientações para a pesquisa sociopedagógica, suas perspectivas, com particular atenção à pesquisa no âmbito da pedagogia social. Apresenta um modelo de pesquisa sobre comportamento transgressivo entre desvio e adolescentes em situações de risco em determinada periferia.

Apesar de o livro permitir uma compreensão clara dos paradigmas da exclusão social, exige um conhecimento prévio do leitor sobre a história, autores, objetivos e políticas vividas em cada época relacionada aos paradigmas citados, dificultando assim a compreensão minuciosa de quem não tem essa base teórica. Além disso,

é uma leitura extensa e complexa que possui um misto de teoria relacionada a uma prática que extrapola o campo do conhecimento formal que acontece, especialmente, pela prática adquirida, através do conhecimento informal, vivido no dia a dia das pessoas que convivem com jovens em situações vulneráveis.

É um livro que oferece base teórica para pesquisadores como também para profissionais, pedagogos, assistentes sociais e a todos os pesquisadores que entendem serem agentes responsáveis pela implementação de projetos e efetivas ações para mudança em prol da superação das dificuldades que envolvem a juventude, tais como a delinquência, a exclusão social e a marginalidade juvenil.

A perspectiva de fundo se situa na linha das hipóteses do autor e suas respectivas comprovações, no sentido de que os mais fortes motivos que levam o jovem a agir fora de um contexto de normalidade, gerando comportamentos sancionados pelo senso comum, não estão no seu desejo pessoal, mas sobretudo no contexto social em que ele vive, que é marcado pelas desigualdades sociais e por difíceis condições de sobrevivência, especialmente quanto às suas necessidades humanas e à negação das necessidades fundamentais.

Além de pesquisadores, a leitura serve também aos responsáveis pela criação das políticas públicas, especialmente aquele que poderá propor projetos sociais e/ou projetos de lei que venham ao encontro dos anseios de uma classe jovem excluída socialmente. Serve também ao educador social e especialmente ao sujeito que está comprometido com um mundo de possibilidades, onde existe a convivência de uma juventude saudável que oferecem com suas características próprias da fase, uma contribuição significativa ao sistema em que vivem.

O livro parece amenizar ou retirar da juventude a culpa por se envolver em situações e contextos delinqüenciais, vendo-a muito mais como categoria social excluída, tornando-se um sujeito delinqüente ou desviante pela rotulação e pelo estigma. Por outro lado, boa parte da responsabilidade pode ser debitada ao fracasso de políticas governamentais que favorecem a exclusão juvenil.

Para que o livro se torne prático será necessário ultrapassar os conceitos teóricos apresentados pelo autor, pois mais do que acreditar que esses jovens não são culpados por sua delinquência será necessário acreditar na reinserção dos mesmos, através da educação e de uma sociedade em que as necessidades humanas sejam atingíveis por toda a juventude, independente de classe econômica, nível, cor, raça/etnia ou qualquer outra diversidade, e, para isso, será necessária a concretização do estudo.

Nesse contexto o **livro Paradigmas da Exclusão Social** teve como finalidade de pesquisa a promoção de condições de bem-estar social, de convivência, de exercício da cidadania, de superação da marginalidade e, especialmente, de condições em prol da minimização do sofrimento e da desigualdade. Assim, parafraseando Caliman, abre-se espaço para a análise de uma teoria que vê na ação educativa uma forma de prevenção, que respeita as potencialidades e a capacidade de resiliência do sujeito, o qual pode ser preparado para enfrentar criticamente as situações de mal-estar e reagir positivamente ao risco

Loni Elisete Manica

Doutoranda da UCB. Mestre pela UFSM. Pedagoga.

Atualmente atua no cargo de Especialista em Desenvolvimento Industrial do SENAI Nacional e é gestora nacional do Programa SENAI de Ações Inclusivas. E-mail: Loni@dn.senai.br