

BOLETIM

TÉCNICO
DO
SENAC

*a revista da educação
profissional*

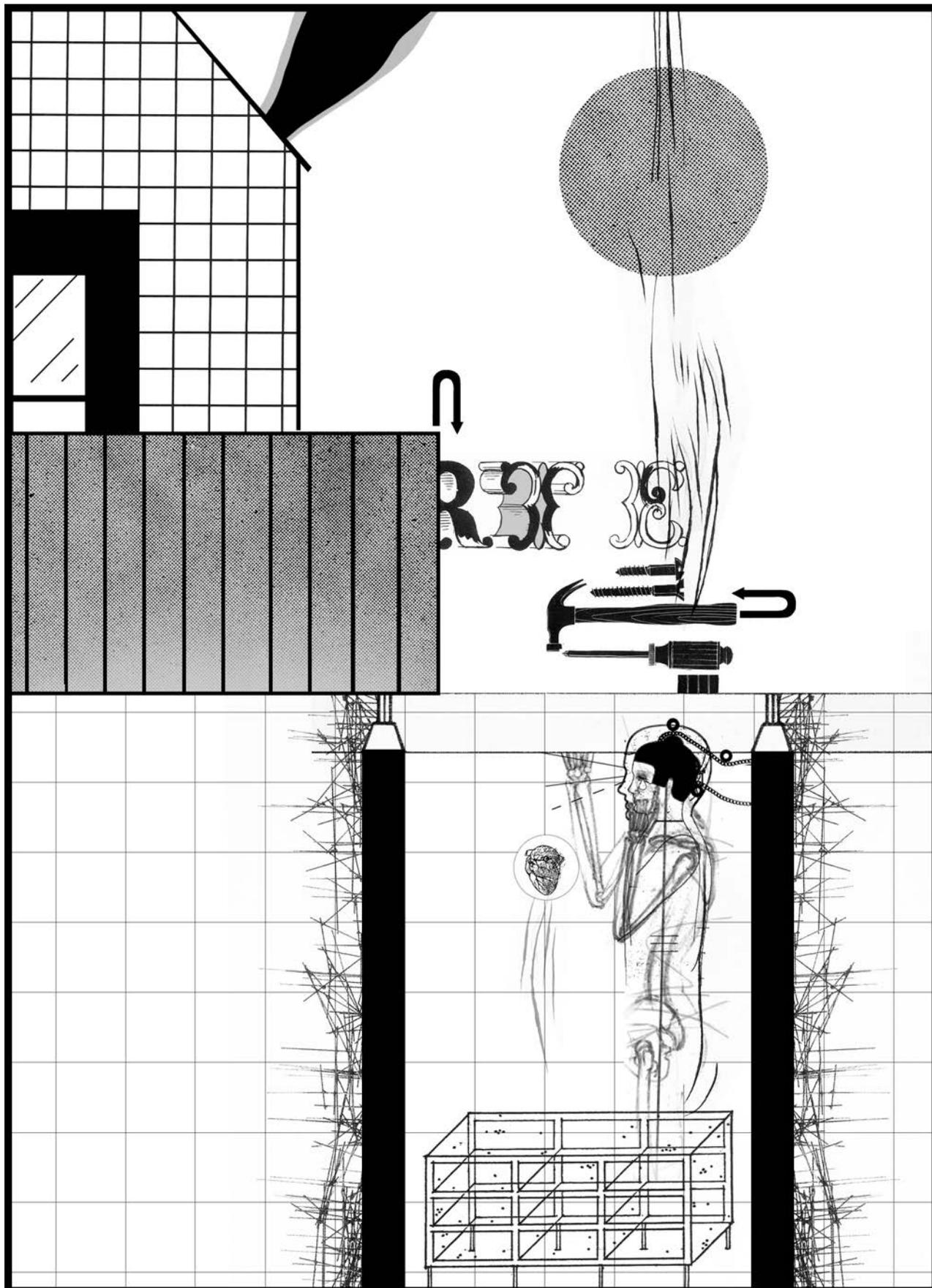
ISSN 0102-549X

Volume 34 nº 3 Setembro/Dezembro 2008



Ilustração: Vilma Gomez





CONHECIMENTO, TRABALHO E OBRA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Jarbas Novelino Barato*

Resumo

Muitos trabalhadores celebram suas obras. Têm orgulho do que fazem. Esta constatação sinaliza dimensões axiológicas no interior das atividades produtivas, quase sempre ausentes em análises feitas por especialistas. É preciso considerá-la como um indicador de saberes que se constroem no e pelo trabalho. Duas vertentes teóricas podem nos ajudar a entender melhor a obra em práticas sociais voltadas para a produção: Teoria da Atividade e recentes estudos no campo das comunidades de prática. O sentido da obra, iluminado pelas citadas vertentes teóricas, pode inaugurar um modo completamente novo de desenvolver atividades de educação profissional. Esse é um caminho capaz de oferecer uma alternativa mais próxima do saber do trabalho que a pedagogia da competência.

Palavras chave: Trabalho; Educação Profissional; Teoria da Atividade; Comunidades de Prática; Metodologia; Epistemologia

Era um domingo qualquer do ano de 1953. A família inteira vestiu as melhores roupas para a missa da matriz e um passeio pela praça. Mas naquele dia o programa era outro. Meu pai, oficial pedreiro, nos levou para ver a **obra**, um sobrado que ele estava construindo em regime de empreitada. A construção estava na fase final. Com muito orgulho, ele nos mostrou os delicados detalhes de acabamento daquela casa quase pronta. Minha mãe, meus dois irmãos e eu olhávamos a obra com admiração. Trinta anos depois, num curso de pós-graduação nos Estados Unidos, soube que aquela visita à casa que meu pai estava construindo tem um nome elegante e expressivo: *celebração do trabalho*.

O orgulho dos antigos trabalhadores por causa de uma obra bem-feita não se resumia a um sentimento individual e a um reconhecimento pelos membros da corporação de ofícios. Envolveria atos de celebração na família e na comunidade, numa direção muito parecida com a do episódio com o qual início este artigo. Embora durante muitos anos fosse incapaz de entender o significado da celebração da qual participei em 1953, aprendi, desde aquela ocasião, que o trabalho não é só ganha-pão, mas também realização que dá sentido à vida. Aprendi que o orgulho de um profissional por uma obra bem-feita é um aspecto fundamental do saber do trabalhador.

As lições de meu pai podem indicar caminhos interessantes. Por isso, quero explorar aqui algumas possibilidades do *sentido*

da obra na formação profissional e em comunidades de prática. Creio que explorações como a que me proponho a fazer apontam alternativas didático-pedagógicas capazes de aproveitar certas dimensões axiológicas do trabalho no processo de ensino-aprendizagem.

Modos hegemônicos de ver o trabalho talvez não favoreçam o que quero propor. Uma expressão comum do jargão econômico é prova disso. Para nos referirmos a ofícios como o que foi exercido por meu pai, costumamos utilizar o termo ‘mão-de-obra’. Alguém já me disse que o citado termo supõe um outro: cabeça-de-obra. Ou seja, nossa linguagem comum consagra a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. E se tal separação indica que o sentido da obra só pode ser apreendido pelos senhores da concepção, o fazer carece de significado para os trabalhadores manuais. Essa maneira de ver os saberes no trabalho ignora, penso eu, os modos pelos quais o conhecimento se estrutura no interior das atividades produtivas.

Separação entre concepção e execução certamente priva o trabalhador de poder. O sentido da produção passa ser um privilégio das gerências (NOBLE, 1977)¹. Mas não o priva necessariamente de entendimento e compreensão daquilo que realiza. Mesmo em profissões que perderam conteúdo e foram simplificadas, parece que os trabalhadores continuam a entender que seus fazeres resultam em obra. Porém, os analistas do saber do trabalho costumam ignorar a insistência dos trabalhadores manuais em construir atos de intencionalidade para dar sentido ao fazer.

A possibilidade de reduzir as atividades produtivas a execuções sem inteligência exigiria, além do empobrecimento do conteúdo do trabalho, uma mão-de-obra geneticamente desprovida de capacidades intelectuais. Como análises convencionais das

* Professor, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Tecnologia Educacional pela San Diego State University (SDSU). E-mail: jarbas.barato@gmail.com.

Recebido para publicação em: 06/10/08.

atividades laborais costumam ignorar tal circunstância, às vezes é preciso recorrer à ficção. Em *Brave New World*, Huxley² nos mostra que trabalhadores manuais incapazes de intencionar a obra precisam ser programados para tanto desde sua concepção *in vitro*. No romance de Huxley, essa mão-de-obra ganha concretude naquelas centenas de gêmeos delta encarregadas do serviço pesado no hospital onde falece a mãe do Selvagem, personagem central da trama. Na cena memorável em que o herói tenta dissuadir os trabalhadores deltas a não tomarem sua dose diária de soma, a droga da felicidade, percebe-se que aqueles seres são incapazes de qualquer pensamento que ultrapasse as necessidades de manejo de materiais de limpeza e os desejos de drogar-se. As limitações desses personagens de ficção acontecem porque os deltas foram biologicamente programados para um fazer desprovido de significado. Sem tal programação, haveria seres humanos comuns, sempre capazes de atribuir sentido ao trabalho mesmo que esvaziado de conteúdo.

Estudos orientados pela Teoria da Atividade sugerem que uma das fontes de mudança à implantação e uso de sistemas tecnológicos é a ruptura causada por atos de resistência dos trabalhadores e cidadãos. Sirvo-me aqui de trecho de obra de Kaptelinin e Nardi para situar o fenômeno:

Assim como a atividade criativa, a resistência é uma ruptura no fluxo sereno da atividade de rotina coletiva. Ela perturba a cultura; ela introduz conflito e descoordenação. A contribuição de Wertsch, tornando visível a rejeição e resistência, é importante porque aborda a necessidade de “considerar número significativo de temas” ausentes em discussões de tecnologia que focam apenas sua utilidade e funcionalidade. Tais temas não aparecem quando a teoria equipara pessoas e coisas, uma vez que as coisas em si mesmas não oferecem resistência, refletindo sobre algo ou rejeitando este algo.³

Ignorar a inteligência do trabalhador manual faz parte de um jogo que desqualifica aqueles cujas funções foram ou são muito simplificadas. Tal ignorância serve para justificar decisões gerenciais supostamente baseadas em domínio do processo produtivo. Um caso emblemático nesse sentido é a conhecida história de Schmidt, o trabalhador escolhido por Taylor para ilustrar a relação entre a gerência orientada por princípios científicos da organização do trabalho e um trabalhador manual. Cabe notar que mesmo entre os críticos de Taylor, Schmidt continua a ser visto como um trabalhador sem inteligência, incapaz de perceber o sentido de suas atividades.

Na narrativa de seu encontro com Schmidt, Taylor, segundo Mike Rose⁴, caracteriza aquele trabalhador como alguém incapaz até de realizar boa parte de tarefas não especializadas. A história toda, contada para justificar um controle radical das atividades de produção, reflete certamente muitos preconceitos. Schmidt, na época em que foi instruído por Taylor, estava construindo sua própria casa. Todas as demandas de planejamento para poupar recursos e aplicá-los na compra de materiais, assim como os diversos saberes necessários para executar a obra, não eram banais. Exigiam inteligência. Taylor era incapaz de enxergar isso. Convinha rotular o trabalhador braçal como alguém desprovido de saberes.

Schmidt é visto e descrito por Taylor como uma máquina de carregar lingotes. Como possui certa inteligência, apesar de limitada, pode ser instruído verbalmente. E é isso que faz o analista,

utilizando descrições de movimentos mecânicos para “programar a máquina” do modo mais eficiente. Não importa nada como o trabalhador vê a atividade, nem como a processa social e psicologicamente. Essa é a perspectiva que decorre da visão de mão-de-obra no âmbito da organização científica do trabalho.

Examinemos a questão a partir de estudos sobre situações mais recentes acerca da natureza do trabalho na sociedade industrial. O ideal taylorista, concretizado em medidas de organização científica do trabalho na década de 1970, é expresso por Durand da seguinte forma:

O operário não terá a possibilidade de fazer o trabalho de acordo com sua idéia. Ensinar-lhe-ão a melhor maneira de trabalhar. Os operários serão selecionados e treinados para executar um trabalho no qual se especializarão “para que cada um possa desempenhar o trabalho o mais complexo compatível com suas aptidões naturais, da maneira mais rápida e com máxima eficiência”.⁵

Este trecho mostra uma intenção de conduzir o trabalho em conformidade com determinações gerenciais. Mas implicitamente reconhece que o trabalhador poderia “fazer o trabalho de acordo com sua idéia”. Impedir que isso aconteça é o objetivo central do taylorismo. O comentário de Durand aponta ainda mais elementos que nos interessam numa discussão sobre aprender a trabalhar. Destaco-os a seguir:

- Aos operários será ensinada a melhor maneira de trabalhar.
- Os trabalhadores serão “especializados”.
- Complexidade do trabalho será adequada à aptidão dos trabalhadores.

Quem decide a melhor maneira de trabalhar são os analistas das atividades produtivas. Cabe lembrar que tais melhores maneiras de trabalhar são definidas a partir de critérios de produtividade alheios aos ritmos humanos. Essa circunstância foi retratada de modo genial por Charles Chaplin em *Tempos modernos*⁶.

A especialização, no contexto em que Durand a situa, é na verdade uma redução do trabalho a seus elementos mais simples,



mecânicos. Não é, como poderia sugerir o uso mais comum da palavra, um aprofundamento de saber.

Finalmente, há a questão da aptidão, baseada em crenças de que os seres humanos nascem com certos dons que podem ser identificados e usados para fins produtivos. É bom lembrar que, nas primeiras décadas do século passado, orientação e seleção profissional eram as atividades mais populares de articulação entre educação e trabalho. Daine Ravitch⁷ mostra como tal modo de ver as capacidades humanas articulou trabalho e formação profissional, sob o guarda-chuva da Escola Nova, justificando o caminho não acadêmico da educação para os filhos dos trabalhadores. No Brasil, o exemplo mais claro de adoção de projetos de seleção e orientação profissional é o Idort⁸, cujo projeto original era o de selecionar [cientificamente] a mão-de-obra mais adequada para as demandas da indústria nacional.

Aptidão dos trabalhadores é uma expressão que esconde (ou desvela) o viés ideológico justificador do rótulo de falta de inteligência ou de rudeza aos profissionais que exercem ocupações manuais socialmente desvalorizadas.

Uma das conseqüências do quadro que acabo de esboçar é a de que a formação profissional dos trabalhadores passou a ser vista nos mesmos moldes que aqueles utilizados para a análise do trabalho. Ou seja, os aspectos metodológicos do aprender a trabalhar começaram a ser entendidos como aplicações daquela análise. Essa abordagem revela um viés epistemológico: o de que é possível equiparar os resultados da análise objetiva do fazer com o processo pelo qual a ação se estrutura nas pessoas e comunidades de saber. Mas, como observa Broudy: “*a estrutura lógica de um saber [supostamente descrita por certos procedimentos analíticos] pode não dar qualquer direção útil de como as pessoas descobrem e aprendem tal saber*”.

Uma das conseqüências da crença epistemológica criticada por Broudy é certo tipo de solução pedagógica que ignora os saberes construídos no trabalho e pelo trabalho. Tal solução se diz científica e foi duramente criticada por André Gorz¹⁰ num texto que deveria merecer mais atenção nos meios educacionais. O argumento central de Gorz é o de que interesses alheios aos interesses dos trabalhadores utilizam a “forma ciência” para fazer com que estes últimos aceitem sua suposta ignorância. Exemplo de uso da “forma ciência” para mostrar suposta inferioridade dos trabalhadores manuais é o modo pelo qual conteúdos de Química e Biologia são ensinados em cursos de cabeleireiros. Aspectos explicáveis pelas duas ciências e presentes em técnicas dominadas por profissionais de salões de beleza são convertidos num discurso arcano que leva o profissional a aceitar subordinação àqueles que dominam saberes supostamente inacessíveis a quem não tem “formação científica”.

Não disponho aqui de espaço suficiente para continuar a estabelecer relações entre certo cientificismo – exemplificado pela organização científica do trabalho à la Taylor – e equívocos em propostas metodológicas para formar trabalhadores. Contento-me em encerrar minhas considerações sobre o assunto avançando uma interpretação que tem um quê de ousadia: as propostas de orientações metodológicas baseadas em competências têm origem parecida com a pretensão de usar dados de análise das atividades produtivas como categorias orientadoras de uma pedagogia da formação profissional (HYLAND, 1994)¹¹. Tais propostas des-

████████████████████
*Aptidão dos trabalhadores
é uma expressão que esconde
(ou desvela) o viés ideológico
justificador do rótulo de falta
de inteligência ou de rudeza
aos profissionais que exercem
ocupações manuais socialmente
desvalorizadas.*
████████████████████

consideram o saber que se constitui **no** e **pelo** trabalho.

Não pretendo examinar o possível cientificismo das tendências de e orientação metodológica hoje hegemônicas em nosso país. Em vez disso, quero sugerir um outro caminho. Um caminho que busca enfrentar o desafio de descobrir no interior do próprio trabalho bases capazes de fundar uma metodologia de formação profissional.

Para construir, ou re-construir, uma pedagogia baseada em saberes do trabalho, penso que é necessário examinar duas questões importantes. A primeira é a da matriz interpretativa do conhecimento, que insiste na dicotomia teoria-prática. A segunda é a do sentido que a obra tem na organização da atividade, na constituição de atos de intenção, nos modos pelos quais o trabalhador valora o que faz, na estruturação do saber que resulta em produção, na formação de identidades e re-produção da força de trabalho. Nos dois próximos tópicos, tentarei examinar essas duas questões, para depois finalizar este artigo com uma proposta de constituição de uma pedagogia inspirada pelo saber do trabalho. Sei que a proposta ainda carece de mais estudo, por isso talvez seja vista como sugestão apressada. Mas vale a pena a tentativa, uma vez que as alternativas existentes pouco valorizam os saberes construídos no e pelo trabalho como elementos constitutivos de uma metodologia de educação profissional.

ARMADILHAS DO PAR TEORIA E PRÁTICA

Não é incomum ouvir a seguinte expressão: “*é preciso explicitar os fundamentos teóricos da prática*”. Quem a diz ou ouve geralmente não mostra qualquer estranheza. Aceita-a como descrição correta de uma relação entre duas instâncias completamente distintas. E mais, julga que há uma subordinação da última à primeira. Eventos de ensino são organizados com base em tal relação, sempre prevendo aulas teóricas antes das aulas práticas que fundamentam. Raramente esse modo de pensar é problematizado.

Durante cinco anos (de 1986 a 1991) trabalhei com docentes do Senac São Paulo – e eventualmente de outras instituições – as questões de teoria e prática, utilizando como objeto de estudo e discussão aulas demonstrativas, situações de ensino que reproduziam fazer dos docentes e eram apresentadas a um coletivo constituído por seus pares e por uma equipe supervisora. Certos episódios acontecidos naquelas aulas de demonstração ilustram com muita clareza as armadilhas do par teoria e prática. Narro um deles a seguir.

A aula de demonstração tinha como tema central *tipos de cabelo*, uma categorização muito útil para a tomada de decisão quanto à aplicação de produtos químicos em tinturas e permanentes. As duas docentes fizeram um ótimo trabalho. Utilizaram diversos recursos expositivos e criaram oportunidades participativas para todo o grupo. Aprendemos (verbalmente) todas as definições e descrições de tipos de cabelo que podem ser úteis no ofício de cabeleireiro. Toda a atividade foi desenvolvida com textos e falas, seguindo passos sugeridos pelos melhores livros de didática. Mas houve um senão. Em momento algum manipulamos cabelos para classificá-los a partir da visão e do tato, dimensões sempre presentes nas definições que nos foram oferecidas. Na discussão acontecida logo após a aula de demonstração, perguntei às duas docentes porque elas não manipularam e nem nos convidaram a manipular os cabelos dos participantes, uma vez que as trinta



o entendimento predominante do que é teoria e prática no campo didático-pedagógico. Teoria é verbo, explicação, discurso sistematizado. Qualquer experimentação, execução, manipulação está fora do jogo. Depois de bem assentada a teoria, supõe-se que os alunos estarão preparados para aplicá-la. E a aplicação constitui a prática, um fazer guiado pela teoria. Uma prática sem teorização prévia é um ato desprovido de inteligência. Em si mesmo, o fazer não é inteligente.

e poucas pessoas presentes eram uma mostra representativa de todos ou quase todos os tipos de cabelos estudados. Obtive a seguinte resposta: “*esta é uma aula teórica; a manipulação dos cabelos só acontecerá na aula prática*”.

O caso aqui narrado revela o entendimento predominante do que é teoria e prática no campo didático-pedagógico. Teoria é verbo, explicação, discurso sistematizado. Qualquer experimentação, execução, manipulação está fora do jogo. Depois de bem assentada a teoria, supõe-se que os alunos estarão preparados para aplicá-la. E a aplicação constitui a prática, um fazer guiado pela teoria. Uma prática sem teorização prévia é um ato desprovido de inteligência. Em si mesmo, o fazer não é inteligente.

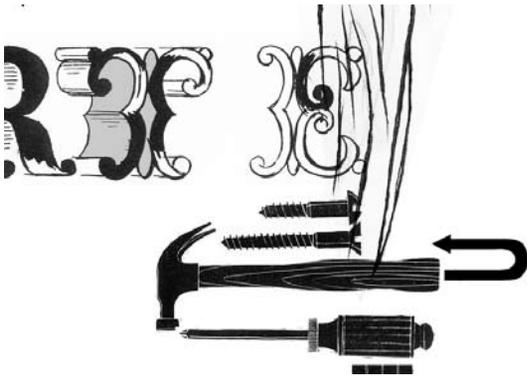
Muitas pessoas que tiveram acesso ao caso que acabei de narrar costumam rir da suposta ingenuidade das docentes. Costumam pontificar que teorias podem também se valer de sensações tácteis e visuais. Esses comentários não são justos, pois acontecem *post factum* e utilizam pistas que acabo oferecendo na narrativa. Sempre me pergunto se tais comentários surgiriam se eu omitisse o questionamento sobre ausência de manipulação dos cabelos para exercitar a categorização apresentada. Entendo que a resposta das docentes é um retrato fiel do pensamento hegemônico sobre relações de teoria e prática no campo do ensino.

Em outro trabalho, já sugeri abandono do par teoria e prática como referência explicativa para conteúdos de aprendizagem no campo da educação profissional (BARATO, 2003)¹². Mas tal sugestão não é fácil de ser implementada. As raízes de tal dicotomia são profundas e baseadas numa tradição filosófica respeitável. Como observa Mark Johson¹³, uma das dificuldades da crítica ao dualismo aqui abordado é a de que nos falta terminologia adequada ao propor um novo modo de ver. Tento esclarecer o ponto com o seguinte comentário de Johson:

A idéia fundamental de uma fronteira entre mente e corpo – e com ela, as dicotomias que a acompanham, como cognição/emoção, fato/valor, conhecimento/imaginação e pensamento/sentimento – está tão profundamente enraizada nos nossos modos ocidentais de pensar que nos é quase impossível evitar o enquadramento de nosso modo de entender mente e pensamento dualisticamente. (...) Ao formularmos a questão “Corpo e mente são um ou dois?”, enquadrámos toda a nossa concepção da relação de modo dualístico, uma vez que ela pressupõe que dois diferentes tipos de coisas precisam estar juntos, de alguma forma, como uma. Conseqüentemente, alguém que está procurando encontrar um modo de reconhecer a unidade daquilo que Dewey chamou de “corpo-mente” não contará com o adequado vocabulário para capturar a unidade primordial e não consciente da pessoa humana.¹⁴

Como se vê no texto citado, os pares antitéticos cuja expressão original é mente/corpo, aparecem de modos muito variados. Assim, às duplas dicotômicas listadas pelo autor podemos acrescentar outras duas, teoria/prática, conhecimento/habilidade, mais frequentes em conversas sobre ensino e aprendizagem.

Em todos os pares dicotômicos, as partes componentes são de natureza completamente diferente. Johson¹⁵ diz isso de maneira mais elegante, afirmando que tais pares revelam um fosso ontológico entre mente e corpo. Mas o problema não cessa no nível da caracterização do ser de cada uma das partes. Vai mais longe. Sugere subordinação da segunda (corpo, prática, habilidade) à primeira (mente, teoria, prática).



A meu ver, a proposta mais interessante de enfrentamento do dualismo com o qual estamos nos defrontando é a análise desenvolvida no texto *Knowing how and knowing that*, segundo capítulo de *The concept of mind*, do filósofo inglês Gilbert Ryle¹⁶. Destaco a seguir alguns pontos das observações feitas por Ryle.

De acordo com o filósofo inglês, na tradição do pensamento ocidental, a mente é definida por operações que resultam em proposições sistematicamente organizadas para determinar a verdade. Assim, quando falamos do intelecto ou dos poderes intelectuais, referimo-nos primordialmente às operações que constituem a teorização. Por isso, as atividades teóricas que melhor exemplificam nossas capacidades mentais são a Matemática e as Ciências Naturais. Todos os saberes acabam sendo avaliados a partir de tais ciências, pois entende-se que a capacidade de obter o conhecimento das verdades é a propriedade definidora da mente. Nessa perspectiva:

Outras capacidades humanas podem ser classificadas como mentais apenas se elas mostrarem que são pilotadas pelo entendimento das proposições verdadeiras. Ser racional é ser capaz de reconhecer as verdades e as conexões entre elas. Agir racionalmente é, portanto, ter as dimensões não intelectuais controladas pela apreensão das verdades sobre a direção da vida.¹⁷

Na dicotomia criticada por Ryle, transparece o entendimento de que as realizações concretas dos seres humanos são guiadas por uma mente que as concebe, analisa e guia. O corpo, nesse sentido, é um instrumento que mecanicamente cumpre ordens de um piloto alojado num centro de controle chamado mente. Ou seja, a dita dicotomia tem como base o que o filósofo inglês chama de “*o fantasma da máquina*”. Esse mito fundamenta crença de filósofos e leigos. Ambos (leigos e filósofos) tendem a tratar as operações mentais como exclusivamente intelectuais, considerando que a ocupação principal da mente é a busca de respostas para questões. Outras ocupações da mente são meramente aplicações das verdades ou até mesmo desvios destas. Neste último caso, erros de execução são atribuídos à pobreza teórica.

Para encaminhar a discussão em outros termos, Ryle¹⁸ sugere que o saber deve ser visto em duas dimensões completamente distintas e independentes: *saber como* (*knowing how*) e *saber que* (*knowing that*). O *saber como* é constituído por processos de execução que dão fluência à ação. O *saber que* é constituído por proposições que explicam as coisas, definem-nas, estabelecem critérios de

verdade. Cada uma dessas dimensões tem *status* epistemológico próprio. E, certamente, o *saber como* não depende do *saber que*, nem nele se fundamenta. Independência, no caso, não significa impossibilidade de articulação. Eventualmente, na aprendizagem de um processo (*saber como*) certas explicações relacionadas com ciência (*saber que*) podem clarear determinada decisão ou indicar o sentido de uma operação. Em muitas construções teóricas o fazer precede a teorização e é necessário para que ela ocorra.

Recorro a um caso para mostrar como o *saber que* pode articular-se com o *saber como*. Há muitos anos, profissionais de treinamento de uma ferrovia me apresentaram um manual em elaboração para que eu opinasse sobre a qualidade informativa do mesmo. Lembro-me particularmente de um segmento do manual descrevendo operações para a manutenção de parafusos que fixavam trilhos em dormentes. Tal segmento estabelecia, entre outros, os seguintes passos:

- Examine o parafuso e identifique as áreas com marcas de ferrugem.
- Lixe cuidadosamente as ranhuras [do parafuso] com palha de aço.
- Espalhe graxa por toda a extensão do parafuso utilizando estopa.

Havia mais passos antes e depois desses, mas bastam os citados para o que pretendo comentar. Perguntei aos profissionais de treinamento da empresa se, na falta de palha de aço, os operários poderiam retirar ferrugens das ranhuras com chaves de fenda. Disseram-me que não, o uso de palha de aço era um padrão determinado pelos engenheiros. Quanto a operação de engraxar parafusos, perguntei se em vez de estopa não poderiam ser utilizados trapos ou qualquer outro material. Obtive a mesma resposta: a operação correspondia a um padrão estabelecido por engenheiros da companhia. Parecia que eu estava diante de uma situação similar à das instruções de Taylor para Schmidt. Importava apenas anunciar o que fazer de acordo com padrões cientificamente estabelecidos por gente que dominava concepção do trabalho. Mas não é preciso ser engenheiro para dar uma resposta aceitável para as dúvidas que levantei. Provavelmente qualquer operário experiente seria capaz de dá-las.

As respostas são bastante simples. Os parafusos devem ser lixados com palha de aço porque é preciso eliminar todos os focos de ferrugem. Chaves de fenda não conseguem chegar ao fundo das ranhuras. Um trapo não deve substituir estopa no ato de engraxar os parafusos, pois não garante distribuição uniforme da graxa por toda a superfície. Saber disso é importante, caso o operário de manutenção não tenha disponíveis os materiais definidos de acordo com o padrão. Esses conhecimentos de *saber que* guardam relação com decisões que explicam cuidados (*saber como*) na manutenção de vias férreas.

No exemplo que narrei, fica parecendo que a teoria precede e fundamenta a prática. Esta, porém, é uma visão que ignora história e psicologia na elaboração de saberes ao qual damos o nome de teoria. Ryle aborda a questão mostrando como um dos exemplos clássicos do saber teórico – a formulação de regras da lógica por Aristóteles – conheceu um caminho que começa pela prática:

Regras do raciocínio correto foram extraídas originariamente por Aristóteles, embora os homens soubessem como evitar e detectar falácias antes que aprendessem as lições do filósofo grego, assim como conduzem normalmente suas argumentações sem fazer qualquer referência interna às fórmulas aristotélicas [coisa, aliás, que o próprio filósofo fazia]. Eles não planejam seus argumentos antes de construí-los. Na verdade, se tivessem que planejar o que pensar, antes de pensar, nunca chegariam a pensar; pois tal plano não poderia ser planejado.¹⁹

Os princípios da lógica (*saber que*) não precedem as estratégias de raciocínio (*o saber como*). E, depois de estabelecidos, não precisam necessariamente estar presente nas operações do pensamento.

Ryle, no capítulo aqui mencionado, analisa diversos exemplos de execução para mostrar que o *saber como* não está subordinado ao *saber que*. Depois de citar diversos profissionais e seus respectivos saberes no campo da execução, o autor apresenta as seguintes conclusões:

O boxeador, o cirurgião, o poeta e o vendedor aplicam seus critérios especiais no desempenho de suas tarefas específicas, uma vez que estão tentando fazer as coisas certas; eles são elogiados como esclarecidos, habilidosos, inspirados ou sagazes não pelos modos como consideram, se é que consideram de alguma forma, prescrições para conduzir seus desempenhos específicos, mas pelos modos como conduzem os próprios desempenhos. Se o boxeador planeja ou não suas manobras antes de executá-las, sua inteligência no ringue é julgada pela maneira como ele luta. Se for um Hamlet do ringue, ele será condenado como um lutador inferior, embora talvez seja considerado um teórico ou crítico brilhante. A sagacidade na luta aparece em aplicar ou evitar golpes, não em aceitar ou rejeitar proposições a respeito de golpes, assim como a habilidade de raciocinar é exibida na construção de argumentos válidos e a identificação de falácias, não declarações das *fórmulas* dos lógicos. Nem a habilidade do cirurgião funciona em sua língua expressando verdades médicas, mas somente em suas mãos fazendo o movimento correto.²⁰

Creio que minhas referências à obra de Ryle já tenham sido suficientes para mostrar que subordinação daquilo que a linguagem comum chama de prática à teoria é um engano. *Saber como* é uma dimensão de conhecimento que não depende de supostos fundamentos (teóricos) que a precedem e fundamentam. Esse modo de ver os saberes é importante em educação. Ele nos permite formular uma orientação aparentemente simples: explicações bem estruturadas não são garantia de execuções fluentes e corretas. Estas últimas requerem uma aprendizagem própria, pois o saber que lhes é intrínseco não é aplicação da teoria, mas uma dimensão de conhecimento cuja base é um entendimento [geralmente não-verbal] da ação.

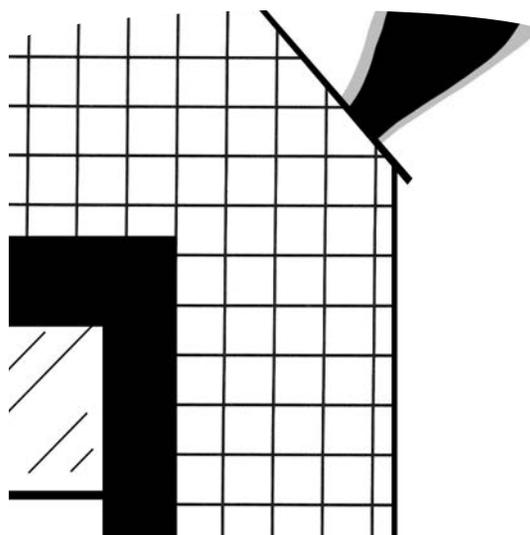
Convém recorrer a um exemplo para ilustrar a discussão desenvolvida neste item. Na época em que tentava elaborar uma explicação que mostrasse o *status* epistemológico da técnica (*saber como*), falei de meus estudos para um amigo completamente afastado de discussões sobre educação profissional. Depois de me ouvir, ele contou uma história esclarecedora.

Nos finais de semana, meu amigo supervisionava obras de uma pequena empresa que construía casas populares. Numa ocasião, viu um trabalhador colocando massa num teto de lajota. A operação parecia simples. Com uma colher de pedreiro, o trabalhador pegava certa quantidade de massa e a

lançava à superfície do teto. Na operação tinha o cuidado de manter uniformidade na distribuição da massa. Quando havia uma quantidade suficiente de massa na superfície, o pedreiro utilizava uma desempenadeira para espalhar o material, dando acabamento àquela parte do teto. Meu amigo conseguiu articular toda essa explicação e julgou-se apto a fazer o serviço. Resolveu ajudar o profissional. Pegou uma colher de pedreiro, recolheu a quantidade adequada de massa e lançou-a ao teto. Mas, para sua surpresa, a massa voltou atingindo seu rosto. Ao contrário do que acontecia com a ação do pedreiro, o material não se fixava na superfície da lajota. Meu amigo confundiu explicação com execução. A primeira era um conhecimento ao qual Ryle deu o nome de *saber que*, a segunda, *saber como*. Uma e outra exigem aprendizagens distintas. Uma e outra são modos de conhecer com identidade própria. Meu amigo entendeu bem a distinção, tanto que me contou a história que acabo de resumir.

O uso e aceitação acrítica do par antitético teoria/prática tem conseqüências importantes em diversos planos. No plano didático, subordina execução a explicações que supostamente são o conhecimento que lhe dá sustentação, repercutindo a crença à qual Ryle apelidou de *o mito do fantasma da máquina*. No plano de análise do trabalho, desvaloriza o *saber fazer*, caracterizando o trabalhador manual como um executor de atividades cujo sentido ignora.

Anos atrás, tomei consciência desses papéis da utilização das categorias teoria e prática como definidoras do saber do trabalho ao estudar a formação de cabeleireiros²¹. No plano didático, descobri que uma proposta de aumentar a carga horária “teórica” (ensino de disciplinas científicas relacionadas com profissão) teria como resultado o empobrecimento da formação profissional, pois a conseqüente diminuição da parte prática (repertório de técnicas básicas do profissional de salões de beleza) privaria os formandos de domínios importantes de um *saber como* essencial em negociações de relações de trabalho. No plano de análise do trabalho, as declarações de um proprietário de uma grande cadeia de salões indicavam que o uso do par teoria e prática era muito conveniente para promover modos de administração da “mão-de-obra” com prejuízos evidentes para esta. A declaração a que me refiro foi a



seguinte: “a escola precisa formar bem os profissionais em termos de competências sociais e científicas, nós nos encarregaremos da formação técnica, de acordo com necessidades da empresa, demandas de mercado, organização do trabalho e talentos dos profissionais”. Tal declaração sugeria um controle de acesso ao saber técnico que lembra os mecanismos de barreiras de apropriação de técnicas de corte de carne aos quais foram submetidos os aprendizes de açougueiro numa rede de supermercados norte-americanos. Neste último caso, narrado por Lave e Wenger²², o programa de aprendizagem em serviço não permitia que os aprendizes ingressassem na área em que os cortes eram executados. A formação ficava reduzida à parte teórica e à acomodação da carne já cortada a embalagens padrão.

Tracei até aqui um panorama que indica necessidade de rever o uso dos termos teoria e prática como instâncias de definição de conteúdos da educação no campo da formação profissional. Além disso, penso que deixei caracterizado o engano de subordinar o saber técnico (*saber como*) ao saber teórico (*saber que*). O abandono do mencionado par dicotômico muda modos de ver educação profissional. E muda também modos de ver saberes que se constituem no e pelo trabalho. Toda essa mudança requer novas maneiras de organizar propostas de ensino no campo da formação profissional. Acredito que metodologias que utilizem a obra como princípio orientador nesta direção podem ser uma saída interessante.

OBRA E SENTIDO DA ATIVIDADE

Na introdução de seu *Il bracio e la mente – un millenio di educazione divaricata*, Antonio Rugiu²³ nos lembra que a palavra arte durante muito tempo não designou apenas as belas artes – escultura, pintura –, mas todo um conjunto de realizações humanas que hoje descrevemos como atividades produtivas. Até pelo menos o final da Idade Média, sapateiros, alfaiates, curtidores, pedreiros e outros profissionais viam-se como artistas. Em minhas conversas com os profissionais de salões de beleza, estes sempre me diziam que seu trabalho era arte. E nas tipografias, em que trabalhamos eu e um de meus irmãos nos anos sessenta do século passado, era comum designar o trabalho ali realizado como artes gráficas. Finalmente, a escola que inaugurou um tratamento sistemático da educação para o trabalho em nosso país carrega até hoje a palavra arte em seu nome: Liceu de Artes e Ofícios²⁴.

Na aprendizagem de um ofício em ambientes profissionais nos quais o entendimento do trabalho como arte ainda está presente,

há sempre no horizonte aquele orgulho por uma obra bem-feita que exemplifiquei no início deste artigo com um episódio de minha infância. Mike Rose²⁵ faz um registro desse fenômeno em seu estudo sobre o saber no trabalho. Em contatos com eletricitistas, ele repara que estes insistem em acabamentos bem-feitos, não apenas corretos, embora todo o trabalho vá ficar oculto dentro de paredes. Não importa, dizem-lhe seus interlocutores, a obra, mesmo que oculta, tem uma “assinatura” de quem a fez. Este modo de ver o resultado da atuação profissional sugere que a obra orienta a produção de objetos do trabalho e de identidades de quem a faz.

Charles Keller e Janet Dixon Keller²⁶ enfatizam a importância da obra num estudo que fizeram sobre o ofício de ferreiro. Para

bem entender o trabalho, um dos pesquisadores, Charles, aprende o ofício e produz algumas peças que constituem desafios que qualquer profissional da área quer enfrentar. Em seus estudos, os autores querem entender uma dinâmica cuja descrição é que a segue:

No caso do trabalho na forja, o conhecimento vem à tona na solução de problemas ao se produzir um artefato. Conhecimentos relevantes incluem a imagem interna do objeto ou o objeto da produção, e a conceitualização da seqüência produtiva por parte do ferreiro. A contraparte externa ao conhecimento é a ação concreta no mundo que produz um fim material.²⁷

Obra supõe um engajamento do trabalhador com o resultado de seu trabalho. Mas, além disso, ela supõe também

tramas de reconhecimento na comunidade dos praticantes de um mesmo ofício, apreciação estética que se constrói na história, reconhecimento de que o resultado do trabalho tem um significado social. Nem sempre esses aspectos são explicitados verbalmente pelo trabalhador; às vezes, o mesmo é incapaz de reconhecê-los em declarações formais construídas como *saber que*. As conseqüências disso para a educação profissional geram confrontos significativos: alunos que se comprometem com a beleza da obra na produção não conseguem ver conexões do que fazem com idéias de estética ou discursos sobre responsabilidade social [sobretudo quando apresentados no formato de disciplinas “teóricas” do currículo].

É preciso examinar mais conseqüências da orientação para a obra na direção do saber do trabalho. Mas antes disso, convém visitar uma alternativa concorrente, o saber baseado em competências. Para efeitos de comparação, listo aqui algumas descrições que definem competências essenciais, de acordo com uma síntese que elaborei a partir de estudos sobre documentação produzida por analistas do trabalho no Canadá²⁸:



penso que deixei caracterizado o engano de subordinar o saber técnico (saber como) ao saber teórico (saber que). O abandono do mencionado par dicotômico muda modos de ver educação profissional. E muda também modos de ver saberes que se constituem no e pelo trabalho.



- Ler textos.
- Usar documentos.
- Escrever.
- Lidar com números.
- Comunicar-se oralmente.
- Utilizar as seguintes habilidades de pensamento: resolver problemas, tomar decisões, organizar e planejar tarefas de trabalho, fazer usos especiais da memória, encontrar informação.
- Trabalhar com os outros.
- Utilizar computadores.
- Aprender continuamente.

Talvez meu resumo contenha vieses pessoais. Por isso, acho conveniente reproduzir um pequeno segmento de texto no qual um autor insuspeito descreve competências (JESSUP, 1991)²⁹:

Unidade de competência para apoio em cuidado de saúde

Elemento: prestar assistência para minimizar dor e desconforto do cliente.

Critérios de desempenho:

- o cliente será encorajado a expressar sentimentos de desconforto e dor, e será encorajado a usar métodos de auto-ajuda para controlá-los de acordo com o plano de cuidados.
- o cliente é assistido para manter uma posição confortável consistente com o plano de cuidado ...

Não interessa aqui examinar conteúdo das competências descritas. O que interessa é verificar como o trabalho é entendido. Em ambos os casos, os conteúdos do trabalho são apresentados como aspectos de capacidades individuais a serem utilizadas de acordo com certos planos de produção. Toda a trama social desaparece. O sentido de obra já não está mais no horizonte. O saber do trabalho fica reduzido a capacidades individuais. Capacidades estas, aliás, que são apontadas como orientadoras de atividades de aprendizagem no capítulo inicial da obra de Jessup³⁰.

Voltemos á obra. Como já disse, ela pode orientar percursos de formação profissional. Mas para que isso possa ser feito de maneira consistente, precisamos de referências teóricas que a situem dentro de um quadro explicativo do saber do trabalho. A melhor candidata para isso é a Teoria da Atividade, uma abordagem da experiência humana que leva em consideração a dinâmica das relações entre sujeito e objeto. Uma primeira aproximação dessa perspectiva nos é apresentada por Kaptelinin e Nardi³¹, que mostram que há uma unidade entre consciência e ação em produtos gerados por interações do indivíduo com *pessoas* e *artefatos* em contextos da vida cotidiana. Os citados autores ressaltam que os princípios da Teoria da Atividade são:

- Ênfase na intencionalidade humana.
- Assimetria entre pessoas e coisas.
- Importância do desenvolvimento [histórico-social] humano.
- A idéia de que cultura e sociedade dão forma à atividade humana.

O princípio do desenvolvimento humano sugere que qualquer atividade humana pertence a um ciclo histórico, e por isso precisa ser entendida dentro do processo sociocultural que a constitui.

Atividades são grávidas de intencionalidade, mesmo que esta última não seja explicitada pelos agentes humanos. Essa flexão na relação sujeito ↔ objeto explica, por exemplo, a busca de sentido presente em situações de trabalho nas quais procurou-se separar execução de concepção. O princípio da assimetria entre pessoas e coisas decorre da intencionalidade. Artefatos, mesmo quando atuam como agentes, não se orientam intencionalmente, com imaginação e reflexão.

Talvez meu resumo das idéias apresentadas pelos autores não seja inteiramente fiel, por isso julgo necessário reproduzir aqui o comentário final de Kaptelinin e Nardi sobre os dois primeiros princípios:

Na Teoria da Atividade as pessoas atuam com tecnologia; as tecnologias são duplamente planejadas e usadas num contexto onde há pessoas com intenções e desejos. As pessoas atuam como sujeitos no mundo, construindo e concretizando suas intenções e desejos como objetos.³²

O princípio do desenvolvimento humano sugere que qualquer atividade humana pertence a um ciclo histórico, e por isso precisa ser entendida dentro do processo sociocultural que a constitui. Tal conclusão já anuncia o quarto princípio, aquele que nos lembra que as atividades humanas dependem de certas configurações sociais e culturais.

Em termos gerais, uma atividade pode ser definida como qualquer processo no qual um sujeito está em interação com o mundo. É preciso ressaltar que, no âmbito da Teoria da Atividade, a categoria mais básica a ser considerada é **atividade**. É a análise dela que nos permite entender de modo apropriado sujeito e objeto. Em outras palavras, em termos analíticos, atividade tem precedência sobre sujeito e objeto. Importa, portanto, entender a dinâmica da atividade para entender pessoas e coisas. Esse modo de ver contraria visões de senso comum que julgam ser preciso entender pessoas e coisas para, em seguida, entender relações entre estes dois pólos. Mas é a atividade que é fonte de desenvolvimento do objeto e do sujeito.

Voltemos á obra mais uma vez. Que lugar ela ocupa numa abordagem que utiliza como referência explicativa a Teoria da

Atividade? Entendo que podemos definir obra nesse contexto como objeto, ou seja, como um lado do pólo sujeito ↔ objeto que tem característica de motivo [um objeto que corresponde a certa necessidade do sujeito]. A obra, assim, não é apenas um produto que resulta de processos de produção. Ela é um alvo que mobiliza o sujeito em busca da satisfação de certa necessidade. Tal mobilização passa por saberes socialmente construídos, uso de ferramentas e divisão do trabalho. Passa por efetivação de intenções, julgamentos, valores.

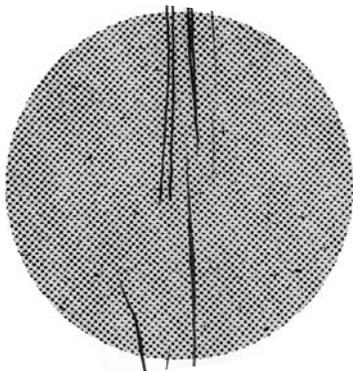
Para completar um resumo sobre Teoria da Atividade, seria necessário examinar o papel das ferramentas, divisão do trabalho, componentes de uma atividade etc. Tal exame ocuparia tempo e espaço não disponíveis neste artigo. Acho, porém, que os delineamentos aqui elaborados com base em Kaptelinin e Nardi já são suficientes para mostrar uma face importante da obra em atividades produtivas. Resta explorar mais uma possibilidade explicativa que pode nos ajudar a entender o sentido da obra: a idéia de comunidades de prática. A obra fundamental sobre o assunto é *Situated learning: legitimate peripheral participation*, de Jean Lave e Etienne Wenger³³. Vou utilizá-la a seguir para apresentar alguns conceitos que podem nos ajudar a mais compreender o sentido da obra.

Lave e Wenger sugerem que a aprendizagem é uma dimensão da prática social. Essa definição confronta-se com o entendimento do aprender como internalização de saberes descobertos, transmitidos ou experienciados. Willian F. Hanks, na apresentação da obra em tela, resume o entendimento de Lave e Wenger sobre aprendizagem da seguinte forma:

Aprender é um processo que acontece dentro de uma moldura de participação, não numa mente individual. Isso significa, entre outras coisas, que o aprender é mediado por diferenças de perspectivas entre os co-participantes. É a comunidade, ou pelo menos aqueles participantes do contexto de aprendizagem, quem “aprende” nesta definição. Aprender, como deve ser, é distribuído entre co-participantes, não um ato pessoal.³⁴

Depois de definir aprendizagem como uma ocorrência social, como desenrolar de um saber socialmente distribuído, Lave e Wenger³⁵ introduzem o conceito de participação periférica legitimada para caracterizar os caminhos de saber que aprendizes vão percorrendo em comunidades de prática. Num relato sobre a vida de jovens aprendizes de alfaiates entre os Vai e Gola da África Ocidental, os autores enfatizam que, desde o início, os

novatos participam da obra, seja limpando o local de trabalho, seja realizando pequenos trabalhos – pregar botões, por exemplo – diretamente relacionados com a produção. Esse modo de aprender – participando da obra – é uma característica da aprendizagem nas corporações de ofício.



Mas os autores reparam que mesmo em situações em que estão ausentes as relações de produção no interior de uma corporação, os princípios gerais da participação periférica legitimada permanecem. Sugerem, portanto, que tal dinâmica é própria do trabalho e outras práticas sociais nas quais a construção social de saberes é uma necessidade.

Em meus estudos sobre o curso de Cabeleireiro no Senac de São Paulo, constatei diversas situações que poderiam ilustrar princípios da Teoria da Atividade ou aprendizagem em comunidades de prática. Reparei que, apesar da orientação pedagógica oferecida pela Instituição, os profissionais docentes da área reproduziam, sobretudo nos salões de beleza [empresas pedagógicas], práticas muito parecidas com aquelas que existiam nas oficinas dos velhos artesões. Os educadores do Senac, eu incluso, costumavam ver tais práticas como sintomas de falta de planejamento e de ignorância didática. Achavam que o ambiente de aprendizagem deveria ser organizado de acordo com um plano de ensino orientado pela progressão dos alunos na elaboração do saber necessário ao trabalho como cabeleireiro. A situação se repetia em outros cursos no Senac e em outras instituições de educação profissional. Educadores com formação acadêmica teimavam em organizar os cursos orientando-se por análises do trabalho que davam nova forma aos ideais de racionalidade defendidos por Taylor. É interessante notar que tais educadores, eu incluso novamente, faziam uma crítica severa ao taylorismo.

Penso que as sugestões presentes nesta seção ainda são muito preliminares em termos de estudo da obra como instância que orienta o saber no trabalho. Mais investigações sobre Teoria da Atividade e comunidades de prática são ainda necessárias para que possamos construir um quadro explicativo claro e sólido sobre o sentido da obra. Mas já é possível indicar algumas pistas para a elaboração de propostas alternativas à pedagogia das competências. Entre tais pistas, destaco:

- O trabalhador, mesmo em situações em que o trabalho foi empobrecido e é controlado por analistas ou gestores distantes da execução, continua a identificar-se com o sentido da obra.
- A obra concretiza valores no âmbito estético e ético. Ela compromete o trabalhador com sentimentos de beleza e responsabilidade pelo resultado de seu trabalho.
- Celebração da obra é um ato social que envolve comunidade de prática e família do trabalhador.
- A obra pode ser equiparada ao objeto da Teoria da Atividade; e como tal ela é motivo que corresponde a alguma necessidade do trabalhador.
- Na obra concretizam-se os atos de intencionalidade que permeiam a atividade do trabalhador.
- Demandas presentes na relação sujeito ↔ objeto na atividade vão construindo socialmente os saberes necessários para a concretização da obra.
- Aceito por uma comunidade de prática, o aprendiz, desde o início, participa da elaboração da obra.
- O saber no trabalho vai se constituindo na medida em que execuções se concretizam nas relações sujeito ↔ objeto.

- No âmbito da atividade, o conhecimento não se estrutura como pré-requisito para a execução, ele se estrutura na medida em que a execução avança.

Embora a relação de pistas que listei não seja completa, julgo-a suficiente para o convite de formular uma proposta metodológica de organização de ambientes de aprendizagem orientados para a obra.

OBRA COMO REFERÊNCIA METODOLÓGICA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Visões orientadas por conhecimentos declarativos, organizados como proposições que estabelecem verdades dentro de certo campo de saber, sugerem eventos de aprendizagem que sigam certa progressão. Possivelmente começando com teorias que darão sustentação a práticas subsequentes. O pressuposto de tais visões é o de que o conhecimento é uma construção individual de repertórios para serem aplicados de acordo com determinadas demandas. Mesmo a pedagogia das competências não escapa deste *script*.

Se quisermos organizar ambientes de aprendizagem de modo a utilizar saberes construídos no e pelo trabalho será preciso operar uma mudança radical. Uma possibilidade nessa direção é considerar a obra como princípio organizador das atividades de aprendizagem em programas de formação profissional. O ponto de partida, no caso, não seria perguntar que conhecimentos, competências e habilidades o trabalhador precisa dominar. O ponto de partida seria perguntar que obras são valorizadas pelas comunidades de prática onde se desenvolve o trabalho do profissional que se pretende formar. Em termos da Teoria da Atividade, tal proposta partiria do objeto da atividade, do motivo.

Tal qual em comunidades de prática constituídas em ambientes de trabalho, programas de formação profissional com a orientação aqui sugerida voltar-se-ão para obras bem-feitas, bem acabadas. Numa proposta como essa, não cabem obras executadas apenas para efeitos pedagógicos. Desde o início, o aprendiz estaria comprometido com obras reconhecidamente “profissionais”. Isso não significa exigência de perfeição, mas oportunidade para integrar uma comunidade de prática com atos de participação periférica legitimada. Em outras palavras, desde o início o aprendiz se integraria na produção (na atividade). Essa providência garante experimentar “construção social do conhecimento”.

Programas orientados pela obra mudariam substancialmente a organização de currículos e dinâmicas de ensino-aprendizagem. Entre as mudanças que tal abordagem poderia provocar, destaco as que seguem:

- As tradicionais turmas homogêneas seriam substituídas por equipes de trabalho cujos participantes teriam diferentes níveis de domínio das técnicas e operações requeridas pelas obras.
- Princípios de divisão do trabalho seriam utilizados para atribuir tarefas distintas aos membros das equipes de produção.

- Os docentes atuariam como mestres, propondo obras, instruindo os participantes, avaliando resultados parciais e oferecendo orientações, executando – para efeitos demonstrativos – partes do trabalho.
- Participantes de todos os níveis negociariam, por meio da execução, significados dos saberes necessários ao alcance da obra.
- Avaliações de aprendizagem aconteceriam como julgamentos de operações no processo e na apreciação da obra pronta. Tais julgamentos seriam efetuados tanto por aprendizes como pelo mestre.
- Os “cursos” não teriam data de início e término. A qualificação ou habilitação dos alunos ocorreria de acordo com domínio de processos necessários à produção das obras que integrariam o “currículo”.

Listei apenas algumas das conseqüências de uma abordagem educacional orientada por obras. Percebe-se que as mudanças seriam profundas. Ao mesmo tempo, fica claro que a implantação de tal proposta exigiria um aprofundamento de estudos muito mais completos que as sugestões reunidas neste artigo.

Para finalizar, preciso registrar uma nota de reconhecimento para com docentes que não têm ou não tinham qualquer formação pedagógica e, talvez por isso, insistem em conduzir seu trabalho educacional orientado para a obra. As narrativas de experiências de formação profissional de carpinteiros, eletricitistas, soldadores, cabeleireiros e garçonetes, feitas por Mike Rose³⁶ em seu indispensável *O saber no trabalho*, mostram isso com clareza. Em todas as situações examinadas pelo citado educador, a obra é o princípio orientador das propostas formativas de trabalhadores. Os docentes envolvidos em tais propostas nem sempre sabem explicar suas decisões de ensino-aprendizagem. Mas eles sabem que obra é o objeto central do saber do trabalho.

Os estudos de Rose descrevem situações que são comuns em muitos programas de formação profissional que podemos encontrar no Brasil. Analisar tais situações e nelas identificar elementos que podem sinalizar caminhos para uma pedagogia da formação profissional orientada pela obra pode ser um bom começo.

NOTAS

¹ NOBLE, David F. **América by design**: science, technology and the rise of corporate capitalism. Oxford : Oxford University Press, 1977.

² Utilizei aqui versão de *Brave New World* disponível em: < <http://www.huxley.net/bnw/>>. Acesso em: 03/10/08.

³ KAPTELINI, Victor; NARDI, Bonnie A. **Acting with technology**: activity theory and interaction design. Cambridge : The MIT Press, 2006. p. 232.

⁴ ROSE, Mike. **O saber no trabalho**: valorização da inteligência do trabalhador. São Paulo : Ed. Senac São Paulo, 2007.

⁵ DURAND, Claude. **Le travail enchaîné**: organisation du travail et domination sociale. Paris : Éditions du Soleil, 1978. p. 28.

- ⁶ Há na web diversos registros sobre *Tempos Modernos* de Chaplin. Escolhi indicar uma disponível em <<http://www.geocities.com/SiliconValley/Peaks/8375/organiza.htm>>. Acesso em: 02/10/08.
- ⁷ RAVITCH, Diane. **Left back: a century of failed school reforms**. New York : Simon & Schuster, 2000.
- ⁸ CONCEIÇÃO, Marcelo Rodrigues. **A educação para o Instituto de Organização Racional do Trabalho**. São Paulo : PUC-SP, [s.: d.] Working Paper. Disponível em: <<http://www.sbbe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/cixo06/Marcelo%20Rodrigues%20Conceicao%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 02/10/08.
- ⁹ BROUDY, H.S. Types of knowledge and purposes of education. In: ANDERSON, R. C.; SPIRO, R. J. **Schooling and the acquisition of knowledge**. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p. 4.
- ¹⁰ GORZ, André. Para una crítica de las fuerzas productivas: respuesta a Mark Rakonski. **El Cárabo**, Madrid, 13-14, 1979.
- ¹¹ HYLAND, Terry. **Competence, education and NVQs: dissenting perspectives**. London : Cassell, 1994.
- ¹² BARATO, Jarbas N. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo : Ed. Senac São Paulo, 2003.
- ¹³ JOHNSON, Mark. **The meaning of the body: aesthetics of human understanding**. Chicago : The University of Chicago Press, 1999.
- ¹⁴ **Id. ibid.**, p. 7.
- ¹⁵ **Id. ibid.**
- ¹⁶ RYLE, Gilbert. **The concept of mind**. Chicago : The University of Chicago Press, 1984.
- ¹⁷ **Id. ibid.**, p. 36.
- ¹⁸ **Id. ibid.**
- ¹⁹ **Id. ibid.**, p. 30.
- ²⁰ **Id. ibid.**, p. 48-49.
- ²¹ BARATO, Jarbas N. (2003) **op. cit.**
- ²² LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.
- ²³ RUGIU, Antonio. **Il braccio e la mente: um millenio di educazione divaricata**. Milano : La Nuova Itália, 1995.
- ²⁴ Uma referência útil para ver um sumário da história do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo é o verbete *Liceu de Artes e Ofícios* da Wikipédia. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Liceu_de_Artes_e_Of%C3%ADcios_de_S%C3%A3o_Paulo>. Acesso em: 29/09/08.
- ²⁵ ROSE, Mike. **O saber no trabalho: valorização da inteligência do trabalhador**. São Paulo : Ed. Senac São Paulo, 2007.
- ²⁶ KELLER, Charles ; KELLER, Janet D. Thinking and acting with iron. In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Ed.). **Understanding practice: perspectives on activity and context**. Cambridge : Cambridge University Press, 1996. p. 125-143.
- ²⁷ **Id. ibid.**, p. 129.
- ²⁸ BARATO, Jarbas N. **Escritos sobre educação profissional e tecnologia educacional**. São Paulo : Ed. Senac São Paulo, 2002.
- ²⁹ JESSUP, Gilbert. **Outcomes, NVQs and the emerging model of education and training**. London : The Falmer Press, 1991.
- ³⁰ **Id. ibid.**
- ³¹ KAPTELININ, Victor; NARDI, Bonnie A. **Acting with technology: activity theory and interaction design**. Cambridge : MIT Press, 2006.
- ³² **Id. ibid.**, p. 10.
- ³³ LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge : Cambridge University Press, 1991.
- ³⁴ HANKS, William F. Foreword. In: LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. p. 10.
- ³⁵ **Id. ibid.**
- ³⁶ ROSE, Mike. (2007) **op. cit.**

ABSTRACT

Jarbas Novelino Barato. *Knowledge, labor and work: a methodological proposal for vocational training.*

Many workers celebrate their work and are proud of it. This reality signals axiological dimensions within productive activities, which are mostly absent in analyses developed by specialists. It is necessary to take into account these dimensions as indicators of knowledges that are constructed in and by the work. Two theoretical approaches can help us in better understanding the work in social practices geared to production: the Activity Theory and recent studies in the field of communities of practice. The meaning of the work, illuminated by those theoretical approaches, can open a completely new way of developing vocational training activities. This is a pathway capable of offering an alternative closer to the work knowledge than the competence pedagogy.

Keywords: *Work; Vocational training; Activity theory; Communities of practice; Methodology; Epistemology.*

RESUMEN

Jarbas Novelino Barato. *Conocimiento, trabajo y obra: una propuesta metodológica para la educación profesional.*

Muchos trabajadores celebran sus obras. Tienen orgullo de lo que hacen. Esta constatación señala dimensiones axiológicas en el interior de las actividades productivas que casi siempre están ausentes en los análisis realizados por los especialistas. Es necesario considerar dichas dimensiones como un indicador de los saberes que se construyen en el trabajo y a través del mismo. Dos vertientes teóricas pueden ayudarnos a entender mejor la obra a través de prácticas sociales orientadas hacia la producción: Teoría de la Actividad y estudios recientes en el área de las comunidades de práctica. El sentido de la obra, iluminado por las mencionadas vertientes teóricas, puede inaugurar un modo completamente nuevo de desarrollar actividades de educación profesional. Este es un camino capaz de ofrecer una alternativa más cercana al saber del trabajo que la pedagogía basada en la adquisición de competencias.

Palabras clave: *Trabajo; Educación Profesional; Teoría de la actividad; Comunidades de Práctica; Metodología; Epistemología.*

EMPLEO PARA JÓVENES EN LAS AMÉRICAS: ESTRATEGIAS Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA¹

María Claudia Camacho*

Resumo

O artigo revisa os principais programas de promoção de emprego para jovens desenvolvidos nas Américas, agrupados em quatro categorias: 1) Formação para o trabalho; 2) Serviços de informação e emprego; 3) Fomento ao empreendimento; e 4) Legislação para fomentar a demanda de trabalho. O artigo identifica os principais aprendizados desses programas e, com base neles, faz recomendações de políticas para promover o emprego para jovens.

Palavras-chave: Emprego; Jovem; Estratégia; Programa; Recomendação; América Latina; Caribe; América do Norte.

INTRODUCCIÓN – LA CENTRALIDAD DEL TEMA Y LOS RETOS

La situación de la juventud en el mercado laboral tiene hoy un papel central en las discusiones de política en las Américas. ¿Qué está pasando con nuestra juventud?, ¿cómo lograr que se vinculen al mercado de trabajo de una manera productiva, justa, equivalente con sus destrezas y aspiraciones?, ¿cómo lograr que los empleos que encuentran cumplan con los postulados del trabajo decente?, son sólo algunas de las preguntas que los diseñadores de política se plantean a diario en nuestros países. Son también algunas de las preocupaciones que se están discutiendo en los foros políticos más importantes de nuestra región.

Los jefes de Estado y de gobierno de los 34 países de América y el Caribe, reunidos en la 4ª Cumbre de las Américas en 2005, bajo el lema *Crear trabajo para enfrentar la pobreza y fortalecer la gobernabilidad democrática*², acordaron en su plan de acción reducir el desempleo juvenil y disminuir significativamente el porcentaje de jóvenes que no estudian ni trabajan. En octubre de 2008, la 18ª Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado se centró en el tema *Juventud y desarrollo*³. En junio, 2008, la Asamblea General de la OEA tuvo como tema *Juventud y valores democráticos*⁴. Asimismo, pueden encontrarse múltiples eventos a nivel del Caribe,

la región Andina y el Mercosur, entre otros, que se concentran en analizar las realidades, dinámicas y desafíos de la juventud de la región, particularmente los que se refieren a su inserción en el mundo del trabajo.

¿A qué se debe este renovado y fuerte interés? La centralidad que ha tomado el tema de empleo de jóvenes en años recientes tiene por lo menos tres fundamentos: la existencia del bono demográfico, que representa una enorme oportunidad de crecimiento y desarrollo para nuestra región, pero que puede también convertirse en una amenaza a la estabilidad; la conciencia de que los esfuerzos realizados hasta el momento no son suficientes y que deben encontrarse nuevas estrategias; y la preocupante y precaria situación de la juventud en el mercado de trabajo.

En el Hemisferio viven hoy 150 millones de jóvenes, que representan entre el 13 y 19% de la población de cada país, desde Canadá hasta Argentina, incluyendo el Caribe. Un poco más de la mitad de estos jóvenes son mujeres, son más educados que nunca antes al haber logrado incrementos importantes en su educación primaria y secundaria, aumentos moderados en educación terciaria y registrar también aumentos en el número de jóvenes que estudian y trabajan paralelamente. Sin embargo, persisten enormes diferencias en materia de educación, empleo y nivel de ingresos según raza, etnia, género y lugar de residencia (rural y urbano), reproduciendo los esquemas de exclusión y desigualdad que se ven para el total de la población, en perjuicio de los jóvenes de menores ingresos y de las mujeres. La diversidad de nuestra juventud, determinada por estos factores, hace que deban plantearse opciones de política que respondan a las realidades de cada segmento. Estas opciones, sin embargo,

* Abogada y economista, *master en Desarrollo Internacional* (2001) y *master en Administración Pública* (2007), *Columbia University*. Especialista laboral de la Organización de los Estados Americanos (OEA) E-mail: mcamacho@oas.org.

Recibido para publicação em: 29/10/08.

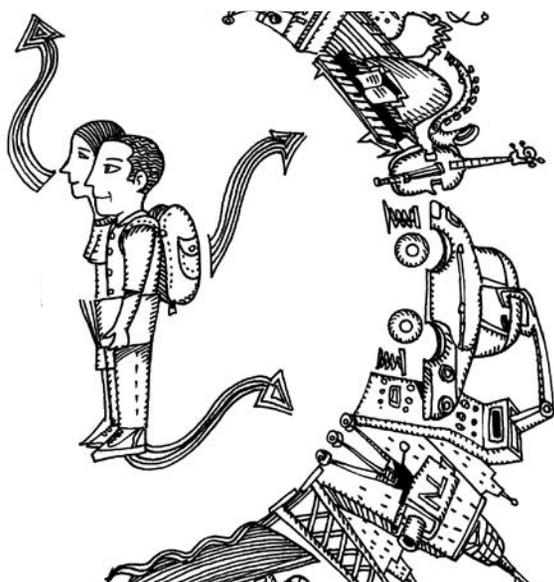
deberían hacer parte de estrategias marco a nivel nacional, que las integren de manera coherente.

La OIT publicó en 2007 el estudio *Trabajo decente y juventud*, que brinda un panorama actualizado de la situación de los jóvenes en el mercado laboral y hace importantes contribuciones y propuestas para responder a los desafíos. Dentro de los datos que proporciona este estudio, hay que resaltar tres preocupaciones centrales: 1) tasa de desempleo abierto entre los jóvenes es de 16.6%, lo que triplica la tasa de desempleo para los adultos; 2) de los 48 millones de jóvenes que trabajan, 31 millones lo hacen en el sector informal o en condiciones precarias; y 3) hay 22 millones de jóvenes (aprox.21% del total) que no estudian ni trabajan, de estos sólo 6 millones están buscando empleo. Dentro de los jóvenes que no estudian ni trabajan, alrededor del 70% son mujeres y, dentro de los que trabajan, ellas representan el 36%, lo que pone de manifiesto las dificultades que tienen para acceder al mercado de trabajo y la persistencia de patrones culturales que las coloca al frente de las obligaciones familiares. También cabe notar que la inactividad y el desempleo golpea más fuerte a los jóvenes de los menores quintiles de ingreso. Datos de la Cepal para 2002 muestran que los jóvenes del quintil más pobre tienen una tasa de desempleo de 28%, mientras que, para el quintil más rico, ésta es de 8.7%⁶, lo que demuestra la urgencia de atender a este segmento de la población juvenil.

Datos claves sobre juventud y empleo en América Latina y el Caribe

- 106 millones de jóvenes (15-24 años)
- 16.6% tasa de desempleo
- Desempleo entre jóvenes del quintil más pobre (28%) es casi tres veces más que desempleo para quintil más rico (8.7%)
- 21% (22 millones) no estudian ni trabajan; dentro de ellos, 16 millones son mujeres
- 2 de cada 3 jóvenes trabajan en actividades informales

Fuente: OIT (2007), Weller (2005)⁷



La situación de nuestra juventud es pues muy compleja y la necesidad de atenderla supremamente urgente, no sólo como un imperativo ético y social, sino como una imprescindible condición para lograr mayor crecimiento y desarrollo. Pero ¿qué se está haciendo a nivel de estrategias y programas?

En mayo de 2008, el Ministerio de Trabajo y Empleo de Brasil, el Departamento de Trabajo de Estados Unidos y la Organización de los Estados Americanos organizaron un seminario sobre *Empleo de jóvenes*⁸ justamente para dar respuesta a esta pregunta y analizar diversos programas y estrategias en la materia. El presente artículo recoge las experiencias analizadas en ese evento, así como otras experiencias sobresalientes en la región, para construir sobre ellas algunas recomendaciones.

PRINCIPALES ESTRATEGIAS DESARROLLADAS PARA RESPONDER A LA SITUACIÓN DE LOS JÓVENES EN EL MERCADO DE TRABAJO

Los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil están dando respuestas diversas a la compleja realidad de los jóvenes en materia de empleo. Existen múltiples programas y estrategias que buscan ampliar las posibilidades de los jóvenes de ingresar al mercado laboral, de tener una vida productiva y en últimas, de poder realizar todo su potencial. A grandes rasgos estos esfuerzos pueden clasificarse en cuatro grupos y es dentro de ellos que vamos a analizar algunas de las experiencias más sobresalientes:

- 1) formación para el trabajo
- 2) servicios de información y empleo
- 3) fomento al emprendimiento
- 4) legislación para fomentar la demanda de trabajo

Es preciso resaltar que varios de los programas que se presentan en este artículo están desarticulados de políticas públicas, mientras que otros responden a ellas. Sin embargo, todos los programas presentados tienen componentes y aprendizajes importantes que pueden trasladarse a políticas de empleo.

1. FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

La educación es reconocida como el medio por excelencia para adquirir calificaciones y competencias laborales, así como destrezas sociales y personales en términos de autoestima, disciplina, razonamiento lógico, ciudadanía, entre muchos otros. Por ello, los esfuerzos para lograr la empleabilidad de nuestros jóvenes deberían enfocarse en la educación, esto es, en lograr que ingresen al sistema educativo y que culminen sus estudios. Sin embargo, muchos jóvenes no pueden acceder a la educación universitaria o terminar la educación secundaria, principalmente por motivos económicos; otros, aunque han completado algún nivel de educación, deben continuar actualizando sus conocimientos. Para ellos la alternativa es la formación para el trabajo.

Si bien la formación para el trabajo no fue concebida para atender a la juventud exclusivamente, ha evolucionado para convertirse en un componente fundamental de estrategias de empleo para jóvenes, especialmente de aquellos que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad o que enfrentan mayores barreras para ingresar al mercado laboral. A continuación se presentan los rasgos más significativos de la evolución de la formación en las Américas.

1.1 Los programas de formación dirigidos exclusivamente a la juventud

Tradicionalmente la formación para el trabajo ha estado a cargo de las instituciones de formación profesional (IFPs o el denominado sistema S e I en nuestra región, con los Sena, Senati, Senac, Intecap, INA etc., creados a partir de la década de los 1940), que tienen como población objetivo el universo de la fuerza laboral, es decir, a trabajadores activos y desempleados. Desde hace un par de décadas, han aparecido otros actores importantes que brindan capacitación, como los Ministerios de Trabajo y múltiples organizaciones del sector no gubernamental. Los programas que ejecutan estos actores apuntan a segmentos específicos de la fuerza laboral, muchos de ellos a la población juvenil.

Las IFP recibieron, en la década de los 1980, fuertes críticas y presiones con respecto a su desvinculación con las necesidades del sector productivo y las demandas de formación profesional, en particular de algunos grupos poblacionales en situación de mayor vulnerabilidad social. A estas críticas contribuía la preocupante situación de desempleo juvenil y los crecientes niveles de informalidad. Producto de ello, estas instituciones evolucionaron y siguen evolucionando, entre otras, para brindar nuevos servicios y productos, y dentro de ellos han desarrollado programas específicos para la juventud. Estas presiones crearon también una nueva gama de programas focalizados, que permiten una mayor flexibilidad en la formación y una mejor llegada a diversos segmentos poblacionales, y que ensayaron alternativas novedosas en materia de contenidos, proveedores y administración de los recursos.

Dentro de estos programas focalizados, que aparecieron durante los noventa, resulta emblemático el programa ChileJoven, creado en 1991 y replicado en los denominados proyectos joven en otros países como Argentina, Paraguay, Perú, Colombia y Panamá.

Este tipo de programas dirigidos a jóvenes se han reformulado considerablemente para incluir diversos componentes y, sobre todo, articularse con otros sectores, pero manteniendo constante el énfasis en jóvenes en situación de desempleo y alta vulnerabilidad. Dentro de las experiencias destacables, se encuentra el Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes, ProJovem de Brasil (ver recuadro), que tiene como gran fortaleza hacer parte de la Política Nacional de Juventud que lanzó el gobierno brasilero en 2005.

RECUADRO – ProJovem de Brasil

ProJovem se dirige a jóvenes entre 18 y 24 años, en el futuro a 29 años, que no han culminado su enseñanza básica y contempla tres dimensiones: educación general, calificación profesional y acción comunitaria, que se combinan en un currículo interdisciplinario. Dentro de la dimensión de calificación se brinda orientación profesional, formación técnica general y en algunas ocupaciones específicas, que son definidas por cada municipio según la realidad local. Tiene un fuerte componente de formación de los educadores, que reciben capacitación continua durante el programa. Los alumnos de ProJovem reciben un auxilio financiero de R\$ 100 por mes, siempre y cuando asistan al 75% de las actividades presenciales y entreguen el 75% de los trabajos previstos para el mes. El programa cuenta con un Sistema de Monitoreo y Evaluación permanente, compuesto por siete universidades federales, que hasta el momento ha corroborado la eficacia del programa y ha mostrado avances en términos de competencias matemáticas y de idiomas de los jóvenes participantes. Actualmente el programa está ampliando su cobertura a través de ProJovem Urbano, que incluirá muchos más municipios y atenderá a nuevos grupos de jóvenes, como aquellos que están en el sistema penitenciario. ProJovem completo pretende llegar a más de 4 millones de jóvenes al 2010.

Fuente: elaboración propia con base en presentación de María José Vieira Feres, coordinadora nacional de ProJovem, en Seminario Rial de Empleo de jóvenes⁹



la formación para el trabajo no fue concebida para atender a la juventud exclusivamente, ha evolucionado para convertirse en un componente fundamental de estrategias de empleo para jóvenes, especialmente de aquellos que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad o que enfrentan mayores barreras para ingresar al mercado laboral

Es destacable que Projovem de Brasil no tiene como meta la inserción laboral, sino la reinserción del joven en el proceso formal de escolarización, al mismo tiempo que inicia el proceso de capacitación para el mundo laboral y incentiva su participación en acciones colectivas de interés público. El Projovem se basa en la intersectorialidad, por lo que su ejecución involucra a la Secretaría Nacional de la Juventud (creada también bajo la Política de Juventud de 2005 y que está a cargo del programa) y a los Ministerios de Educación, Trabajo y Desarrollo Social. En palabras de su directora, “*La gran innovación del proyecto pedagógico de Projovem y, al mismo tiempo, el gran desafío, es garantizar la integración de las tres dimensiones y el desarrollo de la interdisciplinariedad*”¹⁰.

Otra experiencia interesante es el recientemente creado Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo¹¹ del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de Argentina, dirigido a jóvenes entre 18 y 24 años desocupados, con estudios incompletos y pertenecientes a hogares en situación de vulnerabilidad social, y que combina, entre otros: orientación personalizada, nivelación de estudios, cursos de formación, prácticas calificantes en empresas, intermediación laboral y generación de emprendimientos independientes. El programa recoge la experiencia acumulada en programas anteriores y pretende lograr un cambio estructural en las políticas de empleo para jóvenes. Las grandes fortalezas del programa surgen de su enfoque integral, específicamente que utiliza las redes de servicios de empleo y formación profesional ya existentes, conecta al joven con los servicios de esas redes, le da un acompañamiento personalizado, y sirve de puente con las empresas, a quienes también presta servicios de asesoría. Opera a través de las Áreas de Empleo Joven (AEJ), dentro de las Oficinas de Empleo Municipales (OEM), que cuentan con tutores capacitados que asesoran a cada joven en la elaboración de su proyecto ocupacional y lo acompañan en su inserción laboral. Durante los primeros seis meses de contratación, las

■

La visión tradicional de formación laboral, que enfatizaba la formación para un oficio particular, ha sido superada. Actualmente las nociones de desarrollo de competencias, formación para la vida y desarrollo de destrezas sociales aparecen como componentes inherentes de la formación para el trabajo

■

empresas reciben un incentivo del gobierno, que asume una parte del salario, dependiendo del tamaño de la empresa y hasta del 70%. Los jóvenes también reciben becas e incentivos económicos, que van aumentando a medida que se cumplen las etapas del programa.

Muchas otras experiencias en la región cuentan con una visión intersectorial, incluyendo Chilecalifica¹² y Caplab de Perú¹³, que también se reseñan en este artículo.

1.2 Hacia una visión integral de la formación

La visión tradicional de formación laboral, que enfatizaba la formación para un oficio particular, ha sido superada. Actualmente las nociones de desarrollo de competencias, formación para la vida y desarrollo de destrezas sociales aparecen como componentes inherentes de la formación para el trabajo. Asimismo, las prácticas laborales o pasantías se han incorporado de manera creciente en los programas de formación, reconociendo que el aprendizaje en la empresa es un complemento necesario para afianzar los conceptos en el aula, lograr una mayor empleabilidad y crear una primera relación laboral.

Otro componente que se ha instalado con fuerza en la formación para el trabajo son los servicios de orientación profesional y búsqueda de empleo, dentro de los denominados servicios post-formación. Este componente parte de reconocer que para lograr una efectiva transición al mundo del trabajo, la formación no puede terminar con la culminación de los estudios, sino con un acompañamiento y asesoría personalizada. Estos servicios resultan aún más importantes para jóvenes de familias pobres, que probablemente no pueden suplir esta asesoría a través de sus familias y redes informales.

Los nuevos componentes de la formación, así como las prácticas en la empresa y los servicios post-formación, hacen parte de la evolución de la formación hacia una visión más integral. Uno de los programas que mejor representa esta visión es Entra 21, ejecutado por la International Youth Foundation (IYF)¹⁴ en 18 países de la región y que recoge las lecciones de varios programas de formación, en particular aquellos derivados de ChileJoven. El programa hace énfasis en formación para la vida y la empleabilidad, reconociendo que un joven que tiene un plan de vida, que aprende a tomar decisiones, es un joven que puede navegar exitosamente el mundo del trabajo.

Los resultados de Entra21 (*ver recuadro*) son consistentes con una evaluación de varios programas de capacitación financiados por el BID entre mediados de los noventa e inicios del 2000, que incluían componentes de formación y práctica laboral, y, en algunos casos, de intermediación. Esta evaluación encontró impactos positivos de estos programas sobre la calidad de los trabajos a los que accedieron los jóvenes participantes (en términos de acceso al sector formal o prestaciones laborales), aunque los resultados sobre el empleo difieren por edad, género y región y pueden ser entre 0 y 10% comparados con un grupo de control¹⁵.

Los impactos sobre el empleo de estos programas deben verse con cautela, fundamentalmente porque dependen de un ambiente macroeconómico favorable a la creación de empleo.

Es decir, estos programas no pueden garantizar que los jóvenes encuentren más empleos, pero si contribuyen a que accedan a empleos de mejor calidad.

RECUADRO – Programa Entra 21

Entra 21 combina una oferta de formación de corto plazo enfocada en TICs (duración entre 6 a 12 meses); un currículum integral que incluye formación técnica, habilidades para la vida y para la empleabilidad; prácticas laborales, que no se entienden como inserción laboral sino como componente de la formación; servicios de intermediación laboral y consejería; vínculos con los empleadores como mentores y cofinanciadores; y alianzas público privadas y redes sociales para conectar a los jóvenes con los recursos y servicios que requieren. Los resultados del programa hasta 2007 superaron las metas fijadas en sus inicios: 40% de los jóvenes reingresaron a la escuela, que no era una meta esperada pero que demuestra el acierto del énfasis en desarrollar planes de vida; 51% se insertaron en el mercado laboral (57% con contratos formales, 74% con uno o más beneficios de Ley); y el 92% de los empleadores que contrataron participantes se declaran satisfechos con el programa, dando una mayor calificación a las habilidades para la vida que las habilidades técnicas.

A partir de 2007, el programa ha entrado en una nueva fase que pretende llevar a escala sus aprendizajes, para lo que hará alianzas con programas de formación gubernamentales. Este esfuerzo debe ser acompañado con detenimiento porque puede brindar importantes lecciones para los diseñadores de política. *Fuente: Elaboración propia con base en presentación de Clara Restrepo, subdirectora del programa, en el Seminario Rial Empleo de jóvenes¹⁶.*

También dentro de los programas que apuntan hacia una visión integral de la formación se encuentra el Programa Job Corps¹⁷ o Cuerpos de Trabajo, de los Estados Unidos, que atiende a jóvenes de bajos ingresos entre 16 y 24 años, permitiéndoles recibir entrenamiento en un oficio, completar su educación secundaria o recibir un título equivalente, y hacer la transición hacia un empleo, todo esto bajo un esquema residencial en los Centros Job Corps. De esta iniciativa se destacan principalmente los servicios de orientación, que permiten a los jóvenes diseñar un plan de desarrollo laboral personalizado y tener asesoría para lograrlo; los servicios post-formación o “servicios de acompañamiento post-colocación”, que acompañan al joven hasta un año después de completar el programa, y las alianzas de los centros con el sector privado, que facilitan la inserción laboral.

Existen múltiples programas que siguen apostando por enfoques innovadores para combinar formación para el trabajo y habilidades para la vida. Uno de los más sobresalientes es el Programa A Ganar¹⁸, que desarrolla la organización Compañeros de las Américas en Río de Janeiro, Montevideo y Quito, y que pretende aumentar la empleabilidad de los jóvenes a través del deporte. En una primera fase, los jóvenes reciben formación en seis habilidades esenciales para el mundo del trabajo (comunicación, respeto, disciplina, enfoque en resultados, autodesarrollo

y trabajo en equipo), pero la herramienta pedagógica es el fútbol y, a través de dinámicas en la cancha, se afianzan esas habilidades. En la segunda fase, reciben formación técnica en un oficio y, en una tercera y última fase, realizan una práctica en empresas.

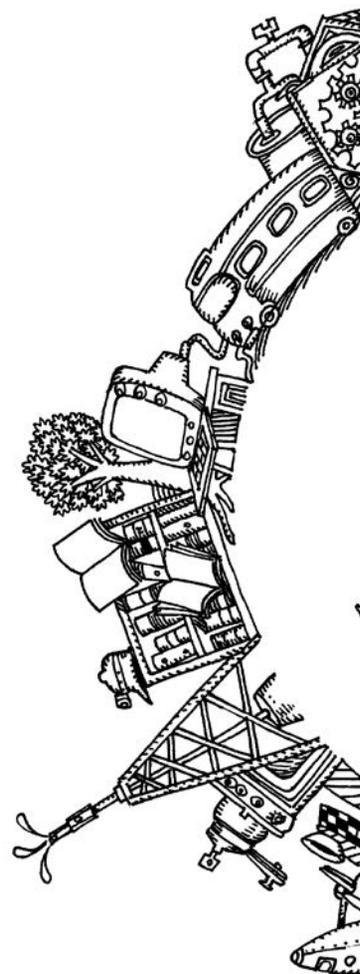
Dentro de la “integralidad” de la formación para el trabajo debe haber un mayor énfasis en los servicios post-formación, que acompañen al joven en la búsqueda de empleo, pero que también hagan un seguimiento a su situación luego de haberlo encontrado. Los programas llegan muchas veces hasta la inserción laboral en un primer empleo, lo que es ciertamente importante, pero también deben poder verificar la retención del empleo, las condiciones en que se está realizando y apoyar la consecución de un segundo o tercer trabajo. Esto va unido a

los servicios de empleo, que se analizan más adelante y que son estrategias más amplias. Lo que se pretende con los servicios post-formación es un apoyo directo y personalizado a cada joven, que se complementa con servicios de empleo a su disposición.

1.3 La orientación a la demanda y el rol de las alianzas público-privada

Los programas de formación y capacitación deben garantizar que los jóvenes reciban una formación acorde con los requerimientos del mundo productivo, en particular con los perfiles de competencias y destrezas de cada sector productivo, para lograr una mayor inserción laboral. Esa es una preocupación central a lo largo de todos los países de la región y, reconociéndola las IFP y otras organizaciones que brindan capacitación laboral, buscan orientar su oferta a las necesidades de la demanda, pero ¿cómo pueden lograrlo?

Una de las alternativas es centrar la formación en el enfoque en competencias, que exige crear perfiles, normas o estándares de competencias realizados en concurso con el sector privado y luego ajustar la formación a los mismos. Otra alternativa es consultar las necesidades del sector privado en el ámbito local y definir la oferta de formación y sus contenidos de acuerdo



a los mismos. Una experiencia valiosa en este ámbito es la del Centro de Servicios para la Capacitación Laboral y el Desarrollo (Caplab) de Perú¹⁹, que ha logrado incluso incorporar algunas de sus lecciones aprendidas en materia de orientación a la demanda y metodologías de formación en las políticas públicas.

Caplab ha desarrollado una estrategia integrada de capacitación que combina: formación profesional articulada a la demanda laboral, capacitación de docentes y formadores, y servicios de información, intermediación y colocación. En estos tres componentes, trabaja en alianza con los Ministerios de Educación y de Trabajo, que, de un lado, han acogido las metodologías desarrolladas por Caplab en materia de formación de jóvenes y capacitación de docentes y, del otro, desarrollan servicios (como la Red de Centros de Información y Colocación – Red CIL Proempleo) que Caplab promueve y utiliza.

En el componente de formación profesional, Caplab elabora perfiles ocupacionales con el sector productivo, a partir del Análisis Ocupacional Participativo – AOP Caplab –, que establece integralmente competencias de nivel básico, técnico productivas, genéricas y especializadas, y define los currículos de acuerdo a esos perfiles; además ha cambiado la estructura organizativa y de gestión de los centros de formación para posibilitar espacios de diálogo y retroalimentación con los sectores productivos, y ha instaurado el enfoque de la capacitación por competencias y su evaluación. También hace un seguimiento a sus egresados y evalúa su desempeño laboral, para luego retroalimentar sus metodologías.

En el campo de las alianzas público-privadas, las organizaciones no gubernamentales pueden cumplir un rol central, como en el caso de Caplab, dado que su flexibilidad y relación directa con las comunidades facilitan que actúen como articuladoras de diversos esfuerzos. Se destaca también la experiencia de Isus de Estados Unidos, que atiende a jóvenes infractores y desertores del sistema educativo, y cuya fortaleza son las alianzas con el sector privado y la comunidad, que han permitido afianzar la capacitación de estos jóvenes e incorporarlos de nuevo en la sociedad, a través de prácticas y proyectos comunitarios. Isus²⁰ destaca que los principios exitosos de sus alianzas son: comprender el mandato, la visión y los desafíos de un posible aliado; establecer estrategias y alianzas que se basen en las fortalezas de cada socio; y establecer relaciones a largo plazo que añadan valor y en las que la confianza y el compromiso aumenten con el tiempo. Además, destaca que es fundamental involucrar a los aliados, en particular al sector privado y la comunidad, desde el diseño de los programas, y mantenerlos activos durante la implementación. Esto permite revisar permanentemente los contenidos del programa que deben actualizarse para dar una respuesta efectiva a las necesidades del sector productivo.

En el esfuerzo de orientarse a la demanda y de responder de manera efectiva a las realidades del mundo productivo, se ha ampliado considerablemente la oferta de cursos de formación en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs). También han aparecido varios programas, desarrollados principalmente por organizaciones no gubernamentales, que tienen énfasis en ese componente. Algunos ejemplos relevantes por la cobertura que han logrado en la región son el Programa Entra

Caplab ha desarrollado una estrategia integrada de capacitación que combina: formación profesional articulada a la demanda laboral, capacitación de docentes y formadores, y servicios de información, intermediación y colocación.

21²¹, analizado anteriormente, y el Programa de Oportunidades para el Empleo a través de la Tecnología en las Américas (Poeta)²², iniciativa desarrollada por la Fundación para las Américas (Trust for the Americas, vinculado a la OEA) en 17 países de la región, que tiene como objetivo principal capacitar en sistemas y computación a comunidades tradicionalmente marginadas, como jóvenes en situación de riesgo y personas con discapacidad, y democratizar la conectividad en las Américas. El eje de Poeta son las alianzas con actores locales, que son quienes instalan los Centros de Oportunidades Digitales Incluyentes (Codi) y brindan directamente la capacitación con base en los contenidos del programa.

En el enfoque de orientación a la demanda de los programas de formación se debe responder tanto a los requerimientos del sector productivo como a los intereses y necesidades de los propios jóvenes. En algunos países, como Trinidad y Tobago, se ha visto que los jóvenes solicitan cursos de formación, particularmente en TTCs, que todavía el sistema no ofrece o que está empezando a formular. Los jóvenes mismos, con sus inquietudes y creatividad, pueden orientar al sistema de formación hacia la demanda y la frontera del conocimiento.

1.4 De los programas a los sistemas y el fortalecimiento institucional

Retomando lo dicho en las secciones anteriores y siguiendo a otros estudios en la materia²³, podría hablarse de la siguiente evolución de la formación para el trabajo:

- Un primer modelo es la formación otorgada tradicionalmente por las Instituciones de Formación Profesional (IFPs).
- Un segundo modelo está conformado por los programas focalizados desarrollados a partir de los noventa, con ChileJoven²⁴ como precursor y dirigidos jóvenes en situación de mayor vulnerabilidad (de familias pobres, desempleados, con bajos niveles de educación etc.).

- Un tercer modelo es el que retoma los aprendizajes de los programas focalizados e integra la formación para el trabajo con formación para la vida, incorporando componentes de habilidades sociales y ciudadanía, entre otros.
- Un cuarto modelo, que me animo a presentar en este artículo, es la evolución hacia sistemas de formación, que tienen como condición inherente la coordinación intersectorial.

Actualmente, las intervenciones en materia de formación para el trabajo parecen estar pasando de iniciativas puntuales a abordajes más amplios, donde se le da énfasis a los sistemas de formación y su fortalecimiento institucional. En esas intervenciones, se privilegia el desarrollo de políticas, no de programas, la generación de capacidad instalada, el mejoramiento y evaluación de la calidad, el desarrollo de metodologías estandarizadas, la creación de marcos legales de formación y la coordinación interinstitucional.

Dentro de esas nuevas intervenciones se destacan: Chilecalifica²⁵, el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación de México (PMETYC)²⁶, el Programa de Fortalecimiento de la Formación Técnica y Tecnológica de Bolivia y el Sistema de Formación Continua de Argentina (dentro del que se encuentra el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, descrito anteriormente). Los dos primeros se consideran dos de los proyectos más grandes orientados al desarrollo de políticas²⁷.

Chilecalifica²⁸ se creó en 2002 como una instancia estratégica de articulación de los Ministerios de Educación, Trabajo y Economía, que pretende instalar en el mediano plazo el Sistema de Formación Permanente de Chile. Ese sistema permitirá a los chilenos actualizar, a lo largo de la vida, sus conocimientos y destrezas para responder adecuadamente a las demandas de la industria. Para lograrlo, Chilecalifica articula las modalidades de formación formal (educación), no formal (capacitación) y informal (aprendizajes en la empresa y otros ámbitos), logrando que en cada modalidad de formación se reconozcan los aprendizajes de las otras dos modalidades. Por ejemplo, un joven podría ir a una institución de educación (formal) para recibir un título que tarda tres años, pero lograr obtenerlo en dos si tiene un certificado de competencias (aprendizaje en la empresa o informal).

Chilecalifica articula tres sistemas: 1) el Sistema de Información del Mercado Laboral y de la Oferta de Formación; 2) el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, aprobado por ley a inicios de 2008; y 3) el Sistema de Formación, que cuenta con los componentes de nivelación de estudios (incluye educación de adultos con modalidades flexibles de nivelación), formación técnica y capacitación laboral.

El eje de Chilecalifica es el enfoque en competencias, este es su “moneda de cambio en lenguaje común”, lo que implica que la capacitación, la formación técnica y la nivelación de estudios (que están a cargo de diferentes Ministerios) estén basados en competencias. Ese enfoque también permite garantizar que el sistema responda a las demandas del sector productivo, porque las competencias laborales se definen e identifican por empresarios, trabajadores y funcionarios de gobierno de los tres Ministerios involucrados. Los estándares de competencias elaborados, que ya existen en 11 sectores productivos, orientan la capacitación y formación técnica²⁹.

Aunque Chilecalifica es un programa sobresaliente en la región, muchos países están desarrollando estrategias y políticas intersectoriales, reconociendo que la coordinación y integración de sistemas es imprescindible para lograr mayor eficiencia e impacto.

En esa dirección apunta también la alianza *Una Visión Compartida para la Juventud (A Shared Youth Vision)*³⁰ de Estados Unidos,

creada en 2004 por los Departamentos de Educación, Trabajo, Salud y Justicia, con el compromiso de imprimir un enfoque de colaboración a los esfuerzos nacionales, estatales y municipales que atienden a la juventud más necesitada. Luego se unieron otras instituciones públicas que tienen a su cargo la prestación de servicios para la juventud como el Instituto de Seguridad Social y la Corporación para el Servicio Comunitario. Todas conforman un grupo interagencial que se reúne cada dos o tres meses para asegurar coordinación, comunicación y colaboración a nivel central, que pueda orientar la coordinación a nivel estatal (subnacional) y local.



2. SERVICIOS DE INFORMACIÓN Y EMPLEO

Un segundo bloque, en el que se concentran las iniciativas para mejorar la inserción laboral de la juventud, son los servicios de empleo, que apuntan a corregir las asimetrías de información del mercado laboral para vincular oferta y demanda de trabajo. Dado que los jóvenes son buscadores naturales de empleo, son probablemente quienes más los utilizan y por ello estos servicios ocupan un lugar central en las estrategias de empleo para la juventud.

Si bien en América Latina y el Caribe se ha avanzado mucho en el tema de formación profesional, con una trayectoria larga como se mencionó en la sección anterior, todavía hay grandes retos en el tema de intermediación laboral. Muchos esfuerzos en materia de formación se pierden por la ausencia de efectivos servicios de empleo, que apoyen a los jóvenes en la búsqueda de empleo y contribuyan a lograr su efectiva inserción laboral. Además, los servicios de empleo tienen hoy importantes desafíos porque

deben responder a un entorno productivo mucho más complejo y competitivo que aquel que enfrentaban en sus orígenes.

Ante esa situación, la región ha dedicado en la última década importantes esfuerzos y recursos para fortalecer sus servicios de empleo. Actualmente, esos servicios se están descentralizando, lo que les permite llegar a más jóvenes y articularse con estrategias de desarrollo local; han avanzado hacia nuevos esquemas de intermediación que se apoyan en el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs); están vinculándose más estrechamente a los sistemas de formación profesional; están profesionalizándose para incluir criterios de calidad y mejora de procesos; y amplían los servicios que prestan tanto a buscadores de empleo como a empresas³¹.

Probablemente el servicio de empleo más avanzado en la región es el de Estados Unidos, dentro del que cabe resaltar la existencia de los Centros *One Stop*³² o ventanilla única, donde los jóvenes pueden recibir una evaluación de sus niveles de habilidades y conocimientos, obtener información sobre diversos servicios de empleo, recibir asesoría vocacional y profesional, y acceder a información actualizada sobre el mercado de trabajo. Esos centros son un punto de encuentro entre los jóvenes y la mayoría de servicios a su disposición, además, brindan servicios a los empleadores en sus localidades, realizando incluso procesos de preselección para vacantes. Además de esos centros, que son más de 3,200 en todos los estados del país, existen varios portales administrados por el gobierno donde los jóvenes pueden encontrar información sobre vacantes y sobre las tendencias del mercado laboral, salarios, ocupaciones más demandadas y en mayor crecimiento. Dentro de esos, se encuentran www.careervoyages.com y www.careeronestop.org.

También se destaca la experiencia de México, que, a partir del 2000, introdujo importantes servicios de intermediación laboral, como los Centros de Intermediación Laboral (CIL), los programas Chambanet y Chambatel que a través de internet y vía telefónica, respectivamente, brindaban servicios de búsqueda, consulta, selección y contacto con oportunidades de empleo a los buscadores y recursos humanos a los empleadores. Ahora estos

programas se agrupan en el nuevo Portal del Empleo, lanzado en 2008 (www.empleo.gob.mx) y que es una ambiciosa herramienta de información que combina los tradicionales servicios de empleo sobre oferta y demanda de empleo con datos actualizados sobre la situación del mercado de trabajo, que incluye información útil para los jóvenes sobre qué estudiar, cuáles son las tendencias del trabajo actual y las proyecciones a futuro.

La experiencia de Argentina es también muy relevante porque cuenta con una Red de Servicios de Empleo³³ desde 2005, que construye sobre su experiencia acumulada desde 1948 e introduce elementos de descentralización, criterios de calidad en el servicio y procesos de mejora continua, y le atribuye al servicio de empleo un rol central en las estrategias de desarrollo económico local. La Red opera a través de las Oficinas de Empleo Municipales, que tienen como misión la intermediación y colocación laboral y dan atención personalizada y directa para buscadores y empleadores; la atención a estos últimos incluyen preselección de postulantes, adecuación de la formación a las necesidades de los empleadores y seguimiento a postulantes.

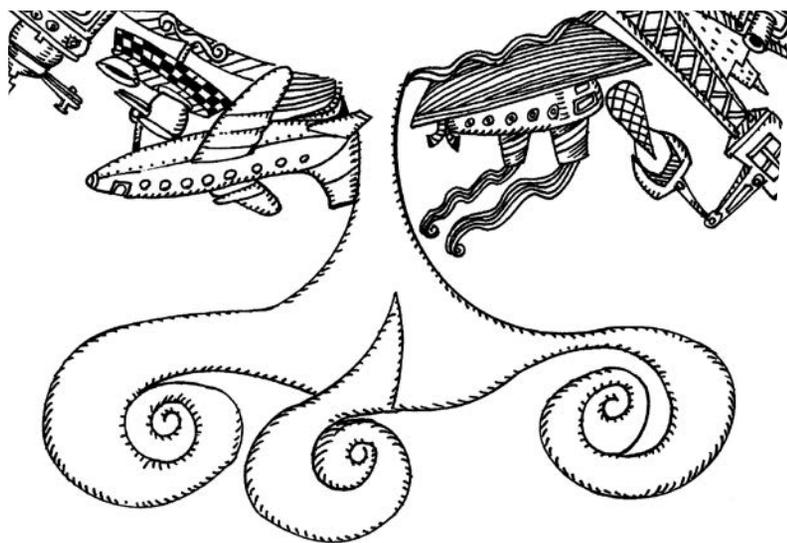
Se pueden encontrar varios esfuerzos de descentralización en la región que vinculan a los servicios de empleo con el desarrollo local, como los Centros de Intermediación Laboral de Perú (Red CIL-PROEmpleo)³⁴, las Oficinas Municipales de Intermediación Laboral (Omil) de Chile³⁵ y las Oficinas Locales de Gestión de Empleo (Olge) en El Salvador³⁶, entre otros.

En un mundo cambiante como el actual, donde los requerimientos y realidades del mundo del trabajo se ajustan constantemente, los servicios de empleo no pueden permanecer como medios para vincular vacantes con buscadores de empleo o ser simples repositorios de información. Deben ser activos orientadores de los jóvenes, cumplir un rol protagónico en las estrategias de desarrollo local, estar en contacto permanente con los actores productivos y actualizarse permanentemente. En este esfuerzo, es imprescindible que los servicios de empleo integren a los sistemas de información, ya sea porque los incluyen orgánicamente o porque logran una articulación institucional efectiva. También es importante que los servicios de empleo utilicen y se integren a los Observatorios del Mercado de Trabajo, que existen en algunos países y se están creando a lo largo de la región.

3. FOMENTO AL EMPRENDIMIENTO

El fomento al emprendimiento ha surgido en los últimos años como un componente de las estrategias de empleo de jóvenes. En diversos países han ido apareciendo leyes y programas que buscan complementar los esfuerzos tradicionales de formación para el trabajo y abrirles otra ventana de oportunidad a los jóvenes para que consideren la creación de empresas como una opción válida de ingresos y de vida.

Según el Global Entrepreneurship Monitor (GEM)³⁷, existen emprendedores por oportunidad y emprendedores por necesidad, que son aquellos



■

Se reconoce que la educación tradicional forma a niños y jóvenes hacia la empleabilidad, más que hacia el emprendimiento; esto debe corregirse y, por ello, muchas de las iniciativas que se ven en la región apuntan a desarrollar componentes de habilidades emprendedoras y empresariales dentro de los currículos educativos.

■

que crean empresa ante la ausencia de otras oportunidades de trabajo e ingreso. En países en desarrollo, como aquellos de América Latina y el Caribe, los esfuerzos de emprendimiento apuntan a convertir a los emprendedores por necesidad, que son la mayoría, en emprendedores por oportunidad³⁸. Para ellos, es imprescindible que exista un ambiente económico favorable de crecimiento e inversión, pero también, que exista una cultura emprendedora.

Nuestros países coinciden en la necesidad de crear una cultura de emprendimiento y, en ese esfuerzo, adjudican un rol central a los sistemas educativos. Se reconoce que la educación tradicional forma a niños y jóvenes hacia la empleabilidad, más que hacia el emprendimiento; esto debe corregirse y, por ello, muchas de las iniciativas que se ven en la región apuntan a desarrollar componentes de habilidades emprendedoras y empresariales dentro de los currículos educativos.

Adicionalmente, se ven en la región programas concretos para fomentar el emprendimiento juvenil que incluyen componentes de información, capacitación en diseño de planes de negocio y habilidades emprendedoras, asistencia técnica en desarrollo del plan y asistencia financiera. Dentro de los esfuerzos a nivel gubernamental, que son de reciente creación, se encuentran el Bono Emprende de Perú de 2003³⁹, el Youth Entrepreneurship Success YES de Trinidad y Tobago⁴⁰ de 2004 y el Fondo Emprender de Colombia⁴¹ de 2003, entre otros. También se destacan iniciativas no gubernamentales como las incubadoras de empresas, que permiten a los jóvenes constituir su empresa con un acompañamiento permanente de asesores y en un ambiente de *cluster* con otros nacientes emprendimientos.

Es interesante resaltar que existen esfuerzos para fomentar la creación de empresas entre grupos de jóvenes vulnerables, como aquella desarrollada por el Polígono Industrial Don Bosco en

El Salvador⁴², que atiende a jóvenes pertenecientes a pandillas o maras o niños que, por sus condiciones sociales, podrían llegar a serlo, y que complementa la educación formal con talleres de emprendimiento y trabajo en empresas. El objetivo es formar futuros empresarios y hasta el momento ha logrado constituir más de diez microempresas de jóvenes en zonas marginadas. En la experiencia del Polígono se ha podido comprobar que los programas para atender a jóvenes que están involucrados en actividades ilegales deben enfocarse en dar una alternativa económica que pueda brindar frutos rápidamente, como los microemprendimientos.

En las Américas, hay buenas intenciones, pruebas piloto y microproyectos para fomentar emprendimiento, pero para lograr resultados se requiere consolidar una cultura de emprendimiento, como se mencionó anteriormente. Eso depende del sistema educativo, pero también del sistema de formación profesional.

Un ejemplo muy valioso en la región es el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) de Colombia, la institución encargada de la formación profesional del país, que hace seis años decidió incorporar en el corazón de la formación profesional el concepto de emprendimiento (*ver recuadro*). Esa experiencia es interesante porque, paralelo a crear algunas iniciativas puntuales para fomentar el emprendimiento como el Fondo Emprender, inserta ese concepto dentro de formación misma, reconociendo que las habilidades empresariales son fundamentales en el mundo productivo de hoy.

RECUADRO – Política de emprendimiento del Sena, Colombia

La política de emprendimiento del Sena tiene tres pilares:

- 1) La formación profesional debe desarrollar el pensamiento empresarial; para ello se han redefinido contenidos para que sean útiles y relevantes, acortando cursos; también se ha transformado el ambiente de aprendizaje para que las aulas simulen el mundo productivo, los jóvenes trabajen en equipo, usen más las TICs y el instructor sea un orientador del aprendizaje más que un catedrático; en ese contexto el aprendizaje se desarrolla por proyectos.
- 2) Desarrollo de una industria de soporte que acompañe las iniciativas empresariales; eso incluye el montaje de unidades de emprendimiento en todos los centros de formación del Sena con asesores especializados, la promoción y el fortalecimiento de incubadoras de empresa que han mostrado valiosos resultados, y un apoyo económico de sostenimiento para aprendices de bajos ingresos que deseen crear una empresa, para que puedan dedicarse a ello.
- 3) Fuentes creativas para la financiación de empresas. El Fondo Emprender se creó en 2002 y brinda capital semilla no reembolsable para financiar iniciativas empresariales de aprendices o estudiantes universitarios.

Fuente: elaboración propia con base en presentación de Camilo Montes, director del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo del Sena, en el Seminario Rial Empleo de jóvenes⁴³.

En otros países, como Estados Unidos, aunque no existe una política a nivel nacional para fomentar el emprendimiento,

hay programas no gubernamentales muy fuertes que lo están haciendo. Es el caso del National Institute for Teaching of Entrepreneurship Nifte⁴⁴ y el Junior Achievement Worldwide⁴⁵, que han logrado involucrar al sector privado para que trabaje con los jóvenes en la creación de sus propios negocios, a través de mentorías y capacitaciones.

Dado que los empresarios ya han recorrido el camino que los jóvenes emprendedores empiezan a caminar, lograr su apoyo es determinante porque brindan un ejemplo a seguir y pueden dar valiosas asesorías. Para ello, es importante involucrar al sector privado y a los gremios empresariales en los esfuerzos por fomentar los emprendimientos juveniles, algunos de los cuales muestran un gran compromiso en la región. Se destaca la experiencia de la Asociación de Empleadores de Jamaica (JEF)⁴⁶, que tiene como miembro a la Asociación de Jóvenes Emprendedores (YEA)⁴⁷, creada en 2006 para compartir experiencias, desarrollar alianzas productivas y recibir mentorías.

El efecto demostrativo es muy importante para fomentar una cultura del emprendimiento en los jóvenes; ello es particularmente problemático para los grupos de jóvenes más vulnerables, que en muchos países no encuentran empresas exitosas e imitables en su entorno, sino más bien empresas de subsistencia informales. Aquí también el sector privado y los gremios pueden jugar un papel muy importante.

Otro programa no gubernamental que está presente en 24 países de la región y que ha influido en políticas públicas de emprendimiento es el Young Americas Business Trust (YABT)⁴⁸, que brinda capacitaciones a través de laboratorios empresariales para jóvenes emprendedores, apoya a gobiernos para incluir desarrollo de habilidades empresariales en sistema escolar, ha creado redes de empresarios jóvenes y fomenta su participación en discusiones de políticas a nivel nacional y hemisférico.

En la región se comparte la preocupación por la sostenibilidad de las nacientes empresas de jóvenes y, en general, las microempresas. Una respuesta fundamental son las asociaciones empresariales y cooperativas, que les permitan unirse para acceder a nuevos clientes y mercados.

Con respecto a la financiación, estudios internacionales muestran que las empresas se financian primero con ahorros personales, sociales o privados y sólo en etapa de consolidación se endeudan. Por ello deben buscarse formas de dar capital semilla a emprendedores en la etapa de constitución de su negocio, y concientizar y vincular al sector financiero para que amplíen sus líneas de crédito para microempresas, que son demasiado limitadas o, en muchos casos, inexistentes. Eso también incluye desarrollar más el mercado de capitales en nuestros países, para profundizar las inversiones en capital de riesgo y promover la existencia de ángeles inversionistas.

Por último, en este tema de emprendimiento no puede dejar de mencionarse que los jóvenes son creadores y excelentes ejecutores de emprendimientos sociales. En efecto, múltiples experiencias en la región muestran que los jóvenes son agentes de cambio a nivel local y realizan programas de desarrollo a nivel comunitario con bajos presupuestos y de una manera eficaz.

Algunos ejemplos muy valiosos de ese tipo de emprendi-

Los jóvenes son una fuente inagotable de creatividad y innovación que nuestros países no pueden desperdiciar. Los gobiernos y la sociedad en general deben potenciar la fuerza creativa, el idealismo y los sueños de la juventud, y lograr canalizar esta energía para que se transmita al entorno productivo, a la creación de nuevas empresas y al desarrollo de emprendimientos comunitarios.

mientos creados enteramente por jóvenes son el Comité para la Democratización de la Informática (CDI)⁴⁹, que surgió en Brasil y se ha extendido a por lo menos ocho países, creando centros de informática en comunidades de bajos ingresos; la organización Un Techo para mi País⁵⁰, creado en Chile bajo el lema *Los jóvenes no vamos a dejar que los pobres sigan esperando* y que se ha expandido a nueve países de la región para construir viviendas de emergencia para los más pobres con una gran red de jóvenes voluntarios. También Opción Colombia⁵¹, que permite a jóvenes universitarios trabajar en comunidades y municipios apartados del país, como una alternativa a las tradicionales prácticas en empresas. Muchos otros ejemplos, que incluyen iniciativas para instalar telecentros comunitarios o atender a poblaciones marginadas, pueden verse a lo largo de la región.

Los jóvenes son una fuente inagotable de creatividad e innovación que nuestros países no pueden desperdiciar. Los gobiernos y la sociedad en general deben potenciar la fuerza creativa, el idealismo y los sueños de la juventud, y lograr canalizar esta energía para que se transmita al entorno productivo, a la creación de nuevas empresas y al desarrollo de emprendimientos comunitarios.

4. LEGISLACIÓN PARA FOMENTAR LA DEMANDA DE TRABAJO

Otra serie de medidas que los países están tomando para estimular el empleo de jóvenes, apuntan a fomentar la demanda

de trabajo, es decir, a aumentar la contratación de jóvenes y por lo tanto exigen ajustar o promulgar nueva legislación. Las leyes que existen en la región en ese sentido son de dos índoles: aquellas que regulan los denominados contratos de aprendizaje o contratos de formación y las leyes de primer empleo.

Los contratos de aprendizaje existen en varios países como modalidades especiales de contratación que permiten facilitar la adquisición de experiencia laboral, complementando la capacitación en el aula con aprendizaje en la empresa. Aunque ese tipo de contratos existe desde la década de los 1980 o incluso antes, en los últimos diez años hay nuevas legislaciones sobre los mismos, que los conciben como medidas de promoción del empleo y, en algunos casos, los incluyen en las reformas de flexibilización laboral⁵².

Es interesante notar que, mientras algunos países establecen la obligatoriedad de contratar aprendices a las empresas (casos de Brasil, Colombia, Costa Rica y Paraguay, por ejemplo), en otros casos esta contratación no sólo es voluntaria, sino subvencionada por el Estado (casos de Chile y México, por ejemplo).

El contrato de aprendizaje en Brasil, reglamentado por Ley 10.097 de 2000⁵³ y Decreto 5.598 de 2005⁵⁴, es un contrato especial de trabajo por un término máximo de dos años. Todas las empresas medianas y grandes están obligadas a contratar jóvenes entre 14 y 24 años (entre el 5 y 15% de su nómina de empleados con funciones que demandan formación profesional), que se desempeñan como aprendices en los oficios previstos en la Clasificación Brasileña de Ocupaciones (CBO)⁵⁵, al mismo tiempo que están matriculados en cursos de aprendizaje en instituciones calificadoras reconocidas, que son responsables de la certificación. Dentro de esas instituciones se encuentran los Sistemas Nacionales de Aprendizaje como Senai, Senac etc. Esas acciones se complementaron con una subvención económica para las empresas que contrataran aprendices entre 16 y 24 años sin empleo formal anterior y de familias con ingreso familiar *per capita* inferior a medio salario mínimo, a través del Programa Nacional de Estímulo al Primer Empleo (PNPE), iniciado en 2003 y revocado a finales de 2007, para ser sustituido por el Programa Projovem⁵⁶ que ya se venía ejecutando.

En Chile, las empresas que decidan contratar jóvenes mayores de 15 y menores de 25 años en calidad de aprendices pueden recibir una bonificación mensual equivalente a 50% de un ingreso mínimo mensual por cada aprendiz contratado hasta por

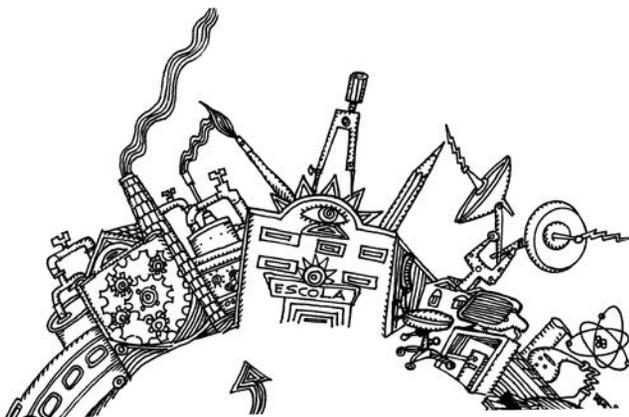
12 meses, así como un bono para capacitación, que se otorga siempre y cuando la enseñanza esté relacionada con el oficio para el cual el aprendiz fue contratado. El objetivo de ese Programa Planes de Aprendizaje, manejado por el Sence, es promover la contratación de jóvenes para que adquieran formación en un oficio mediante su desempeño en un puesto de trabajo y el acceso a capacitación basada en competencias, que puede ser desarrollada por la misma empresa o por un organismo técnico de capacitación. El contrato de aprendizaje debe tener una duración mínima de 6 meses y máxima de 24, de manera que asegure el completo desarrollo del Plan de Aprendizaje, que es un requisito que debe presentar la empresa para acceder al programa. Durante el contrato, la empresa designa a un trabajador como maestro guía de cada aprendiz y al final del mismo, debe otorgarle un certificado de aprendizaje⁵⁷.

En general, las regulaciones de los contratos de aprendizaje se han ajustado en los últimos 10 o 15 años para incluir cambios de fondo o forma, lo que demuestra de un lado el interés que se tienen en sus virtudes y potencialidades, y del otro, la necesidad de continuar buscando su perfeccionamiento⁵⁸.

Una segunda corriente de la legislación que busca incentivar la contratación de jóvenes la componen las denominadas Leyes de Primer Empleo, que son de creación reciente. Existen muy pocas leyes de esa índole en la región, aunque actualmente se están discutiendo varios proyectos de ley. Esas leyes están sujetas a muchísimo debate y tienen fuertes opositores, fundamentalmente porque tienen elementos de flexibilización y desprotección laboral, en palabras de sus críticos. En República Dominicana, por ejemplo, el proyecto de ley de primer empleo fue aprobado en la Cámara de Diputados a inicios de octubre, 2008 y se encuentra pendiente de aprobación del Senado, pero el debate es tan fuerte que incluso el vicepresidente de la República ha urgido a los senadores a no aprobarlo, dado que otorga beneficios a empresas para contratar jóvenes, pero les brinda un empleo sin cesantías ni seguridad social.

En Paraguay se aprobó en 2002 la Ley n° 1.980 de Primer Empleo, sin embargo, no se ha aplicado en la práctica⁵⁹. La ley pretende fomentar el primer empleo de jóvenes entre 15 y 28 años al exonerar a empleadores que los contratan de abonar algunos beneficios, como aportes a la seguridad social, la asignación familiar, la indemnización por preaviso y las vacaciones. Actualmente se están proponiendo modificaciones a esa ley.

De otro lado, en marzo de 2007 empezó a regir en México el Decreto Programa de Primer Empleo, modificado en diciembre de 2007, también por decreto presidencial, y administrado por el Instituto Mexicano de la Seguridad Social (IMSS)⁶⁰. Ese Programa devuelve a la empresa los aportes que ha hecho a la seguridad social a partir del cuarto mes de contratación del joven y por un periodo de hasta 12 meses. Esta devolución se hace de manera gradual (en el cuarto mes, se devuelven los aportes del primer mes; en el quinto, los del segundo y así sucesivamente) y se suspende si el joven deja de trabajar. El subsidio sólo se otorga para trabajadores de nuevo ingreso y, por la forma de otorgarlo, favorece no sólo el primer empleo, sino la permanencia del joven en la empresa.



En medio del debate sobre las bondades y los costos de las leyes de primer empleo, es preciso contemplar que el estímulo a las empresas es pagado por los jóvenes, a través de menos beneficios laborales, o por el gobierno, a través de subvenciones como en el caso de México. Eso plantea cuestionamientos en términos de sostenibilidad y de equilibrios entre derechos laborales y posibilidades de empleo. El debate sigue abierto y, para enriquecerlo, es más, para garantizar que sea un debate justo y productivo, es indispensable que sean los mismos jóvenes los que manifiesten su opinión.

À MANERA DE CONCLUSIÓN: ALGUNAS LECCIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

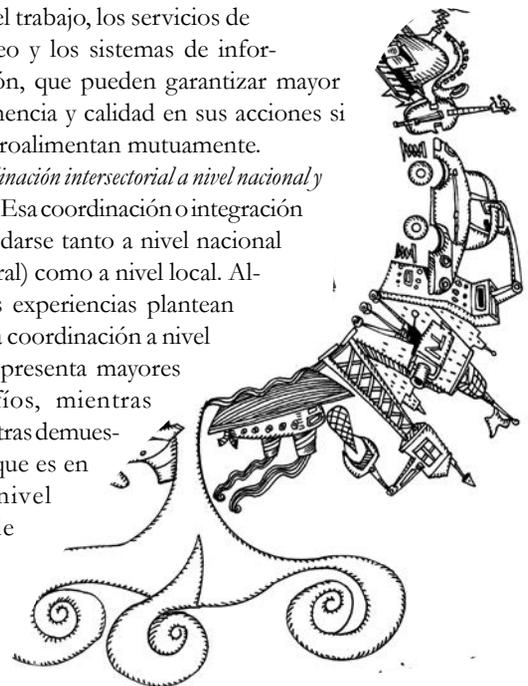
Son muchas las estrategias y programas que se adelantan actualmente en la región para lograr una inserción exitosa de los jóvenes en el mundo del trabajo, particularmente de aquellos que se encuentran en condiciones de mayor vulnerabilidad. De todas ellas pueden extraerse valiosísimas lecciones aprendidas, que pueden convertirse en recomendaciones para lograr un mejor diseño e implementación de intervenciones similares. A continuación presentamos algunas de esas recomendaciones, que surgen de las experiencias analizadas, así como de las discusiones que tuvieron lugar durante el seminario *Empleo de jóvenes*⁶¹ en Río de Janeiro, Brasil, en mayo de 2008, entre ejecutores y diseñadores de políticas y programas.

Lecciones y recomendaciones a nivel macro:

- *La importancia de integrar programas en políticas públicas* – Los programas y acciones para promover el empleo de jóvenes deben hacer parte integral de las políticas públicas, en particular de las políticas de empleo, porque esto permite: ordenar y articular diversas herramientas de intervención bajo estrategias comprensivas; vincular el empleo de jóvenes con la agenda de desarrollo económico y social del país; contar con un horizonte a mediano y largo plazo que brinde sustentabilidad a las acciones; darle mayor relevancia y estabilidad a la temática del empleo de jóvenes dentro de las prioridades nacionales; articular los programas y acciones con otra serie de políticas intrínsecamente relacionadas a las políticas de empleo, como las políticas de educación y las estrategias de erradicación de la pobreza.
- *El enfoque de abajo hacia arriba y la necesidad de llevar a escala* – Luego de años de experiencia acumulada en el trabajo con jóvenes, sobre todo en iniciativas de formación para el trabajo, las políticas deberían definirse recogiendo los aprendizajes de las experiencias de base, en un enfoque de “abajo hacia arriba”, para garantizar mayor legitimidad y pertinencia. Eso implica llevar a escala los aprendizajes de varios microproyectos que han sido probados a nivel local, para lo que se requiere fortalecer a las instituciones ejecutoras, generar y aprovechar alianzas a nivel local y nacional, utilizar las redes de formación y servicios de empleo existentes, impulsar políticas públicas

y crear marcos legales de acción. En ese esfuerzo de llevar a escala se debe tener mucho cuidado de mantener la calidad lograda en el nivel micro y no homogeneizar a los jóvenes en el intento de llegar a muchos más.

- *La participación de la juventud* – En la formulación y ejecución de las políticas de empleo, es muy importante involucrar a los propios jóvenes: nadie mejor que ellos para definir sus necesidades, orientar el diseño de estrategias y plantear caminos innovadores. Esa participación presupone dejar de considerar a los jóvenes como objetivos o beneficiarios de las políticas y reconocerlos como actores de su propio desarrollo. Esa es una tendencia mundial reconocida a nivel del sistema de Naciones Unidas y otros ámbitos supranacionales.
- *Una institucionalidad fuerte* – Como complemento necesario a las políticas públicas, debe contarse con instituciones sólidas, que logren fortalecer y utilizar lo que han logrado hasta ahora y sean capaces de adaptarse a las nuevas realidades del mundo del trabajo. En ese contexto, resultan valiosas las redes nacionales e internacionales que permiten articular esfuerzos y compartir experiencias.
- *La coordinación o integración intersectorial* – Con miras a lograr mayor impacto y eficiencia en las acciones desarrolladas, es indispensable lograr una mayor coordinación intersectorial entre instituciones del Estado (Ministerios de Trabajo, Educación, instituciones de la juventud, IFPs). Varias experiencias en la región muestran que nuestros países están avanzando en esa dirección y incluso se plantean la necesidad de pasar de la coordinación a la integración de las políticas; de tal forma que se aprovechen las especialidades y experiencias acumuladas de cada agencia para desarrollar nuevas formas de integración de la acción pública. En el desafío de lograr empleo de jóvenes, es particularmente relevante lograr la coordinación e integración de los sistemas de formación para el trabajo, los servicios de empleo y los sistemas de información, que pueden garantizar mayor pertinencia y calidad en sus acciones si se retroalimentan mutuamente.
- *Coordinación intersectorial a nivel nacional y local* – Esa coordinación o integración debe darse tanto a nivel nacional (federal) como a nivel local. Algunas experiencias plantean que la coordinación a nivel local presenta mayores desafíos, mientras que otras demuestran que es en ese nivel donde



puede lograrse con mayor facilidad. Eso dependerá de la voluntad política a nivel local y nacional, y de la existencia de marcos integrados de acción, que se plantean desde el nivel central.

- *La importancia de las alianzas* – Las alianzas se reconocen como una condición fundamental para garantizar la efectividad de las políticas y programas que buscan promover el empleo juvenil. Ellas deben incluir a los gobiernos, las organizaciones de trabajadores y el sector privado, así como a organizaciones de la sociedad civil relevantes según los objetivos del proyecto o programa (organizaciones comunitarias, religiosas, consejos y organizaciones de juventud, entre otros). Se ha visto que el trabajo conjunto con organizaciones de la sociedad civil es muy valioso al tratar con segmentos de la población juvenil que son más vulnerables y enfrentan mayores dificultades para insertarse en el mundo del trabajo, como jóvenes pertenecientes a pandillas o infractores.

Lecciones y recomendaciones en materia de formación para el trabajo:

- *El enfoque integral de la formación para el trabajo* – La formación para el trabajo ha sido el área de intervención para fomentar el empleo de jóvenes por excelencia y su evolución reciente muestra un viraje hacia un enfoque integral que combina contenidos de capacitación con habilidades para la vida, reconoce los aprendizajes formales e informales (fuera de los sistemas de educación y formación), incluye orientación vocacional y servicios de apoyo en búsqueda de empleo, y da alta relevancia a las prácticas laborales. Todos estos componentes pueden verse a lo largo de la región y son prácticas prometedoras para aumentar la empleabilidad de los jóvenes.
- *La importancia de lograr trayectorias de aprendizaje* – En un mundo cambiante como el actual, lo importante es crear trayectorias de aprendizaje y formación que faciliten la actualización permanente de los conocimientos. Para ello, se requieren sistemas integrados de formación que logren articular la educación formal, la educación vocacional o capacitación profesional, y los aprendizajes a lo largo de la vida. Programas recientes en Chile, Argentina, Colombia, Brasil y Estados Unidos, por ejemplo, muestran esfuerzos por articular las diversas modalidades de aprendizaje.
- *La centralidad de una orientación vocacional o profesional de calidad* – Una orientación vocacional o profesional adecuada es necesaria para que los jóvenes identifiquen con claridad sus capacidades e intereses, y, con base en ellos, definan sus trayectorias de aprendizaje y de desarrollo profesional. Además, dadas las difíciles condiciones del mercado de trabajo, es indispensable que esa orientación informe a los jóvenes sobre las posibilidades reales de inserción laboral, las ocupaciones más o menos demandadas, los salarios por sector, las posibles implicaciones de sus decisiones etc. Para ello es necesario un buen sistema de información, pero también que

Las nuevas condiciones de las empresas, que deben desenvolverse en una economía global, enfrentan una fuerte competencia y deben ajustarse permanentemente, exigen trabajadores creativos, recursivos, que tengan destrezas y competencias transferibles

existan tutores y formadores comprometidos y capacitados para dar esa orientación. Lograr una orientación vocacional de calidad, que reúna esas características, puede maximizar las posibilidades de la juventud y evitar grandes frustraciones.

- *Mejorar la formación de tutores y profesores* – La integralidad de la formación y sus requisitos de habilidades para la vida, formación basada en competencias y orientación vocacional, pone mayores exigencias en los profesores y tutores. Además, muchos de los programas de formación dan énfasis a jóvenes en condiciones de mayor vulnerabilidad social y/o económica, lo que hace necesario que sus profesores tengan conocimientos de atención psicosocial y pedagogía. Por ello varios programas tienen un componente fuerte de capacitación de profesores y tutores, incluso desarrollando métodos pedagógicos internos, como en el caso de Caplab, lo que es altamente recomendable. En últimas, para garantizar una formación integral de calidad se requieren formadores de calidad.
- *Formar para la vida* – El trabajo en equipo, la solución de problemas, la comunicación, la capacidad de adaptarse al cambio son algunas de las cualidades que han adquirido relevancia en los lugares de trabajo de hoy. Las nuevas condiciones de las empresas, que deben desenvolverse en una economía global, enfrentan una fuerte competencia y deben ajustarse permanentemente, exigen trabajadores creativos, recursivos, que tengan destrezas y competencias transferibles. La formación para el trabajo debe atender esa realidad y continuar incorporando componentes para desarrollar habilidades para la vida y para la empleabilidad.
- *El componente de aprendizaje en la empresa* – Aunque las prácticas en las empresas han tenido críticas importantes, relativas fundamentalmente a las condiciones precarias de empleos y el desplazamiento de trabajadores por aprendices, no puede desconocerse su validez como complemento al aprendizaje en el aula y como una ventana de oportunidad para conocer



los servicios de empleo deben complementar la información sobre vacantes y posibilidades de formación y capacitación, con información sobre las tendencias del mercado de trabajo, las características del empleo por sectores productivos, las tasas de ocupación para diversos sectores, los sectores económicos que están demandando mano de obra etc.

el ambiente laboral. Para lograr que esas prácticas contribuyan efectivamente a la formación de los jóvenes y no sean simples medios para obtener mano de obra barata, es indispensable el compromiso de las empresas. Idealmente las empresas deberían elaborar un plan de la práctica con el joven (en ese punto, las oficinas de empleo pueden contribuir enormemente) y destinar tiempo de sus trabajadores para que lo acompañen, orienten y capaciten.

- *Los servicios post-formación y el seguimiento* – Los servicios de apoyo en la búsqueda de empleo son muy valiosos para lograr transitar hacia el mundo laboral, pero dada la alta rotación laboral de los jóvenes y las dificultades que puedan encontrar, no pueden llegar hasta la consecución del primer empleo. Es clave que pueda haber un acompañamiento para contribuir a la retención del empleo y brindar al joven servicios de asesoría y consejería que faciliten su inserción al mercado de trabajo; de otro lado, este seguimiento facilita medir el impacto de la intervención (verificando inserción, retención y calidad del empleo) y identificar elementos claves, aciertos y desaciertos de la formación, que luego pueden retroalimentar los programas y políticas. Se pretende que esos servicios sean personalizados y que se complementen con herramientas a nivel macro, como los servicios de empleo.
- *Orientar a la demanda del sector productivo y de los jóvenes los contenidos de la formación* – Se ha reconocido en la región que una de las fallas importantes de la formación es que sus contenidos han estado desconectados de las necesidades del sector productivo, no sólo en términos de los oficios o ocupaciones en que se forma a los jóvenes, sino a la ausencia de ciertas competencias básicas, como aquellas referidas a la comunicación, trabajo

en equipo etc. En muchos casos, también existe desconexión entre los intereses de los jóvenes y los cursos de formación ofrecidos. Los contenidos de la formación deben ser pertinentes para el mercado laboral porque, de un lado, se garantiza mayor inserción laboral de nuestros jóvenes y, de otro, se logran mayores niveles de productividad, competitividad y crecimiento económico. Esta pertinencia se logra a través de la denominada “orientación a la demanda”, incluyendo tanto a las empresas como a los jóvenes, pero ¿cómo se hace eso?. Una alternativa es el enfoque de formación y certificación de competencias, que elabora normas de competencia definidas conjuntamente con el sector privado; otra es el trabajo estrecho a nivel local de las instituciones de formación y oficinas de empleo con el sector privado y los jóvenes en la definición de los currículos.

Lecciones y recomendaciones en materia de servicios de empleo:

- *Fortalecer el rol de los servicios de empleo dentro de las estrategias de desarrollo* – Los servicios de empleo, que han tenido como función principal y tradicional la vinculación entre oferta y demanda de trabajo, están evolucionando en diversas direcciones: se están descentralizando, lo que les permite llegar a más jóvenes; cuentan con nuevos esquemas de intermediación, que se apoyan en el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs); están profesionalizándose para incluir criterios de calidad y mejora de procesos; y amplían los servicios que prestan tanto a buscadores de empleo como a empresas. Dentro de esa evolución, los servicios de empleo se están integrando más a las comunidades locales, lo que puede generar grandes beneficios. Las oficinas de empleo pueden contribuir enormemente al desarrollo económico local al complementar su rol de intermediación con una mayor articulación con el contexto productivo y social, que implica conocer la realidad local, tener información actualizada del mercado laboral, y actualizar permanentemente los servicios que prestan a buscadores y empleadores para que respondan a ese contexto local cambiante.
- *Ampliar los servicios que prestan al sector productivo* – Los servicios de empleo tradicionalmente han dado un mayor énfasis a los servicios que prestan a los buscadores, más que a las empresas. Sin embargo, en el nuevo rol que asumen en las estrategias de desarrollo local, es necesario que brinden servicios de calidad a las empresas en materia de preselección y seguimiento a postulantes, y información sobre el mercado laboral. Eso facilitaría una relación más estrecha entre empresas y oficinas de empleo, permitiendo que estas últimas tengan información permanente sobre vacantes, logren un mayor compromiso de las empresas para abrir prácticas empresariales y tengan información actualizada sobre los requerimientos del sector productivo, todo lo que es indispensable para el empleo de jóvenes y el desarrollo local.
- *Mejorar la orientación que brindan los servicios de empleo con información sobre el mercado de trabajo* – En su atención a los jóvenes, los

servicios de empleo deben complementar la información sobre vacantes y posibilidades de formación y capacitación, con información sobre las tendencias del mercado de trabajo, las características del empleo por sectores productivos, las tasas de ocupación para diversos sectores, los sectores económicos que están demandando mano de obra etc. Como se mencionó anteriormente, eso permitiría lograr una mejor orientación profesional y evitar decepciones a futuro. Para ello es necesario que los servicios de empleo tengan una relación estrecha con los sistemas de información o los observatorios del mercado de trabajo.

- *Mejorar la vinculación entre servicios de empleo y sistemas de formación para el trabajo* – Se requiere también una mayor interrelación entre los servicios de empleo, fortalecidos con los sistemas de información u observatorios laborales, y los sistemas de formación para el trabajo. Esa relación, que en muchos programas se ve a nivel micro, permitiría que los programas de formación, que incluyen orientación profesional y prácticas en empresa, se complementen y mejoren con los servicios de empleo, en términos de información y colocación. Eso permitiría que los jóvenes tengan mayores herramientas, que además se encuentran articuladas, para transitar de la educación al trabajo con mayor facilidad. De otro lado, dado que los servicios de empleo están ampliando sus relaciones con las empresas, a través de atención directa a nivel local, pueden contribuir con información actualizada y relevante sobre las necesidades del sector productivo, para que la formación se defina en consecuencia.

Lecciones y recomendaciones en materia de fomento del emprendimiento:

- *Impulsar una cultura emprendedora desde la educación* – Fomentar la creación de empresas entre los jóvenes requiere que ellos tengan el interés y la voluntad de dedicar su tiempo y esfuerzo en esta dirección, más allá de las herramientas financieras o de asistencia que puedan tener a su disposición. Ese interés puede despertarse desde los niveles básicos de educación, donde pueden desarrollarse la capacidad y las habilidades emprendedoras de los niños y jóvenes, a la vez que se les abre una ventana de oportunidad para que contemplen desde pequeños la opción de formar empresa. La educación tradicional está formando hacia la empleabilidad más que hacia el emprendimiento: eso debe cambiar si queremos realmente consolidar una cultura emprendedora en nuestros países, donde crear empresa sea una opción deseable de desarrollo personal y profesional.
- *Incorporar el concepto de emprendimiento dentro de la formación para el trabajo* – Consolidar una cultura emprendedora en nuestros países requiere esfuerzos en todos los ámbitos de aprendizaje, no solamente en la educación formal. Además, incorporar el desarrollo de habilidades emprendedoras y el pensamiento empresarial dentro de la formación para el trabajo contribuye a que los jóvenes cuenten con una formación más integral y acorde con el mundo productivo de hoy, que requiere empresarios y trabajadores con pen-

Fomentar la creación de empresas entre los jóvenes requiere que ellos tengan el interés y la voluntad de dedicar su tiempo y esfuerzo en esta dirección, más allá de las herramientas financieras o de asistencia que puedan tener a su disposición.

samiento crítico, creativos, recursivos, capaces de resolver problemas y de adaptarse permanentemente a cambios tecnológicos y productivos.

- *Combinar diversas herramientas para el diseño y consolidación de emprendimientos juveniles* – Los programas y servicios para fomentar la creación de empresas deben responder a las diferentes etapas por las que debe atravesar el joven emprendedor y, en consecuencia, deben combinar servicios de información y sensibilización, capacitación y asesoría en diseño de planes de negocio, asistencia técnica en el desarrollo del plan y financiación.
- *La necesidad de ampliar los medios de financiación distintos al endeudamiento* – Según lo demuestran estudios en la materia, las empresas se endeudan en la etapa de consolidación, no en sus inicios, cuando se financian con ahorros personales o privados. Eso implica que deben hacerse esfuerzos para otorgar capital semilla, fomentar inversiones en capital de riesgo y promover la existencia de ángeles inversionistas, que compartan con el emprendedor el riesgo inicial de crear una empresa.
- *La importancia de recibir mentorías y asesorías de empresarios con experiencia* – Contar con ejemplos exitosos de creación de empresas, así como recibir asesorías y mentorías de empresarios que han recorrido ese camino, puede ser muy provechoso para los jóvenes que inician sus negocios. Eso puede darse dentro de los propios gremios empresariales, que pueden constituir grupos o asociaciones internas de empresarios jóvenes y brindarles asesoría, pero también puede fomentarse desde el gobierno o desde instituciones comprometidas con el tema, como las incubadoras de empresas.

Lecciones y recomendaciones con respecto a la legislación:

- El debate sobre las leyes de primer empleo y los contratos de aprendizaje ha sido álgido y constante en la región y sus argumentos escapan al alcance de este artículo. Basta decir que las decisiones sobre esos instrumentos deben responder

a la realidad de cada país y tomarse en el marco del diálogo social tripartito entre gobierno, empleadores y trabajadores, con representación de los jóvenes mismos, dado que sólo ellos, conjuntamente, pueden valorar los costos, beneficios y alcances de esos instrumentos.

NOTAS

- ¹ Las opiniones expresadas en este artículo son de exclusiva responsabilidad de la autora y, por lo tanto, no reflejan necesariamente las opiniones de la OEA.
- ² CUMBRE DE LAS AMÉRICAS, 4. Mar del Plata, Argentina, 4 a 5, nov., 2005. **Crear trabajo para enfrentar la pobreza y fortalecer la gobernabilidad democrática**. Disponible em: <<http://www.summit-americas.org/NextSummit-esp.htm>>. Acceso em: 10/10/08.
- ³ CUMBRE DE LAS AMÉRICAS, 18. El Salvador, 29 a 31, oct., 2008. **Juventud y desarrollo**. Disponible em: <<http://www.iberocelsalvador.org.sv/index.html>>. Acceso em: 08/10/08.
- ⁴ ASAMBLEA GENERAL DE LA OEA, 38. Medellín, Colombia 1 al 3, jun., 2008. **Juventud y valores democráticos**. Disponible em: <<http://www.oas.org/38AG/espanol/>>. Acceso em: 10/10/08.
- ⁵ OIT. **Trabajo decente y juventud**. Lima: Oficina Internacional del Trabajo, 2007.
- ⁶ WELLER, J. *et al.* **Los jóvenes y el empleo en América Latina**. Santiago de Chile : CEPAL, 2005.
- ⁷ OIT (2007), *op. cit.*; WELLER (2005), *op. cit.*
- ⁸ El seminario *Empleo de jóvenes*, de la Red Interamericana para la Administración Laboral (RIAL), se realizó en Río de Janeiro, Brasil, en los días 20 y 21 de mayo, 2008, con el auspicio del Ministerio de Trabajo y Empleo de Brasil (MTE), el Departamento de Trabajo de Estados Unidos (Usdol) y la OEA. En él participaron representantes de 29 Ministerios de Trabajo de la región, miembros de organizaciones empresariales y trabajadores, organismos internacionales como OIT, BID, Banco Mundial, AMSPE y más de diez ONGs. Toda la información, incluyendo audio de todas las presentaciones, se encuentra en: Disponible em: <http://www.sedi.oas.org/ddse/espanol/cpo_trab_rial_jovenes.asp>. Acceso em: 30/09/08.
- ⁹ FERES, María José Vieira. ProJovem. En: SEMINÁRIO RIAL EMPLEO DE JÓVENES. Río de Janeiro, Brasil, 20 y 21 mayo, 2008. Río de Janeiro: MTE/USDOL/OEA. Disponible em : <http://www.sedi.oas.org/ddse/espanol/cpo_trab_rial_jovenes.asp>. Acceso em: 10/10/08.
- ¹⁰ **Id. ibid.**
- ¹¹ ARGENTINA. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. **Jóvenes con más y mejor trabajo**. Disponible em:<<http://www.trabajo.gov.ar/planesyprogramas/programajovenes.asp>>. Acceso em: 10/10/08.
- ¹² CHILECALIFICA. Disponible em:<<http://www.chilecalifica.cl/califica/home.do>>. Acceso em: 09/10/08.
- ¹³ CAPLAB. Disponible em:<<http://www.caplab.org.pe/index.php>>. Acceso em: 09/10/08.
- ¹⁴ INTERNATIONAL YOUTH FOUNDATION (IYF). **Entra 21** Disponible em: <<http://www.iyfnet.org/section.cfm/5/24/425>>. Acceso em: 12/10/08.
- ¹⁵ IBRRARAN, P.; D. ROSAS. **IDB's Job training operations: thematic report of impact evaluations**. Washington D. C.: Office of Evaluation and Oversight, Inter-American Development Bank, 2006.
- ¹⁶ RESTREPO, Clara Inés. Programa Entra 21. En: SEMINÁRIO RIAL EMPLEO DE JÓVENES. Río de Janeiro, Brasil, 20 y 21 mayo, 2008. Río de Janeiro : MTE/USDOL/OEA. Disponible em: <http://www.sedi.oas.org/ddse/espanol/cpo_trab_rial_jovenes.asp>. Acceso em 10/10/08.
- ¹⁷ UNITED STATE. Department of Labor. **Job Corps**. Disponible em: <<http://jobcorps.dol.gov/>>. Acceso em: 07/10/08.
- ¹⁸ A GANAR. Disponible em: http://www.partners.net/partners/Goals_ES.asp?SnID=816195137. Acceso em: 07/10/08.
- ¹⁹ CAPLAB, **op. cit.**
- ²⁰ INTERNATIONAL SOLUTION FOR URBAN SYSTEMS (Isus). Disponible em: <<http://www.isusinc.com/default2.asp>>. Acceso em: 10/10/08.
- ²¹ INTERNATIONAL YOUTH FOUNDATION (IYF). **Entra 21 Op. cit.**
- ²² POETA: Programa de Oportunidades de Empleo a través de la tecnología en las Américas. Disponible em: <<http://www.trustfortheamericas.org/poeta.html>>. Acceso em: 10/10/08.
- ²³ Ver ABDALA, E. **Experiencias en materia de formación y empleo en América Latina**. Montevideo : Cinterfor/OIT, 2005; JACINTO, C. **Training policies for disadvantaged youth in Latin America: trends in institutional and learning approaches**. [s.: l.] Development of Education in Africa Adea, 2008. Paper of the Biennale on Education in Africa, 2008.
- ²⁴ PROGRAMA DE CAPACITACIÓN LABORAL PARA JÓVENES (Chile). **Chile Joven**. Disponible em: <http://www.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/exp/observa/chi/chi_jov.htm>. Acceso em: 08/10/08.
- ²⁵ CHILECALIFICA, **op. cit.**
- ²⁶ PROYECTO de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación de México (PMEITYC). Disponible em: <<http://www.oci.org.co/iberfop/sep/index.htm>>. Acceso em: 10/10/08.
- ²⁷ JACINTO, C.; LASIDA, J. La cooperación internacional en los programas de formación para el trabajo de jóvenes en América Latina. En: SEMINARIO EL ROL DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LA EDUCACIÓN Y EN LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN AMÉRICA LATINA. Buenos Aires, 14 a 15, mayo, 2008. Disponible em: <<http://www.norrag.org/wg/papers.php>>. Acceso em: 10/10/08.
- ²⁸ CHILECALIFICA, **op. cit.**
- ²⁹ CANALES, Ignacio. Chilecalifica. En: SEMINÁRIO RIAL EMPLEO DE JÓVENES. Río de Janeiro, Brasil, 20 y 21 mayo, 2008. Río de Janeiro: MTE/USDOL/OEA. Disponible em: <http://www.sedi.oas.org/ddse/espanol/cpo_trab_rial_jovenes.asp>. Acceso em: 10/10/08.
- ³⁰ UNITED STATES. Department of Labor. **A Shared Youth Vision**. Disponible em: <<http://www.doleta.gov/RYE/>>. Acceso em: 10/10/08.
- ³¹ SEMINARIO RIAL LA INTERMEDIACIÓN LABORAL Y LOS OBSERVATORIOS DEL MERCADO DE TRABAJO, Cocoyoc, Morelos, México, nov., 2006. **Conclusiones**. México: OEA, 2006. Disponible em: <<http://www.sedi.oas.org/ddse/servempleo/>>. Acceso em: 05/10/08; SEMINARIO TALLER ESTRATEGIAS DE CALIDAD PARA LOS SERVICIOS PÚBLICOS DE EMPLEO, Buenos Aires, Argentina, abril de 2007. Argentina : Méti, 2007. Disponible em: <<http://www.trabajo.gov.ar/seminarios/2007/estrategiaempleo/programa.asp>>. Acceso em : 05/10/08.
- ³² CAREER Onestop. Disponible em: <<http://www.careeronestop.org/Centros>>. Acceso em: 05/10/08.
- ³³ ARGENTINA. Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. **Red de Oficinas de Empleo**. Disponible em: <<http://www.trabajo.gov.ar/planesyprogramas/redServEmpleo.asp>>. Acceso em: 05/10/08.
- ³⁴ PERU. Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. **Red CIL-ProEmpleo**. Disponible em: <http://www.mintra.gob.pe/inf_red_cil_oct_2004.php>. Acceso em: 10/10/08.
- ³⁵ SERVICIO NACIONAL DE CAPACITACIÓN Y EMPLEO (Chile). **Oficinas Municipales de Intermediación Laboral (Omil)**. Disponible em: <<http://www.sence.gob.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=563&IDI=45>>. Acceso em: 05/10/08.

- ³⁶ EL SALVADOR. Ministério de Trabajo y Previsión Social. **Oficinas Locales de Gestión de Empleo** (Olge) Disponible em: <<http://www.mtps.gob.sv/default.asp?ACT=5&content=321&id=1&mnu=1>>. Acceso em: 05/10/08.
- ³⁷ GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. **Global Report 2007**. Babson College, London Business School and Global Entrepreneurship Research Consortium, 2008.
- ³⁸ **Id. ibid.**
- ³⁹ BONO Emprende. Perú. Disponible em: <<http://www.mypeperu.gob.pe/bonoemprende.php>>. Acceso em: 05/10/08.
- ⁴⁰ YOUTH ENTREPRENEURSHIP SUCCESS – YES (Trinidad y Tobago) Disponible em: <http://www.nedco.gov.tt/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=15&Itemid=27>. Acceso em: 18/10/08.
- ⁴¹ FONDO EMPRENDER (Colombia). Disponible em: <<http://www.fondoemprender.com/>>. Acceso em: 05/10/08.
- ⁴² POLÍGONO INDUSTRIAL DON BOSCO (El Salvador). Disponible em: <<http://www.redetis.org.ar/node.php?id=139&elementid=2099>>. Acceso em: 08/10/08.
- ⁴³ MONTES, Camilo. Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena). En: SEMINÁRIO RIAL EMPLEO PARA JÓVENES. Rio de Janeiro, Brasil, 20 y 21 mayo, 2008. Rio de Janeiro: MTE/USDOL/OEA. Disponible em: <http://www.sedi.oas.org/ddse/espanol/cpo_trab_rial_jovenes.asp>. Acceso em: 05/10/08.
- ⁴⁴ THE NATIONAL FOUNDATION FOR TEACHING ENTREPRENEURSHIP – NFTE (USA) Disponible em: <<http://www.nfte.com/whatwedo/>>. Acceso em: 05/10/08.
- ⁴⁵ JUNIOR ACHIEVEMENT WORLDWIDE (USA). Disponible em: <<http://www.ja.org/>>. Acceso em: 05/10/08.
- ⁴⁶ JAMAICA EMPLOYERS FEDERATION – JEF. Disponible em: <<http://www.jamaicaemployers.com/mission.php>>. Acceso em: 08/10/08.
- ⁴⁷ THE YOUNG ENTREPRENEURS ASSOCIATION – YEA (Jamaica). Disponible em: <<http://www.yejamaica.com/>>. Acceso em: 08/10/08.
- ⁴⁸ YOUNG AMERICAS BUSINESS TRUST – YABT. Disponible em: <<http://www.mybiz.net/>>. Acceso em: 05/10/08.
- ⁴⁹ COMITÊ PARA DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMÁTICA (Brasil). Disponible em: <<http://www.cdi.org.br>>. Acceso em: 05/10/08.
- ⁵⁰ UN TECHO PARA MI PAÍS. Disponible em: <<http://www.untechoparamipais.org/>>. Acceso em: 10/10/08.
- ⁵¹ OPCION COLOMBIA. Disponible em: <<http://www.opcioncolombia.org/>>. Acceso em: 10/10/08.
- ⁵² VEGA, M. La legislación laboral: ¿incentivo para el empleo juvenil? En: OIT. **Documentos de base**. Lima : OIT, 2007. Trabajo Decente y Juventud, v. 2.
- ⁵³ BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20, dez., 2000. p. 1. Lei do Aprendiz, que altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943. Disponible em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action>>. Acceso em: 05/10/08.
- ⁵⁴ **Id.** Decreto n. 5.598, de 1 de dezembro de 2005. Brasília, 2005. Regula a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponible em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm>. Acceso em: 05/10/08.
- ⁵⁵ BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Disponible em: <<http://www.mtecho.gov.br/busca.asp>>. Acceso em: 08/10/08.
- ⁵⁶ **Id.** Programa ProJovem. Disponible em: <http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem_default.asp>. Acceso em: 05/10/08.
- ⁵⁷ SERVICIO NACIONAL DE CAPACITACIÓN Y EMPLEO (Sence). **Programa Planes de Aprendizaje**: guía operativa. Santiago de Chile : Sence, 2008.
- ⁵⁸ BARBAGELATA, H. **Formación y legislación del trabajo**. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2003.
- ⁵⁹ OIT (2007) **op.cit.** PARAGUAY. **Lei n. 1.980, de 20 de setiembre de 2002**. Disponible em: <http://www.impactalliance.org/ev02.php?ID=15684_201&ID2=DO_TOPIC>. Acceso em: 08/10/08. Esta ley tiene por objeto establecer normas para regular, incentivar y fomentar el empleo juvenil, concierne a la prestación subordinada y retribuida de la actividad laboral.
- ⁶⁰ INSTITUTO MEXICANO DEL SEGURO SOCIAL (México). Decreto por el que se modifica el diverso que establece las directrices generales para dar cumplimiento al Programa Primer Empleo, publicado el 23 de enero de 2007. **Diario Oficial**, México, 17, dic., 2007. Disponible em: <http://www.imss.gob.mx/IMSS/IMSS_SITIOS/IMSS_06/Patrones/ppe/ppe1.htm>. Acceso em: 05/10/08.
- ⁶¹ SEMINARIO RIAL EMPLEO DE JÓVENES (2008), **op. cit.**

ABSTRACT

María Claudia Camacho. *Employment for young people in the Americas: strategies and policy recommendations.*

This article reviews the main programs implemented in the Americas to promote employment for young people, grouped in four categories: 1) Education for work; 2) Information and employment services; 3) Promotion of entrepreneurship; and 4) Legislation to increase job demand. The article identifies the main learning aspects of those programs, and based on them makes policy recommendations to promote youth employment.

Keywords: *Employment; Youth; Strategy; Program; Recommendation; Latin America; Caribbean; North America.*

RESUMEN

María Claudia Camacho. *Empleo para jóvenes en las Américas: estrategias y recomendaciones de política.*

El artículo hace una revisión de los principales programas que se desarrollan en las Américas para promover el empleo para jóvenes, agrupados en cuatro categorías: 1) Formación para el trabajo, 2) Servicios de información y empleo, 3) Fomento al emprendimiento, y 4) Legislación para fomentar la demanda de trabajo. Identifica los principales aprendizajes de estos programas y, con base en ellos, hace recomendaciones de política para fomentar el empleo para jóvenes.

Palabras clave: *Empleo; Jóven; Estrategia; Programa; Recomendación; América Latina; Caribe; América del Norte;*



O ENIGMA DAS JUVENTUDES

*Candido Gomes**
*Beatrice Carnielli***
*Clélia Capanema****
*Jacira Câmara*****

Resumo

Este trabalho discute o conceito de juventude como grupo vulnerável, em tempo de espera, nas sociedades contemporâneas. Seu drama se divide em pelo menos três atos: 1) a educação escolar, que tem se debatido em reformas onerosas para os jovens, sem conjugar adequadamente a educação geral e profissional; 2) o trabalho, cujo difícil ingresso se traduz no desemprego e subemprego; 3) a dinâmica curricular necessária aos tempos de hoje, que envolve emoções e valores, além da razão.

Palavras-chave: Juventude; Ensino Médio; Emprego; Trabalho; Currículo

A juventude, há milênios, é o grupo que sai em busca de compreender o mundo e as gerações que a precedem. Com raízes ainda pouco profundas, pode ver o que outras gerações não vêem e deixar de ver o que outras gerações vêem. Hoje é considerada um grupo vulnerável sob os pontos de vista da vitimização por violência, da autoria de violência e, em especial, do trabalho. O desemprego juvenil é praga que assola grande parte do mundo à medida que as economias, na globalização, aumentam a produtividade e cortam pessoal. Sendo os empregos escassos, o sistema educacional torna-se local e tempo de espera.

Mas, afinal, o que é a juventude para além do grupo populacional de 15 a 24 anos de idade, conforme definição estatística internacional? É um complexo de características comuns, transcendentemente às suas classes sociais. É também um conjunto

de juventudes, conforme a sua situação de classe. É tempo de espera da plena idade adulta, especialmente quando se prepara para um trabalho ou emprego que demora a chegar. É tempo de protagonismo, de co-autoria para aqueles que já estão mergulhados na luta pelo sustento, suplementando o papel dos adultos ou substituindo-os. É tempo de mudança, num mundo também em mudança.

A reflexão sobre as reflexões de hoje indica que a juventude se dilata no tempo – e isso não significa necessariamente felicidade, mas contém um brilho imitado pelos adultos, sobretudo no consumo de roupas e adereços. Com o fim prematuro da infância ou, quem sabe, o desaparecimento progressivo dela, surge a adolescência. Em face da proscrição do trabalho infantil e das dificuldades do mercado de trabalho, a adolescência se estende de tal modo que o seu prolongamento com frequência cria um novo vestibulo antes do verdadeiro ingresso na idade adulta. Se não existem ocupação e rendimentos relativamente estáveis, em face do desemprego, grande parte dos jovens não pode se emancipar, nem constituir uma família conjugal nuclear. Então se tornam, na expressão francesa *adultescents*, algo como ‘*adultescents*’, ou, em inglês, *young adults*. Entre os neologismos, alinha-se no Japão (e fora dele) o *bikikomory*¹. Adolescentes e jovens, talvez um milhão, em meio às duras tensões, se refugiam no seu quarto e no seu nicho eletrônico, com medo de enfrentar a realidade. Sair da casa dos seus pais? É algo mais atemorizante que a solidão dentro dela. Simplesmente não conseguem decifrar o mundo e as pessoas que os precederam. Portanto, as próprias idades, além de heterogêneas, são dinâmicas e a ciência se arrisca a andar a seu reboque, caso não corra para acompanhá-las².

* *Doutor em Educação pela Universidade da Califórnia, Los Angeles; professor titular da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília; ex-presidente do Comitê de Pesquisa do Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada. E-mail: cgommes@terra.com.br.*

** *Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Titular do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. E-mail: beatrice@urcb.br*

*** *Doutora em Educação pela University of Southern California, Los Angeles; Professora titular fundadora do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília; ex-presidente do Conselho de Educação do Distrito Federal. E-mail: clélia@pos.uch.br*

**** *Doutora em Educação pelo Peabody College, Vanderbilt University; Professora titular fundadora do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Membro do Conselho Técnico e ex-Secretária Geral da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. E-mail: jacira@pos.uch.br*

Nesse mundo tenso e fugaz, os jovens “ficam” com outros jovens para não ficar (no sentido de permanecer) com eles(as)³, para estarem sempre em trânsito, com o mínimo de raízes, numa tentativa de reduzir as dores dos rompimentos amorosos, afetivos, sociais e institucionais. O neologismo brasileiro “ficar” (mais um a obrigar os idiomas a refletirem as mudanças sociais) não é “permanecer”: ao contrário, nossos adolescentes e jovens borboleteiam para escapar das tensões e das dores da monotonia e dos rompimentos. E, assim, se escondem numa espécie de hedonismo consumista, no qual as pessoas e os atos são coisas, mercadorias, na inútil tentativa de afastar a solidão e outros males.

Mais ainda, confirmando que não há só uma juventude, mas várias coexistindo e se interpenetrando, jovens mais jovens se diferenciam de jovens menos jovens. A idade adulta demora a ser conquistada: uma pessoa “madura” hoje não é “madura” como no século 19. Já que se vivia menos, Balzac criou o conceito de “balzaquianas”, as que tinham cerca de 30 anos. Hoje essa idade pode ser ainda da incerteza de quem não conseguiu chegar à plena adultez. Embora além do limite estatístico, são jovens. E alguém com meio século de idade hoje está, em média, muito mais longe da morte que alguém há 200 anos atrás. As gerações não vêm uma após a outra como as ondas do mar, quebrando na praia. A simetria da natureza não se reproduz na vida social. Ao contrário, cada onda se diferencia internamente e leva as suas características. Todas, ainda assim, se misturam em busca de atingir a praia.

Se a juventude é tempo de espera, espera da plenitude de adulto, de poder e prestígio, cabe-nos reconhecer que as juventudes não são totalmente protagonistas e independentes. Em termos relativos, são dependentes das circunstâncias histórico-sociais e,



*em certas sociedades, os ritos de
passagem para a idade adulta
envolvem provas de resistência,
com afastamento da comunidade,
incisões no corpo e outras situações
dolorosas, a pós-modernidade,
contando com a adolescência,
promove ritos de passagem menos
abruptos, porém mais longos e
ansiosos*

por sua vez, atuam sobre estas. Podem manipular outros grupos sociais e ser por eles manipuladas. Há quase 50 anos, Foracchi⁴ destacou que o conceito sociológico de geração não se baseia só na definição social da idade, mas encontra no conflito a sua categoria constitutiva. Num continente dependente, a América Latina, os movimentos estudantis, suas táticas e limitações, se situam no plano da cultura, o que (a autora bem poderia declarar) leva à contestação da tese ortodoxa de que há uma rua de mão única e não dupla entre a economia e a cultura. Assim, a universidade contribuía para questionar ou preservar a hegemonia social e política de certos grupos, ao passo que os estudantes enfrentavam as contradições entre os seus próprios interesses de classe e os ideais políticos contestadores.

Por sua vez, Ianni⁵, analisando o jovem radical, das mais variadas posições políticas, apontou as contradições acima como inerentes às sociedades estruturadas em termos da democracia burguesa. Haveria fases da vida em que o jovem se acha “desvinculado”, isto é, no processo de ajustamento em face das polarizações e ideais da sua classe. E usou o conceito de “imaturado”, também empregado por Durkheim⁶. Assim, para o funcionalismo, jovem é o ser imaturo, com a socialização incompleta, que coloca a sua cabeça para fora da caverna, quem sabe a de Platão, e se surpreende com as contradições do mundo. Suas contradições e rebeldia se caracterizam como uma crise resolvida com o aprofundamento da integração social. Ianni⁷ trata da socialização incompleta, mas frisa que o comportamento radical surge da inserção no universo social, que afeta a consciência da situação da pessoa, da classe social e da sociedade global. A consciência da alienação é, pois, o requisito básico do comportamento político do jovem radical.

Desse modo, as juventudes, apesar da delimitação convencional dos 15 aos 24 anos de idade, enfrentam crises e contradições na circunstância em que vivem e em si mesmas. A eles são reservadas, para o ingresso, ocupações manuais penosas ou, como na França (para não focalizar diretamente o Brasil), aceitar uma posição para a qual são superqualificados. Assim, um doutor em letras pode ter que trabalhar ao balcão de uma livraria, em face da inflação de títulos acadêmicos e da escassez de empregos⁸. Ao passo que, em certas sociedades, os ritos de passagem para a idade adulta envolvem provas de resistência, com afastamento da comunidade, incisões no corpo e outras situações dolorosas, a pós-modernidade, contando com a adolescência, promove ritos de passagem menos abruptos, porém mais longos e ansiosos⁹. Como o trabalho é dimensão chave para o protagonismo, o ingresso nele, a possibilidade de se auto-sustentar e, em numerosos casos, deixar a família ascendente e constituir uma nova (de procriação ou não, de filho(s) mais ou menos adiado(s) constituem ritos severos e lentos. Há analogias com o padrão clássico de “morte” e “ressurreição”, em que a mudança de papéis obedece a uma crise socialmente estabelecida e à via da prova¹⁰. O “noviço”, em sociedades como a nossa, pode freqüentemente ser levado pela família ao trabalho, não sendo incomum um “padrinho de iniciação”, inclusive pelo caminho do clientelismo, haja vista a importância das relações sociais para obter os primeiros trabalhos.

Na tentativa de contribuir para a decifração do enigma, este artigo se detém em três atos do drama: primeiro, a educação geral e profissional; o trabalho e a dinâmica curricular para atender às necessidades emergentes.

PRIMEIRO ATO: EDUCAÇÃO GERAL VERSUS PROFISSIONAL

O primeiro ato do drama da juventude – a educação – tem, necessariamente, como pano de fundo, as transformações que desafiam a sociedade, não só no campo econômico, científico e tecnológico, mas, principalmente, no da organização social. O setor educacional não ficou imune a tais mudanças. Pelo contrário, absorveu-as, digeriu-as e assimilou-as, produzindo novos paradigmas conceituais e novas formas de fazer a educação. Apurou-se o conceito de função social da escola, agora no mundo globalizado, de padrões muito mais exigentes para responder a demandas muito mais complexas, em busca de qualidade.

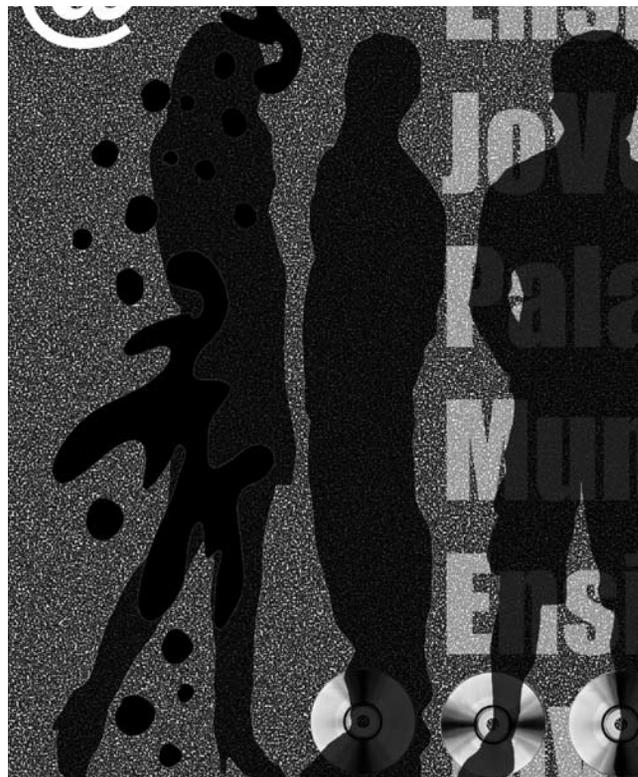
Orientada por um tríptico objetivo – o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho é que se organiza a educação da juventude, que, em conseqüência, se bifurca em educação geral e educação profissional. Uma divisão que talvez sirva mais a fins didáticos, pois, na prática, muitas vezes elas se fundem e se confundem num processo de intercomplementaridade. A divisão entre educação geral e educação profissional procede de uma aparente antinomia que gerou a histórica dualidade na organização escolar brasileira. São duas modalidades de educação que se devem complementar, já que a finalidade da educação é, simultaneamente, conduzir o educando à auto-realização pessoal, introduzi-lo nos códigos da modernidade e prepará-lo para a vida produtiva, uma educação que deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, conforme estabelece o § 2º do art. 1º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)¹¹.

Na história da educação brasileira se registra a busca da simbiose entre a educação geral e a formação profissional, embora às vezes de forma equivocada na sua aplicação, como no caso da malograda tentativa da Lei nº 5.692/71¹². No bojo da justificativa daquela Lei, para buscar a integração entre a educação geral e a formação profissional, defendia-se, então, a cultura geral como base da educação profissional, ali definida como “elemento da personalidade humana integral”, elemento da cultura, fator educativo e da socialização, modo de afirmação e aperfeiçoamento do homem¹³. A intenção era estabelecer complementaridade entre educação geral e formação profissional, o que não se concretizou, além dos vieses ideológicos (a Lei nasceu com o DNA do regime militar), pela falta de aceitação por parte da sociedade¹⁴, para quem o modelo ideal era o vigente, que consagrara o ensino secundário, de caráter propedêutico, a estrada real para a universidade, desde a famosa Reforma Francisco Campos (1931). A tudo isso se somou a intempetividade da implantação do modelo, embora um dos artigos da lei prescrevesse que isto deveria ser feito gradativamente. Somente essa gradatividade poderia garantir uma adequada, tempestiva e pertinente preparação de infra-estrutura e de professores para a aplicação das novas

diretrizes curriculares, o que, desastrosamente, não ocorreu. Pode-se especular que outro fator do malogro da Lei de 1971¹⁵ tenha sido o açodamento dos gestores estaduais em implantar o novo modelo em seus estados, sem prudente preparação dos educadores e dos recursos materiais, possivelmente seduzidos pela novidade. Ademais, analisando a justificativa da Lei 5.592/71¹⁶, hoje se sabe que a generalização da educação técnica no ensino médio decorreu de uma superestimação da necessidade de técnicos de nível médio para o setor produtivo.

Acredita-se que já é tempo de se fazer justiça ao grupo de trabalho que elaborou a minuta do anteprojeto da Lei. Na sua proposta original, o § 1º do art. 5º estabelecia que o currículo pleno conteria duas partes: uma de educação geral e outra de formação especial. A educação geral seria exclusiva nos anos iniciais do ensino de 1º grau (hoje ensino fundamental) e, em seguida, predominante, equilibrando-se com a formação especial no ensino de 2º grau (hoje ensino médio). O § 2º, a, estabelecia que a parte de formação especial do currículo objetivava a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau (hoje fundamental) e a habilitação profissional **ou aprofundamento em determinadas ordens de estudos gerais, no ensino de 2º grau** (grifo nosso)¹⁷. Aquele grupo de educadores, muitos deles já falecidos, jamais concebeu no anteprojeto de lei um ensino médio exclusivamente profissionalizante.

Mais realistas que o rei e baseados em generalizações apresadas, os congressistas optaram por uma profissionalização obrigatória no ensino médio, prescrevendo, para esse nível de ensino, predominância da formação especial e relegando à condição de excepcionalidade a opção por aprofundamento de estudos em determinada ordem de estudos gerais, para atender



a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

Passada uma década de frustrações e desacertos, a Lei nº 7.044/82¹⁸, criando as habilitações básicas paralelamente às habilitações técnicas, viria corrigir o equívoco da profissionalização generalizada no ensino médio, abrindo alternativa curricular para a educação geral, mas prevaleceu o caráter dúbio do tipo de educação de nível médio que seria o melhor para a realidade da época.

O debate sobre a educação de adolescentes e jovens continuou intenso durante a discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96¹⁹, e o tema 'educação e trabalho' evoluiu para a articulação da educação profissional com o ensino médio, em busca de políticas públicas que assegurem: a expansão desse nível de ensino visando à sua universalização, como direito básico e de cidadania e à integração da educação profissional com o ensino médio, na busca da inserção de adolescentes e jovens adultos no mundo do trabalho, segundo os ditames de democracia social, com o enfoque de educação integral, articulando ciência, trabalho e cultura²⁰.

Parece correto afirmar que essas são as tendências captadas do contexto político-econômico-social do Brasil e que repercutem no conhecimento sobre educação, trabalho e inclusão social: pleno processo de construção democrática, crescente incorporação de segmentos mais carentes da população aos espaços de produção e consumo e inovação tecnológica e reestruturação produtiva²¹.

São tendências que representam respostas aos desafios que ainda persistem para uma suficiente e eficiente oferta de educação aos brasileiros na faixa etária de 15 a 24 anos, aproximadamente. A extensão do ensino fundamental para nove anos, o esforço para universalizar o acesso, a permanência e o sucesso no ensino fundamental, embora em muitos casos apenas em caráter formal, foram conquistas significativas no quadro educacional brasileiro. Resta um esforço concentrado em políticas públicas, rumo à universalização, para um atendimento apropriado, em quantidade e qualidade, à coorte usuária de educação geral e profissional de nível médio.

A Tabela 1 mostra a situação educacional dos jovens em 2006.²²

TABELA 1
Situação educacional dos jovens em 2006 (Em %)

	Faixa etária		
	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos
Analfabetos*	1,6	2,8	4,7
Freqüentam a escola	82,1	31,7	13,0
- Ensino fundamental (regular ou supletivo)	33,9	4,9	2,0
- Ensino médio (regular, supletivo ou pré-vestibular)	47,7	13,8	3,3
- Ensino superior (inclusive mestrado e doutorado)	0,4	12,7	7,3
Alfabetização de jovens e adultos	0,1	0,3	0,4
Não freqüentam a escola	17,9	68,3	87,0
- Ensino fundamental incompleto	11,9	19,9	28,3
- Ensino fundamental completo	2,0	6,2	7,3
- Ensino médio incompleto	1,4	6,8	5,8
- Ensino médio completo	1,1	28,9	30,2
- Ensino superior incompleto	0,0	0,9	1,7
- Ensino superior completo (inclusive mestrado e doutorado)	0,0	1,9	8,6
- Nunca freqüentaram a escola	1,5	3,7	5,1
População jovem (valor absoluto)	10.424.755	24.285.150	15.821.341

Fonte: Pnad/IBGE. Elaboração: Disoc/Ipea.

Nota: *Há analfabetos entre os que freqüentam e os que não freqüentam a escola.

Na Tabela 2 observa-se que, além da baixa proporção de jovens matriculados no ensino médio em idade adequada, são registradas desigualdades ligadas às regiões geográficas e às variáveis raça/cor, zona urbana/rural.

TABELA 2
Ensino médio: taxas de frequência líquida da
população de 15 a 17 anos (1996 e 2006)²³

Brasil e regiões	1996	2006	Var. %
Brasil	24,1	47,3	96,3
Norte*	15,9	35,0	120,1
Nordeste	12,8	33,3	160,2
Sudeste	31,6	58,0	83,5
Sul	32,5	55,3	70,2
Centro-Oeste	23,5	48,4	106,0

Fonte: Pnad/IBGE. Elaboração: Diretoria de Estudos Sociais do Ipea.

Nota: * Exclui as áreas rurais dos estados do AC, AP, AM, PA, RO e RR.

As atuais tendências de reverter uma situação desfavorável na educação da juventude têm sua gênese nas mudanças de paradigma que emergem, no Brasil e no mundo, sustentadas por novas elaborações teóricas entre as quais merecem destaque: a Declaração de Veneza, de 7 de março de 1986, em que dezenove cientistas (entre eles, o brasileiro Ubiratan D’Ambrosio)²⁴ abrem o espírito para questionar os valores do nosso tempo, examinar os desafios de nossa época, propondo novos métodos de educação com enfoque verdadeiramente transdisciplinar, numa troca dinâmica entre as ciências exatas e as ciências humanas, a arte e as tradições culturais; outro aporte importante foi o estabelecimento dos quatro pilares da educação contemporânea, que sintetizam as aprendizagens fundamentais para a sobrevivência do homem neste século 21. As políticas públicas, em qualquer nível e modalidade de educação se norteiam, hoje, por esses eixos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, na feliz concepção do Relatório Delors²⁵. Aprender a conhecer é buscar o domínio dos instrumentos do conhecimento e tem sido o terreno da educação geral. É, ao mesmo tempo, um meio e um fim. Já levar o conhecimento à prática e dar-lhe utilidade é aprender a fazer, é operação ligada à formação profissional. Aprender a viver juntos é um imperativo deste violento mundo moderno. É a educação para o convívio, para o trato da alteridade, para a tolerância, finalmente para a paz como objetivo final. Aprender a ser busca o objetivo síntese da educação, que é desenvolver o ser humano na plenitude de suas potencialidades, alcançando o homem inteiro, corpo, inteligência, sentido ético e estético, responsabilidade e espiritualidade. Falamos de educação integral.

Esse novo paradigma é explicitado a partir dos conceitos de globalidade, multidimensionalidade e complexidade do mundo e do ser humano²⁶, os quais pavimentaram a estrada da multidisciplinaridade e do humanismo na educação. Na organização da formação profissional, esses conceitos estão traduzidos em cursos e programas destinados a: formação inicial e continuada

de trabalhadores, educação profissional de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Na educação geral, a educação básica combina as finalidades de desenvolver o educando, formando-o para a cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e prosseguir em estudos posteriores, tudo sob o princípio geral de que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996)²⁷. Depois de marchas e contramarchas, a partir do Decreto nº 5.154/04²⁸, parece consolidada no Brasil a prescrição de que a educação profissional de nível médio e o ensino médio se relacionam de forma articulada. Segundo o Parecer nº 39/2004²⁹, do Conselho Nacional de Educação – Câmara


Aprender a ser busca o
objetivo síntese da educação,
que é desenvolver o ser
humano na plenitude de suas
potencialidades, alcançando
o homem inteiro, corpo,
inteligência, sentido ético e
estético, responsabilidade e
espiritualidade. Falamos de
educação integral




de Educação Básica, a “*articulação é a nova forma de relacionamento entre a educação profissional e o ensino médio. Não é mais adotada a velha fórmula do ‘meio a meio’ entre as partes de educação geral e a de formação especial no ensino médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71*”³⁰. Diante de questionamentos remanescentes, é pertinente perguntar em que medida tal articulação está de fato consolidada no Brasil.

No âmbito internacional, onde se encontram e se desencontram as tendências brasileiras e as que emergem em outros países? Para evitar o risco de comparações artificiais com realidades muito distantes da brasileira, optamos por limitar nossas referências às tendências detectadas na América Latina e Caribe, cujo contexto geopolítico guarda mais similaridades com o do Brasil.

Lá como cá, as mudanças na educação técnica e na profissional são fruto do desenvolvimento gerado em uma sociedade globalizada, marcada por importantes avanços tecnológicos portadores de novas demandas e exigências na educação e no trabalho. É comum a busca de novos enfoques e novas soluções nos sistemas educacionais. Há um forte grau de consenso de que o trabalho não é mais uma atividade que dura uma vida inteira de forma linear, que o emprego é transitório e sujeito à inovação constante, entre outras características, exigindo níveis educacionais cada vez mais altos.

Como as políticas públicas nem sempre respondem a esses indicadores, a América Latina registra desafios muito semelhantes aos que se colocam às nossas próprias políticas de educação: a) inserção da educação técnica e a formação profissional no marco da educação permanente; b) integração de esforços entre as agências participantes; c) esclarecimento da questão centralização/descentralização; d) financiamento adequado dos programas; e) instituição de uma proveitosa relação escola-empresa; f) melhoria da qualificação do pessoal docente; g) favorecimento à inserção das minorias; h) criação de uma eficiente rede de informação³¹.

Algumas tensões identificadas na América Latina dão conta de que falta sincronia entre os sistemas educacionais e as necessidades do mundo laboral: a superação das iniquidades sociais está longe de ser satisfatória; cresce a insatisfação da sociedade com a oferta de serviços educacionais; tais debilidades são explicadas por uma crônica insuficiência de recursos, setor em que a prática não corresponde à prédica; é preciso dar relevo a uma educação integral, com destaque

para a formação do cidadão a quem se deve oferecer diversidade de oportunidades educativas. Defende-se a articulação entre a educação formal, formação profissional, capacitação para inserção no mundo do trabalho e regaste do conceito de educação permanente³².

É nesse contexto complexo que se desenrola o segundo ato do drama: o trabalho.

SEGUNDO ATO: EMPREGO, DESEMPREGO E EMPREGABILIDADE

A década de 1980 pode ser considerada como o marco inicial da reestruturação produtiva, tendo como base a introdução dos equipamentos de microeletrônica no setor industrial e de serviços. O principal desses equipamentos foi o computador e o desenvolvimento de novas tecnologias de informação, às quais Menezes Filho³³ atribui o efeito de “*choques tecnológicos*”. A ampliação do uso dos equipamentos foi acompanhada da implementação de remodelagem organizacional, tanto no setor público quanto no privado, com a introdução de práticas conhecidas como reengenharia, privatização e terceirização. Os choques tecnológicos, por sua vez, “*aumentam a produtividade relativa do trabalhador qualificado (razão entre a produtividade do trabalhador qualificado e a do não qualificado) (...) que se convencionou chamar de mudanças tecnológicas enviesadas para a qualificação*”³⁴.

O progresso tecnológico, tradicionalmente poupador de mão-de-obra, coincidiu na década de 1980 com a retração da economia, em parte ocasionada pela elevação dos preços do petróleo. As novas tecnologias e a remodelagem organizacional, por um lado, contribuíram para a modernização e aumento da produtividade das empresas, por outro, acentuaram o aumento do desemprego e do trabalho “informal”, qual seja, aquele em que os trabalhadores não contam com a proteção social³⁵. No caso do Brasil, a década de 1990 correspondeu à abertura do mercado à competição internacional, promovida pelo então presidente Fernando Collor de Mello, agravando, ainda mais, o fenômeno do desemprego.

Talvez um dos poucos temas que gozam de consenso entre os analistas da área das Ciências Sociais é o de que o desemprego entre os jovens é mais alto que entre as demais faixas etárias da sociedade. Isso apesar das diferenças de faixa de idade em que os jovens são enquadrados nos estudos e do contorno da abordagem metodológica utilizada nas pesquisas que fundamentam a constatação do fenômeno.

A faixa etária na qual os jovens são situados corresponde àquela dos 15 aos 24 anos, segundo critério adotado pela Organização das Nações Unidas. Poder-se-ia argumentar que, nesse período etário, não caberia falar em desemprego, pois os jovens estão voltados a completar sua escolarização, a média e superior. Infelizmente não é essa a situação vivida pela maioria da população mundial. Nos países capitalistas centrais, ou com elevado desenvolvimento econômico e social, menos da metade da população ingressa na educação superior. No caso dos países capitalistas periféricos, como é o caso do Brasil, em que pese o aumento das matrículas no ensino médio nos últimos anos,

nem todos os matriculados o concluem e, menos ainda, na faixa etária correspondente a este nível de ensino.

Inúmeros fatores são citados para explicar o abandono dos estudos, os quais convergem em apontar como o principal deles a baixa renda das famílias, incapaz, portanto, de garantir que um ou mais de seus membros se dedique exclusivamente às atividades escolares. Assim, o jovem se vê compelido a conciliar os estudos com alguma atividade remunerada ou abandonar os estudos, a fim de contribuir com a renda familiar ou para garantir seu sustento. Segue daí a preocupação com o desemprego juvenil e a formulação de políticas públicas para atenuá-lo.

Analisando o desemprego no Brasil a partir dos sucessivos relatórios da Pnad, no período de 1981 a 2002, da população da área urbana, Reis e Camargo³⁶ constataram que o desemprego, na década de 1980, situou-se em torno de 4,5% da população economicamente ativa (PEA). Na década seguinte, o desemprego se elevou para 11,2% e, nos anos iniciais do novo milênio, 2001 e 2002, sofreu uma pequena redução, caindo para 10,4%. Já para os trabalhadores na faixa etária de 18 a 20 anos, no período de 1990 a 2002, cresceu 14,9% e para os de 21 a 23, a elevação foi de 9,5%.

Os autores atribuem o crescimento do desemprego dos jovens das faixas etárias citadas ao Plano Real, que conseguiu reduzir, drasticamente, a taxa de inflação. Pela lógica da análise adotada pelos autores, em períodos de elevada inflação os salários reais são mais flexíveis, facilitando às empresas ajustarem seus custos salariais aos seus interesses e produtividade dos trabalhadores³⁷. A maior rigidez salarial, decorrente da estabilização monetária, aumenta o desemprego juvenil por duas razões: 1) por possuir informações imperfeitas sobre a sua produtividade; 2) por ser sua dispensa menos onerosa que a de um trabalhador antigo na empresa, que percebe com um salário mais levado.

O Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese), através da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), acompanha, periodicamente, o mercado de trabalho nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador e São Paulo e no Distrito Federal. Na edição de setembro de 2006, a PED voltou-se para a análise da situação laboral dos jovens entre 16 e 24 anos. Nas seis áreas pesquisadas, os jovens somavam 6,5 milhões de indivíduos, 23,8% dessa faixa etária e 25% da PEA. Desses jovens 45,5% encontravam-se desempregados. A taxa de desemprego entre os jovens é indicada como sendo duas vezes superior à da população com mais de 25 anos, sendo as maiores taxas registradas entre aqueles com idades de 16 e 17 anos e entre os do gênero feminino³⁸.

A fase compreendida entre os 16 e 24 anos corresponde, para a maioria dos estudantes, ao período de escolarização do ensino médio, o qual em princípio deveria terminar aos 17 anos. Porém, devido à defasagem série-idade prevalente, poucos dos estudantes se enquadram na norma etária e também poucos jovens ocupados conseguem conciliar o estudo com o trabalho. O principal fator interveniente nessa conciliação é o da renda familiar. Na referida pesquisa do Dieese³⁹, a renda familiar dos jovens ocupados foi distribuída em quatro quartis, o primeiro correspondente às famílias com menor renda. Nele, mais de dois terços dos jovens apenas trabalha. No outro extremo, quarto

quartil, o das famílias com maior renda, cerca da metade trabalha e estuda, exceto em Recife, onde somente 37,5% se encontram nesta situação⁴⁰. Com respeito à escolaridade, entre os jovens ocupados das famílias de maior renda, terceiro e quarto quartis, predominavam aqueles que tinham concluído o ensino médio. Já entre os jovens das famílias de menor renda, a maior frequência era de jovens com o ensino fundamental incompleto, incluídos os alfabetizados, porém sem indicação de escolaridade.

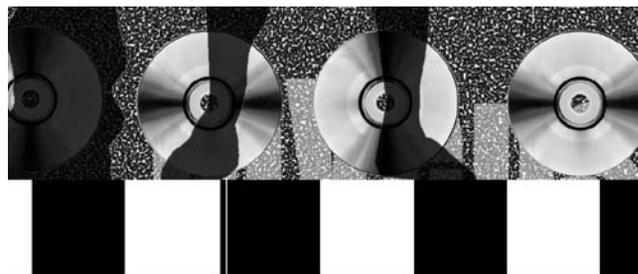
Estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a partir de *Key Indicators of the Labour Market Program* (Kilm)⁴¹, indica que, entre os países selecionados para o referido estudo, a proporção de jovens de 15 a 24 anos, no Brasil, em 2005, era de 46,6%, valor próximo encontrado pela pesquisa do Dieese, apresentando um crescimento de 2,8%, em relação ao ano de 2000. Segue o México, com 40,4% de jovens desempregados, porém com um decréscimo de 11% com respeito ao ano de 2000. Já a Argentina apresentava uma proporção de 39,6%, com um crescimento de 5,8% em relação ao ano de 2000. Numa evidência de que o problema não se restringe aos países latino-americanos, a Grã-Bretanha apresentava uma proporção de desempregados juvenis de 38,6%, maior de 6,5% com respeito ao ano de 2000⁴². Esses dados indicam que, entre os desempregados, perto da metade são jovens, com incremento ao longo do quinquênio, exceto no caso do México, o qual conseguiu uma redução acima dos 10%.

O fenômeno do acentuado desemprego juvenil deve ser considerado sob dois aspectos: o da dificuldade em conseguir o primeiro emprego e o da rotatividade, ou seja, a sucessiva troca de emprego, intercalada por variados períodos de duração de desemprego.

A principal causa apontada para o jovem encontrar dificuldade de inserção no mercado de trabalho deve-se à falta de informações do eventual empregador sobre sua potencialidade ou produtividade no trabalho⁴³. Essas informações são adquiridas, gradativamente, à medida que o desempenho do trabalhador é observado e avaliado. Daí porque as empresas preferem contratar trabalhadores que já tenham passado por este estágio de avaliação, o que inclui a aquisição de hábitos de trabalho consolidados. Essa posição dos empregadores é expressa na maioria dos anúncios de oferta de emprego, na qual aparece a expressão “Exige-se experiência anterior na função”.

Algumas características dos jovens funcionam como indicadores negativos, tendentes a reforçar a resistência do possível empregador em contratá-lo:

- baixa escolaridade ⁴⁴;
- jovens do gênero feminino.⁴⁵



Frente a esse quadro de desesperança enfrentado pelos jovens que buscam um trabalho para garantir sua sobrevivência e, para tanto, enfrentam barreiras que lhes minam a auto-estima e podem levá-los à prática de atos ilícitos como forma de conseguir uma renda, surgem as políticas públicas de incentivo à contratação. Em 2003, é criado o Programa Nacional de Estímulo do Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE). Apesar do subsídio de cerca de meio salário-mínimo ao longo do primeiro ano de trabalho, o Programa recebeu adesão restrita por parte dos empregadores. Reformulações posteriores do Programa pouco contribuíram para o aumento das contratações.⁴⁶

Inicialmente, os jovens acabam ingressando no mercado de trabalho em ocupações precárias, que demandam baixa qualificação, rotineiras ou de curta duração. Esse tipo de inserção conduz ao segundo aspecto da elevada taxa de desemprego entre os jovens, o da rotatividade.

Os jovens tendem a trocar de emprego na busca de ocupações mais interessantes, melhor remuneradas e promissoras na construção de sua carreira profissional. A passagem por diversas ocupações pode ter um lado positivo, que é o de possibilitar ao jovem a oportunidade de experimentação, antes da opção pela carreira definitiva⁴⁷.

Em que pese a riqueza da experiência adquirida pela passagem por diversas ocupações, para enfrentar os desafios da obtenção do primeiro emprego e da rotatividade, a solução seria a ampliação da oferta de cursos profissionais e, principalmente, a instituição de escolas politécnicas, as quais aliarão uma sólida formação acadêmica com a formação profissional⁴⁸.

Contudo, Castro e Aquino⁴⁹ chamam atenção para o fato de que a diminuição do desemprego, nele incluído o juvenil, depende da criação de novos postos de trabalho, ou seja, do crescimento da economia. Se isso não ocorre, aprimorar as habilidades dos jovens provavelmente não lhes garantirá vagas, a menos que elas sejam subtraídas dos trabalhadores adultos. Oferecer formação profissional com o desemprego em alto conduz à diminuição das desigualdades internas se destinada aos jovens com menor “empregabilidade”.

A atenção do Ministério do Trabalho e Emprego volta-se presentemente para programas que combinam a elevação da escolaridade com a formação profissional, como o Projovem Trabalhador. A atenção dada à profissionalização encontra respaldo na nova conjuntura econômica mundial, a qual tem como uma de suas características a valorização da formação tecnológica, conforme salientado por Menezes Filho. Via de regra, a qualificação engloba a escolarização, sendo um de seus prin-

cipais indicadores, até pela facilidade de sua mensuração. Dessa forma, podem ser considerados trabalhadores não qualificados aqueles com até quatro anos de escolarização; semiquilificados, os com cinco a 11; e qualificados os que possuem 11 anos de estudo⁵⁰.

Não se dispõem, ainda, de dados oficiais completos relativos ao comportamento da economia no ano de 2008. Contudo, reiteradas matérias publicadas nos meios de comunicação sinalizam a aceleração do crescimento da área industrial e a preocupação com a falta de pessoal qualificado para preencher os novos empregos dele decorrente. Júlio Lopes de Almeida, do Instituto de Estudos do Desenvolvimento Industrial⁵¹, estima que o crescimento do emprego na indústria tem sido de 3% e que, desde o início do ano de 2008, foram criadas mais de 200.000 vagas por mês. Dimenstein⁵² relata que pesquisa realizada junto

aos egressos das escolas técnicas do Centro Paula Souza, em São Paulo, indicou que 77% deles estavam empregados e entre os tecnólogos, 93%. Informa ainda que a Petrobras, por exemplo, tem encontrado dificuldade na contratação de perfuradores para trabalhar nas plataformas de extração de petróleo. Cita levantamento efetuado pela Federação das Indústrias do Rio de Janeiro, o qual aponta entre as dez primeiras atividades mais requisitadas pelas indústrias, no futuro próximo, sete técnicas ou tecnológicas, como as atividades de técnicos de produção, conservação e qualidade dos alimentos.

Aparentemente, as perspectivas da criação de novas vagas

na indústria, as quais certamente refletirão nos demais setores da economia, tendem a apontar para as condições estruturais propícias à diminuição do desemprego. No entanto, vale reiterar que, para o preenchimento dessas vagas, há que se contar com mão-de-obra qualificada, o que pressupõe a superação das históricas mazelas do sistema educacional e de sua articulação com uma formação profissional ampliada e de qualidade.

TERCEIRO ATO: DINÂMICA CURRICULAR PARA A JUVENTUDE

Juventude, envolvendo a delimitação convencional citada, constitui um período que vai dos 15 aos 24 anos de idade e se caracteriza como uma fase da vida na qual existe uma pluralidade de objetivos. Engloba um grupo populacional cujos integrantes buscam novas experiências como forma de construir nova individualidade; procura pessoas com as quais se identifica, formando

*um dos problemas contemporâneos
que mais afetam a juventude,
fazendo dela um problema social, é
derivado da dificuldade de entrada
dos jovens no mundo do trabalho,
desencadeando uma sucessiva
corrente de problemas num efeito
cascata interminável*

e fortalecendo o conceito que tem de si próprio. A participação em grupos de amigos que possuem gostos comuns passa a ter, nesse período da vida, prioridade sobre o modelo dado pelos pais. A juventude constitui uma fase da vida cheia de dúvidas, contradições, conflitos e principalmente de muita insegurança. Como dito no início deste trabalho, é “*um torvelinho de situações que se esparrama e se entrelaça no espaço social e geográfico*”. Trata-se, portanto, de um período conflituoso da vida quando as incertezas, já existentes na infância, são incorporadas e se avolumam progressivamente, adquirindo novos contornos.

Paradoxalmente, apesar desses aspectos negativos, a juventude se configura também como um novo porvir, uma nova vitalidade, um vigor exuberante e cheio de desejos fortes que impulsionam e fazem desaparecer os medos e as conseqüências de suas ações. Como se costuma dizer, a juventude é a esperança e o futuro de uma nação. Conforme os estudiosos, a emergência das teorias científicas, como também os conceitos, são de natureza paradoxal até para cobrirem aparentes unidades da realidade, como acontece com o conceito de juventude.

Um aspecto importante a ser considerado é a tendência existente nas representações correntes da juventude de considerar os jovens como fazendo parte de uma cultura “unitária”. Esta é uma questão que se coloca à sociologia da juventude: não explorar apenas as possíveis ou relativas *similaridades* entre jovens ou grupo de jovens, mas também e principalmente as *diferenças sociais* que entre eles existem⁵³. *Similaridades e diferenças*, indiscutivelmente, devem ser consideradas no desenvolvimento do processo educacional. Desprezar as diferenças, ou subestimá-las, tem produzidos conflitos e cataclismas de diferentes naturezas. Como afirma Laszlo, “*apesar da difusão do McDonaldisimo, da Coca-Colonização em escala mundial, da internet e do aparecimento de mercados globais, o mundo contemporâneo está se tornando cada vez mais – e não menos – diversificado*”⁵⁴.

Segundo Pais⁵⁵, a juventude, do ponto de vista sociológico, tem vacilado entre duas tendências: a) juventude como um conjunto social constituído de indivíduos pertencentes a uma dada “fase da vida”, prevalecendo a busca de aspectos mais uniformes e homogêneos em termos etários, e b) juventude tomada como um conjunto social formado por jovens em diferentes situações sociais necessariamente diversificadas em função de classes, diferentes situações econômicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses e diferentes oportunidades ocupacionais. Bourdieu⁵⁶ considera um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de *juventude* universos sociais que praticamente não têm nada em comum. Os elementos geralmente referenciados que os jovens dão mostra de compartilhar como o conjunto de crenças, símbolos, normas e práticas podem, segundo o autor, ser próprios ou inerentes à fase da vida associada à juventude, como podem ser derivados ou assimilados, seja de gerações precedentes, seja de trajetórias percorridas pelos jovens.

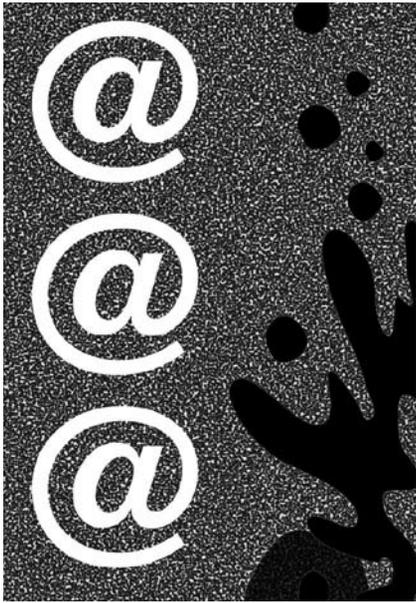
Ainda sob o ponto de vista sociológico, um dos problemas contemporâneos que mais afetam a juventude, fazendo dela um problema social, é derivado da dificuldade de entrada dos jovens no mundo do trabalho, desencadeando uma sucessiva corrente de problemas num efeito cascata interminável. O tema do trabalho já foi devidamente discutido.

Esta parte do texto analisa mais especificamente a juventude situada entre 16 e 24 anos de idade que corresponde, para a maioria dos estudantes brasileiros, à faixa do ensino médio. Isto porque a fraca qualidade do ensino oferecido contribui para que os alunos permaneçam mais tempo na escola. Além do mais, o aluno do ensino médio, salvo raras exceções, carrega na sua bagagem o déficit da educação básica. O ensino médio é um nível de ensino com demasiados papéis, devendo preparar o aluno, ao mesmo tempo, para o mercado de trabalho e para passar no vestibular. “*Espera-se que ofereça uma base sólida de conhecimentos instrumentais, científicos e nas humanidades*”⁵⁷.

Os aspectos componentes daquele cenário anteriormente definido, sejam eles os positivos, sejam aqueles menos desejáveis, todos, indiscriminadamente, constituem fatores que devem ser considerados no planejamento das estratégias e das ações a serem desenvolvidas na dinâmica curricular, caracterizando a complexidade e a interdisciplinaridade do processo educativo.

Quais são as implicações de uma dinâmica curricular que busque a integração desse grupo populacional? Considerando o currículo como um plano de ação pedagógica que busca a obtenção de resultados da aprendizagem, organizados no âmbito da escola, pressupõe que se efetiva em três momentos: elaboração, implementação e avaliação, conjugados numa racionalização dos meios em função dos objetivos e dos resultados. Essa dinâmica proporciona o que Giroux⁵⁸ chamou de consciência tecnológica.

Com base nessas conjecturas, o desenvolvimento curricular é um processo dinâmico e contínuo que envolve não apenas o momento de sua construção como também o momento de sua realização e avaliação permanente. O currículo, no seu desenvolvimento, é sobretudo um processo interpessoal que reúne vários atores, com poderes de decisão e com diferentes pontos de vista sobre o ensino e a aprendizagem. É um processo político que se traduz na tomada de decisões em diferentes níveis – nacional, regional e local –, recebendo influências de vários grupos. É também um processo social que envolve pessoas que desempenham papéis de



acordo com diferentes interesses, valores e ideologias. É principalmente um processo de colaboração e cooperação entre os diversos atores que tomam decisões curriculares. Essas decisões, na sua dinamicidade e flexibilidade, devem acompanhar os movimentos e a presença de situações específicas que vão progressivamente surgindo durante o seu desenvolvimento. Situações que se situam na dimensão humana

ou na dimensão da sociedade como um todo. Esse processo, assim definido, envolve e possibilita a concretização dos tão pertinentes pilares da educação – aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e, acima de tudo, aprender a conviver.

Estamos falando de um grupo composto de pessoas que apresentam grande turbulência pessoal, impulsionada pelos hormônios em ebulição, o que justifica uma proposta curricular com foco no sujeito da educação, tornando-o assim o protagonista do processo. Aliás, esta é uma posição que atualmente tem sido defendida pela maioria dos educadores. Como afirma Morin (2000), “a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana”⁵⁹. Confirmando a complexidade do processo educacional, o autor⁶⁰ coloca que os seres humanos devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. Assim, este terceiro milênio faz exigências no campo científico e apela também para a dimensão afetiva na qual estão inseridos os aspectos axiológicos da educação. Isto envolve ao mesmo tempo o aprender a ser e o aprender a conhecer.

Com características tão acentuadas e diversificadas, desenvolver um processo educacional que atenda ao mesmo tempo e com efetividade a aspectos individuais e coletivos não é missão fácil. Pensar educação na sua complexidade é levar em conta, além daqueles componentes pessoais, a dinamicidade, a imprevisibilidade, a competitividade e outras características que fazem parte da sociedade deste milênio. Torna-se imperativo incorporar ao processo educacional não apenas os elementos componentes das características individuais dos jovens, como agregar a essas características os componentes sociais que se constituem o contexto em que o jovem se situa. Como sugere De Landsheere, citado por Pacheco⁶¹, “a análise das exigências da sociedade-mãe constitui o primeiro tempo da definição dos alvos da educação”⁶². Com base nesta reflexão, podem ser visualizadas as seguintes dimensões: 1) a individual e coletiva e; 2) a contextual. A primeira se refere aos aspectos pessoais de cada jovem em

particular, suas singularidades e diferenças, além de considerar também as características do grupo de jovens como um todo. Quanto à dimensão contextual, envolve as interferências decorrentes da sociedade, impostas pelas mudanças, transformações e exigências por ela estabelecidas.

O currículo depende também dos condicionantes econômicos existentes na sociedade, envolvendo os recursos educativos; a pressão dos grupos econômicos na definição das áreas de conhecimento; a valorização da carreira dos professores, dentre outros. Complementando e enriquecendo ainda mais esses dados, é necessário entender e refletir sobre o que dizem os números. Estatisticamente falando, os dados educacionais brasileiros, embora sejam quase sempre de boa qualidade e facilmente disponíveis, são freqüentemente ignorados⁶³. Entender e refletir sobre o que dizem os números contribui para uma análise qualitativa mais acurada de qualquer problema. As variáveis componentes desses dados apresentam significativas oscilações e desigualdades ligadas às regiões geográficas, à matrícula por idade, por ciclo escolar, e várias outras que servem de base para reflexões, engrossando as fileiras de subsídios para o planejamento e desenvolvimento de um processo educacional, tornando-o mais efetivo.

Tanto para a escola como para o professor atuar sob estas perspectivas exige comprometimento com a educação e com aqueles que dela participam. Retomando a questão social, aquelas mudanças e transformações às quais nos referimos anteriormente vêm ocorrendo ao longo dos últimos dois ou três séculos quando, segundo Beust, teve início a caminhada para a desumanização: “A razão substituiu a fé; o objetivo substituiu o subjetivo; a certeza substituiu o mistério”⁶⁴. Continuando, o autor afirma: “houve num sentido cada vez mais intenso e geral, um processo de dessacralização da vida e de suas metas”⁶⁵.

Foi assim que a ciência se tornou uma obsessão cujos métodos chegaram a dominar áreas como a Filosofia, a Psicologia e a Teoria educacional. Nessa caminhada obsessiva pela objetividade fomos longe demais na ênfase ao puramente racional. Todos os fenômenos subjetivos e todos os valores espirituais foram descartados como inúteis. Nesse contexto, Maslow⁶⁶, entre outros humanistas, identifica a necessidade de uma mudança gradual em direção a uma percepção de mundo mais equilibrada. Também Kidder⁶⁷ afirmou que os valores éticos, morais e familiares estão entre os mais preocupantes desafios na agenda norte-americana. Diz o autor: “Nós vivemos em um extremo colapso moral e nós não sobreviveremos no próximo milênio com a ética do século XX”⁶⁸.

Estamos diante de uma ruptura da cultura contemporânea com a humanização, a qual, segundo Wilber⁶⁹ (1998), teve início a partir da dissociação entre o BELO, que é o domínio da arte e do eu; o BOM, que se refere à ética e à moral, é o domínio do nós; o VERDADEIRO se relaciona com o domínio da ciência e da tecnologia, diz respeito ao eles. Essas três dimensões de valores identificadas por Platão serviram, segundo Wilber⁷⁰, de referências ao longo da maior parte da história de todas as culturas e civilizações com exceção da Modernidade. Essa separação criou barreiras intransponíveis entre o eu, o nós e o eles; entre a razão, a emoção e a intuição, entre a ciência e a arte e a religião. Essa dissociação representou, segundo Wilber⁷¹, o grande desastre da

Modernidade, conhecido como “terra plana”, desenvolvido por um processo de materialização, racionalização e mecanização do universo, do indivíduo e da sociedade.

Diante dessas constatações e de várias outras reações negativas, ficava evidente a necessidade de um novo paradigma para melhor atender aos anseios da sociedade emergente. Entendendo educação como um fenômeno complexo que envolve todas as dimensões do ser humano numa total interação entre essas dimensões, a escola, como agente formal da educação, exerce um papel fundamental.

Nesse sentido, é de suma importância definir precisamente os integrantes do processo educacional. Quem é esse aluno? Quais os seus desejos, as suas necessidades, os seus sonhos? Quais são as suas dificuldades para enfrentar as exigências de uma sociedade que é acima de tudo dinâmica, plural e imprevisível? Estas são algumas perguntas que, de modo geral, não são feitas e não são colocadas como premissas para decolagem de um processo educacional que pretenda ser de qualidade.

Numa concepção de complexidade e interdisciplinaridade, educar “*é enriquecer a capacidade de ação e de reflexão daquele que aprende, seja individualmente, seja em parceria com outros seres. É a integração entre o sentir, o pensar e o agir; é acima de tudo a integração entre razão e emoção; é o resgate dos sentimentos visando a restauração da inteireza humana e paradoxalmente da multidimensionalidade do ser*”⁷².

EPILOGO

Pelo drama em três atos, fica claro que a herança por nós legada à juventude apresenta problemas complexos que gera-



educar “é enriquecer a capacidade de ação e de reflexão daquele que aprende, seja individualmente, seja em parceria com outros seres. É a integração entre o sentir, o pensar e o agir; é acima de tudo a integração entre razão e emoção; é o resgate dos sentimentos visando a restauração da inteireza humana e paradoxalmente da multidimensionalidade do ser”

mos e para os quais não temos colocado em prática soluções satisfatórias. Como grupo que emerge no mundo, os jovens têm desafios provavelmente mais difíceis do que aqueles que nós enfrentamos quando jovens. A perspectiva de alguns decênios sugere que fizemos ensaios amadorísticos na educação, pretendendo atingir ao mesmo tempo tantos objetivos com o ensino médio que ele se torna incapaz de realizar. Ajudamos a construir sociedades de consumo que, como bicicletas, precisam ser pedaladas cada vez com maior vigor para não caírem, como na atual crise global, iniciada com aventuras financeiras nos Estados Unidos. São sociedades em que o trabalho humano tem espaço menor, especialmente para os recém-chegados. Quanto à dinâmica dos currículos escolares, manifestamos esperanças e reconhecemos caminhos para superar as suas falhas. Com frequência insistimos numa pletera de conteúdos curriculares que de meios se pervertem em fins. Obcecadamente apelamos para a razão, enquanto empurramos os valores e os sentimentos para trás das cortinas, quando nós mesmos nos ressentimos da sua falta fosse na nossa juventude, seja hoje. Edificamos um mundo pretensamente asséptico, racional, apolíneo por fora e carcomido por dentro. Fica implícito que obrigamos cada vez mais os jovens a permanecer na escola, tanto quanto possível em tempo integral, tornando-a uma instituição de custódia, pois temos os jovens. Quarenta anos depois de 1968, eles continuam “perigosos”, pelas violências, desocupação e atividades “transgressoras” a eles associadas, mas nós mesmos teríamos dificuldade de permanecer nessas escolas voltadas para o umbigo do educador, pensadas por ele, voltadas primeiro aos seus próprios interesses. Em outras palavras, temos medo das pessoas que em parte são nossas criaturas. Não contentes com isso, encaixotamos essas pessoas em instituições e empresas que muitos de nós detestamos. Enquanto Estados nacionais e organizações internacionais, não reconhecemos efetivamente a juventude, pois dispersamos e compartimentamos as nossas políticas públicas como se existissem apenas o aluno, o paciente, o aspirante ao trabalho, o cidadão que requer determinados serviços públicos, ignorando que o jovem é um só. Somos credores em relação às gerações precedentes, que nos legaram repressão, guerras quentes e fria, miséria, subdesenvolvimento e consumismo, mas parece que deixamos uma dívida ainda maior para a geração que hoje ainda está na condição de crisálida. Pior ainda, em muitos casos negamos a capacidade e o protagonismo da lagarta para apressá-la a se tornar mais depressa uma borboleta, para que, superprotegida, consuma mais. O produtivo exame de consciência, ao contrário do remorso, deve dizer que com frequência nos fixamos nos espelhos como Narciso, em vez de nos colocarmos nos lugares dos jovens. Eis por que a juventude continua um enigma, apesar de termos sido jovens. Em vez da penitência, estamos na hora da urgência, de fazer aquilo que é imperioso fazer e que se apresenta de modo claro sob muitas dimensões, como a do clima, do desenvolvimento sustentável, da educação voltada para o educando, da responsabilidade social e das liberdades. Associada ao sentimento de urgência está a esperança. Eis por que, ao abrir a caixa de Pandora, dela saíram todos esses males para os quais nos compete encaminhar solu-

ções. Eis por que também, na sabedoria dos antigos, se fechou rapidamente a caixa antes que dela escapasse a esperança. Ela ainda continua lá, no fundo da caixa.

NOTAS

- ¹ Gamesport unions. Disponível em: <http://www.gamespot.com/pages/unions/forums/show_msgs.php?topic_id=25710586&union_id=1309>. Acesso em: 01/ set./ 2008.
- ² GOMES, Candido Alberto. **A educação em novas perspectivas socio-lógicas**. 4.ed. São Paulo : EPU, 2005.
- ⁴ FORACCHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira-USP, 1972; **Id. O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2.ed. São Paulo : Nacional, 1977;
- ⁵ IANNI, Octavio. **Industrialização e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1963.
- ⁶ DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo : Melhoramentos, 1967.
- ⁷ IANNI, Octavio. (1963) **op. cit.**
- ⁸ DURU-BELLAT, Marie. **L'inflation scolaire: les désillusion de la méritocratie**. Paris : Du Seuil, 2006.
- ⁹ GOMES, Candido Alberto. **O jovem e o desafio do trabalho**. São Paulo : EPU, 1990.
- ¹⁰ VAN GENNEP, Arnold. **Os ritos de passagem**. Petrópolis : Vozes, 1978.
- ¹¹ BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 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; **Id.** Decreto n.º 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 art. 30 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- ¹² **Id.** Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. p. 6377. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action>>. Acesso em: 01/10/08.
- ¹³ SUCUPIRA, N. **Aspectos da organização e funcionamento da educação brasileira**. Brasília : MEC, 1974.
- ¹⁴ OLIVEIRA, D. **Profissionalização do ensino de 2º grau**. Rio de Janeiro : Uerj, 1981.
- ¹⁵ BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **op. cit.**
- ¹⁶ **Id. ibid.**
- ¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino de 1º e 2º graus (atualização e expansão)**. Brasília, 1970. p. 66 e 113.
- ¹⁸ BRASIL. Leis, Decretos. Lei no 7.044 de 18 de outubro de 1982. **Diário Oficial da União, Brasília**, 19 de outubro de 1982, p. 19539. Altera dispositivos da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.
- ¹⁹ BRASIL. Leis, Decretos. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Op. cit.**
- ²⁰ GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional**. [s. l : s.n.] 2004. Trabalho encomendado pelo GT-9 – Trabalho e Educação, para apresentação na 27ª Reunião da ANPEd, Caxambu, 2004.

- ²¹ LEITE, E. M. **Tendencias en la producción de conocimientos sobre educación, trabajo e inserción social – América Latina: el caso de Brasil**. Buenos-Aires: redEtis, 2005. Series – Estudios por país, 4. Disponível em: <www.redetis.iipe-ides.org.ar>. Acesso em: 23 ago. 2008.
- ²² CASTRO, J. A.; AQUINO, L. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília : Ipea, 2008. p. 32. Texto para discussão, 1335.
- ²³ **Id. ibid.**, p. 38.
- ²⁴ Declaração de Veneza, de 7 de março de 1986. Disponível em : <http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/file.php/1/Documentos_da_Transdisciplinaridade/Declaracao_de_Veneza_1986.doc>. Acesso em: 23 ago. 2008.
- ²⁵ DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Porto : Edições Asa/Clube do Professor, 1996.
- ²⁶ MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília : Unesco, 2001. LASZLO, E. **Macro transição: o desafio para o terceiro milênio**. São Paulo : Axis Mundi Ed., 2001
- ²⁷ BRASIL. Leis, Decretos. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Op. cit.**
- ²⁸ **Id.** 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. Brasília, 2005. p. 5-7. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm> Acesso em: 02/10/08.
- ²⁹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer 39, de 8 de dezembro de 2004. **Documenta**, Brasília, n. 518, p. 5-21, dez., 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb39.pdf>> Acesso em: 02/10/08.
- ³⁰ BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **op. cit.**
- ³¹ OREALC. Santiago. **Educación técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe**. Santiago : Unesco . Disponível em: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/educacion_tecnica_formacion_profesional_america_latina_caribe_espanol.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2008.
- ³² **Id. ibid.**
- ³³ MENEZES FILHO, N. A. **Tecnologia e demanda por qualificação na indústria brasileira**. Santiago do Chile: Cepal, 2006. Trabalho elaborado através de Convênio Cepal/Ipea.
- ³⁴ O conceito foi desenvolvido, originalmente, por Arbache (2000), conforme citação de MENEZES FILHO (2006), **op. cit.**, p. 2.
- ³⁵ LEITE, Elenice Monteiro. **Tendencias en la producción de conocimientos sobre educación, trabajo y inserción social**. Buenos Aires : Ides, 2005. p. 4.
- ³⁶ REIS, Maurício Cortez; CAMARGO, José Márcio. **Desemprego de jovens no Brasil: os efeitos da estabilização da inflação em um mercado de trabalho com escassez de informação**. Rio de Janeiro : Ipea, 2005. Textos para Discussão, 116.
- ³⁷ **Id. ibid.**, p. 5.
- ³⁸ DIEESE. A ocupação dos jovens nos mercados de trabalho metropolitanos. **Estudos e Pesquisas**, São Paulo, v. 3, n. 24, set., 2006..
- ³⁹ **Id. ibid.**
- ⁴⁰ **Id. ibid.** p. 9.
- ⁴¹ Estudo elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a partir de *Key Indicators of the Labour Market Program* (Kilm), citado por CASTRO, J. A.; AQUINO, L. (Orgs.). (2008), **op. cit.**, p. 51.
- ⁴² CASTRO, J. A.; AQUINO, L. (Orgs.). (2008) **op. cit.**, p. 47.

- ⁴³ REIS, Maurício Cortez; CAMARGO, José Márcio. (2005) **op. cit.**; FLORI, Priscilla Matias. Desemprego de jovens no Brasil. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO AMERICANA DE POPULAÇÃO, 1. Caxambu (MG) set., 2004. **Anais**. Caxambu (MG): 2004; CASTRO, J. A.; AQUINO, L. (Orgs.). (2008) **op. cit.**
- ⁴⁴ CASTRO, J. A.; AQUINO, L. (Orgs.). (2008) **op. cit.**; DIEESE. (2006) **op. cit.**; FLORI, Priscilla Matias (2004) **op. cit.**
- ⁴⁵ **Id. ibid.** Acrescentam que a restrição às jovens do gênero feminino é mais intensa quando elas possuem filhos, possivelmente visto como um prenúncio de absenteísmo por força de problemas decorrentes com a criação dos mesmos.
- ⁴⁶ **Id. ibid.** . Ou seja, o subsídio não conseguiu vencer a resistência dos empregadores na contratação de jovens. Os autores aventam a hipótese de que de que as restrições ao tipo de contrato e demissões tornariam a contratação subvencionada pouco atrativa.
- ⁴⁷ **Id. ibid.**
- ⁴⁸ COELHO, Maria Inês Matos. Identidades e formação nos percursos de vida de jovens e adultos trabalhadores: os desafios ao Projeja. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 83-97, 2008; OLIVEIRA, Ramon. O ensino médio em questão: a análise de uma história recente. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 1, p. 42-49 jan./abr., 2008.
- ⁴⁹ CASTRO, J. A.; AQUINO, L. (Orgs.). (2008), **op. cit.**, p. 50.
- ⁵⁰ MENEZES FILHO, N. A (2006), **op. cit.**, p. 11. A variável educação é indicada pelo autor como uma proxy para a qualificação. Ela é freqüentemente utilizada, em que pese o fato da educação ser mensurada pelos anos de escolarização e não pelo nível de educação alcançado pelo trabalhador. Assim, 11 anos de escolarização não correspondem, necessariamente, à conclusão de ensino médio por não considerar a repetência, fazendo com que os 11 anos de escolarização redundem, por exemplo, à simples conclusão do ensino fundamental.
- ⁵¹ Entrevista ao **Correio Braziliense**, Brasília, 15 jul. 2008. Cad. Economia.
- ⁵² DIMENSTEIN, Gilberto. **O buraco é mais embaixo**. Disponível em: <www.dimenstein.com.br>. Acesso em: 15 ago. 2008.
- ⁵³ PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa : Imprensa Nacional, 2003.
- ⁵⁴ LASZLO, Ervin. **Macrotransição: o desafio para o terceiro milênio**. São Paulo : Axis Mundi, 2001.
- ⁵⁵ PAIS, José Machado (2001) **op. cit.**
- ⁵⁶ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Minuit, 1970.
- ⁵⁷ CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino médio: no olho do furacão. In: CICLO DE SEMINÁRIOS INTERNACIONAIS EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: MODELOS DE SUCESSO, Brasília : Câmara dos Deputados, 17, set., 2007. **Ensino Médio Diversificado**. Rio de Janeiro: Senac – Departamento Nacional, 2007. Disponível em: <http://www.educacaoeseculoxxi.com.br/ciclo_01/down/Ensino_medio_claudio.ppt>. Acesso em: 15 ago. 2008.
- ⁵⁸ GIROUX, H. Critical theory and rationality in citizenship education. **Curriculum Inquiry**, Nova Iorque, v. 10, n. 4, p. 1-19, 1980.
- ⁵⁹ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47.
- ⁶⁰ **Id. ibid.**
- ⁶¹ DE LANDSHEERE Apud. PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto : Porto Ed., 2005. p. 62.
- ⁶² PAIS, José Machado. (2001) **op. cit.**
- ⁶³ CASTRO, Cláudio de Moura. (2007) **op. cit.**
- ⁶⁴ BEUST, Luiz Henrique. Ética, valores humanos e proteção à infância e juventude. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Pela justiça na educação**. Brasília : MEC/Fundescola, 2000. p. 30-31.
- ⁶⁵ **Id. ibid.**
- ⁶⁶ MASLOW, Abraham. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro : Eldorado, [s.d.].
- ⁶⁷ KIDDER, R.M. Ethics is not a luxury: it's essential to our survival. **Education Week**, Washington, D.C., v. 10, n. 28, , p. 3-11, 1991.
- ⁶⁸ **Id. ibid.**
- ⁶⁹ WILBER, Ken. **The Marriage of sense of soul: integrating science and religion**. Nova Iorque : Random House, 1998.
- ⁷⁰ **Id. ibid.**
- ⁷¹ **Id. ibid.**
- ⁷² CÂMARA, Jacira da Silva. **Subjetividade e intersubjetividade da educação**. Brasília : Escola Superior do Ministério Público da União, 2008. p. 4. Palestra proferida no Congresso Processo de Aprendizagem.

ABSTRACT

Candido Gomes; Beatrice Carnielli; Clélia Capanema; Jacira Câmara. *The enigma of youth.*

This article discusses the concept of youth as a vulnerable group, living in waiting time, in contemporary societies. Their drama is divided in at least three acts: 1) school education, struggling with reforms onerous to young people, without adequately combining general education and vocational training; 2) jobs which are hard to access, resulting in unemployment and underemployment; 3) curricular dynamics needed for our time, which involves emotions and values, in addition to reasoning.

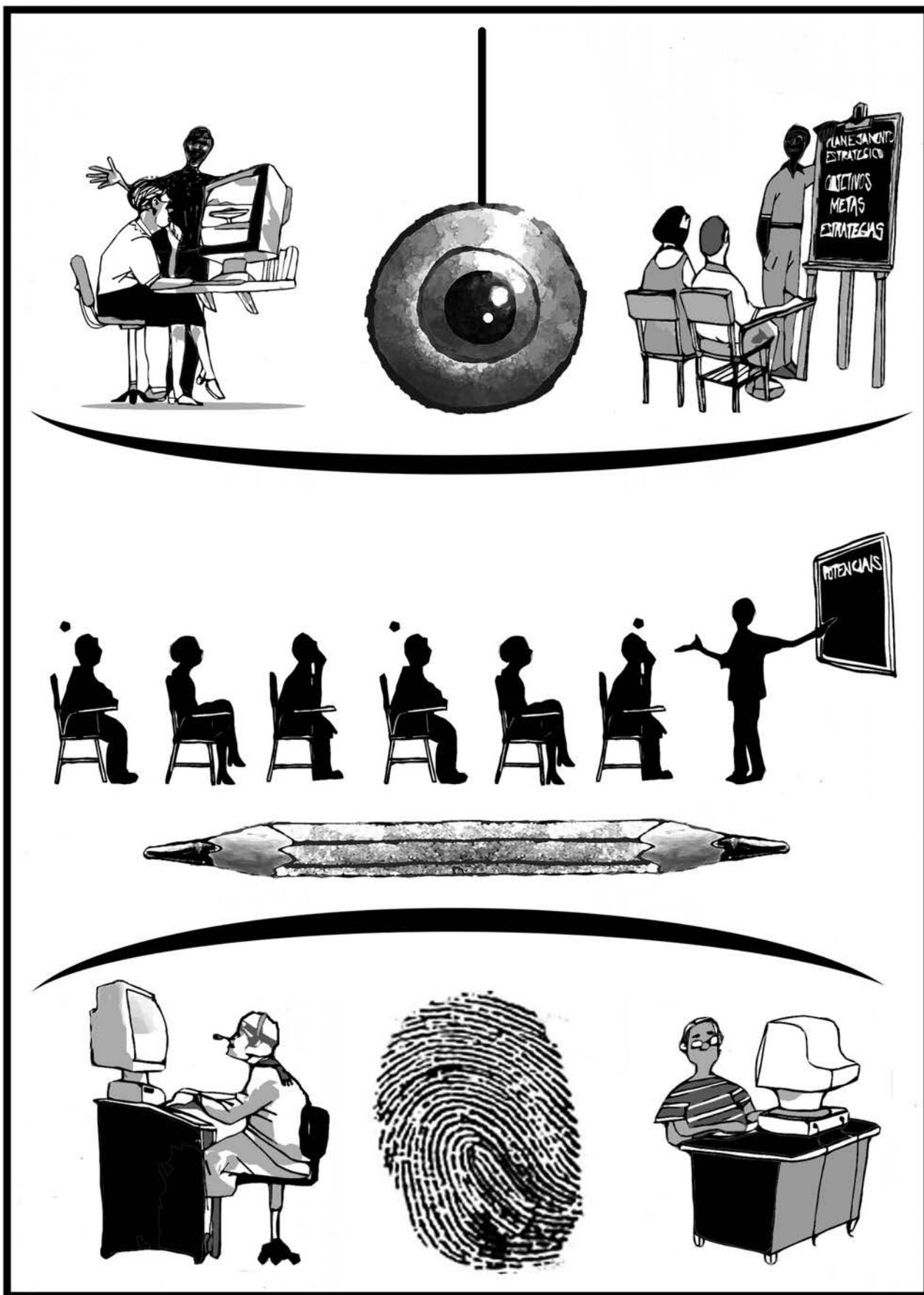
Keywords: *Youth; Secondary education; Employment; Work; Curriculum.*

RESUMEN

Candido Gomes; Beatrice Carnielli; Clélia Capanema; Jacira Câmara. *El enigma de las juventudes.*

Este trabajo discute el concepto de juventud como grupo vulnerable, en tiempo de espera, en las sociedades contemporáneas. Su drama se divide en por lo menos tres actos: 1) la educación escolar que se ha debatido entre reformas onerosas para los jóvenes sin llegar a conjugar adecuadamente la educación general y profesional; 2) el trabajo, debido a que el difícil ingreso al mercado se traduce en desempleo y subempleo; 3) la dinámica curricular necesaria en los tiempos actuales, que implica emociones y valores más allá de la razón.

Palabras clave: *Juventud; Enseñanza media; Empleo; Trabajo; Curriculum.*



PROMOVENDO O APRENDIZADO ORGANIZACIONAL POR MEIO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA

*Maria Teresa Andrade de Gouvêa**

*Claudia Paranhos***

*Claudia Lage Rebello da Motta****

Resumo

Grande parte da aprendizagem dos profissionais acontece de maneira informal, compartilhando experiências, conhecimentos e soluções de problemas uns com os outros. O processo de criação do conhecimento organizacional é um processo social dentro do qual o conhecimento é compartilhado entre os membros que compõem uma organização. Nessa tarefa de facilitar o processo de troca de informações e conhecimentos entre os membros de uma organização é que a Comunidade de Prática vem se destacando como uma maneira de promover o aprendizado organizacional.

Palavras-chave: Comunidade de Prática; Comunidade Virtual; Aprendizado Organizacional; Gestão do Conhecimento; Mudança Organizacional.

1. INTRODUÇÃO

O cenário organizacional nunca foi tão competitivo como hoje e isso não está restrito a um ou outro setor em que uma empresa atue. No ambiente de competição, no qual as empresas procuram alcançar uma posição de destaque sobre seus concorrentes, elas adotam estratégias visando criar e sustentar vantagens competitivas. O conhecimento passa a ser um elemento fundamental para a obtenção dessas vantagens. Para Chiavenato (2004)¹, a competitividade imposta requer organizações de aprendizagem capazes de gerenciar a mudança a seu favor. A intensidade com

que as pessoas e as organizações aprendem torna-se fundamental para a criação dessa vantagem competitiva.

Diante desse cenário, faz-se necessário o desenvolvimento de novos métodos de aprendizagem contínua nas organizações, que garantam mecanismos para o gerenciamento e disseminação de conhecimentos. Uma organização que aprende está mais bem capacitada para a compreensão do seu ambiente, suas atividades e processos de trabalho. Uma boa capacidade de aprendizagem aperfeiçoa o processo de tomada de decisão, tornando os processos de trabalho mais eficientes e efetivos.

Sendo assim, as organizações estão buscando novas formas de desenvolver e aplicar inovações em seus processos, produtos e serviços por meio da Gestão do Conhecimento. Na tarefa de facilitar esse processo é que a Comunidade de Prática vem se destacando como uma maneira de promover o aprendizado organizacional, agregando ferramentas necessárias para incentivar o compartilhamento de experiências, conhecimentos e soluções entre indivíduos que estão vivendo problemas similares no desenvolvimento das suas atividades do dia-a-dia.

2. COMUNIDADE DE PRÁTICA

Comunidade de Prática pode ser definida como um grupo de pessoas que interagem regularmente para compartilhar as mesmas práticas, interesses ou objetivos de trabalho. O termo “Comunidade de Prática” (CoP) foi criado em 1991 por Jean Lave e Etienne Wenger ao estudarem como as pessoas aprendem. Esses autores constataram que o aprendizado vai além de

* Mestre em Informática pelo Programa de Pós-Graduação em Informática – PPGI/UFRJ; especialista em Marketing pela UFRJ/Coppead; pós-graduada em Análise de Sistemas pela FAAP/SP e bacharel em Administração de Empresas pela UBM/RJ. Consultora em Educação a Distância (EAD). Participação no desenvolvimento e tutoria de cursos do MEC; tutora no curso de Especialização em EAD do Senac/RJ; coordenadora EAD do curso de especialização Sistemas de Informação do NCE/UFRJ; professora de pós-graduação lato sensu e assistente de pesquisas em Informática na Educação do NCE/UFRJ. E-mail: mtgouvea@gmail.com

** Mestre em Informática pelo Programa de Pós-Graduação em Informática – PPGI/UFRJ; especialista em Educação e Tecnologias Digitais com ênfase em Design Instrucional pelo Senac/Cetind-BA; bacharel em Ciência da Computação pela UFBA; analista de sistemas atualmente integrante do Núcleo de Pesquisa e Prática em Tecnologia, atuando em projetos de TI na Petrobras; professora de pós-graduação lato sensu e assistente de pesquisas em Informática na Educação do NCE/UFRJ. E-mail: claudia.paranhos@gmail.com.

*** Doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pela COPPE – Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999). Pesquisadora do Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ e professora do Programa de Pós-Graduação em Informática da UFRJ. E-mail: claudiam@nce.ufrj.br.

Recebido para publicação em: 01/09/08.

um relacionamento entre um estudante e um mestre, revelando uma atividade social que se dá mais efetivamente por meio da troca de idéias em grupo, seja de forma presencial ou virtual (WENGER, 2004)².

No que se refere à forma virtual, o surgimento da internet como meio de comunicação rápido, flexível e de baixo custo, e sua difusão nas organizações, muito contribuiu para a criação de comunidades virtuais de prática. Dessa forma, grupos de profissionais de uma área específica passaram a poder trocar

informações sobre as tarefas do dia-a-dia do trabalho e suas práticas, permitindo o compartilhamento das soluções para os seus problemas mais comuns.

Para Wenger e Snyder (2000)³, a CoP difere de outras estruturas de grupo de trabalho, seja pelo motivo que une seus membros, pela forma como interagem e pela aplicação que fazem dos conhecimentos compartilhados. A Tabela 1 apresenta uma comparação entre CoP e outras estruturas organizacionais de grupo.

TABELA 1
Comparação entre CoP e outras estruturas organizacionais ⁴

	Qual é o objetivo?	Quem participa?	O que têm em comum?	Quanto tempo dura?
Comunidade de Prática	Desenvolver as competências dos participantes; gerar e compartilhar conhecimentos	Participantes se auto-selecionam	Paixão, compromisso e identificação com os conhecimentos especializados do grupo	Enquanto houver interesse em manter o grupo
Grupo de trabalho formal	Desenvolver um produto ou prestar um serviço	Qualquer um que se apresente ao gerente do grupo	Requisitos do trabalho e metas comuns	Até a próxima reorganização
Equipe	Realizar determinada tarefa	Os participantes são escolhidos pelos gerentes	As metas e pontos importantes do projeto	Até o final do projeto
Rede informal	Coletar e transmitir informações empresariais	Amigos e conhecidos do ambiente de trabalho	Necessidades mútuas	Enquanto houver um motivo para manterem contato

Dentro das organizações, a Comunidade de Prática permite a realização de dois trabalhos principais de formação do capital humano: transferência do conhecimento e inovação. Segundo Wenger, Snyder e McDermott (2002)⁵, para que uma comunidade seja considerada “de prática”, ela deve ser uma combinação de algumas características fundamentais.

2.1 Características fundamentais de uma CoP

As CoPs surgem das relações e situações que envolvem pessoas no dia-a-dia, buscando soluções para problemas que enfrentam, incorporando um conjunto de conhecimentos, e que interagem informalmente umas com as outras independente da localização geográfica. Elas normalmente não possuem um nome específico que as caracterizem, sendo reconhecidas por: “comunidade de conhecimento”, “comunidade de aprendizagem”, “rede virtual de práticas”, “comunidade virtual”, dentre outras. No entanto, apesar das diferentes denominações, para que uma comunidade seja considerada de prática, ela deve possuir três elementos estruturais: domínio, comunidade e prática.

Sobre o **domínio**, entende-se que a comunidade deve ser definida por um domínio de interesse comum, sobre o qual a comunidade discute e que inspira a participação e o comprometimento dos seus membros. Nesse sentido, as pessoas necessitam gerar um repertório apropriado de idéias, compromissos,

memórias e recursos comuns relacionados a uma área particular de conhecimento.

Com relação à **comunidade**, deve existir a percepção de se fazer parte de um grupo de indivíduos que possuem algo em comum. As próprias pessoas de um corpo social se identificam em comunidades quando percebem uma característica comum entre elas (um interesse, um local por elas habitado, uma atividade). Dessa forma, os membros de comunidades de prática devem estar engajados em atividades e discussões conjuntas sobre o domínio de interesse, compartilhando informações e construindo relacionamentos que lhes permitam ajudar e aprender uns com os outros.

No que se refere à **prática**, os membros devem desenvolver um repertório compartilhado de recursos (documentos, informações, vocabulário comum, experiências, histórias, soluções de problemas) que componham o compartilhamento das práticas individuais e coletivas.

Segundo Wenger (*apud* BOLZANI JÚNIOR.; SOUSA.; NASCIMENTO, 2002)⁶, “a prática é, antes de mais nada, um processo pelo qual podemos experimentar o mundo e nosso envolvimento nele como algo que faça sentido”. Nesse contexto, uma Comunidade de Prática também pode ser caracterizada a partir de três dimensões: **empreendimento comum**, **envolvimento mútuo** e **repertório compartilhado**, por meio dos quais a prática serve como fonte de coerência de uma comunidade. A Figura 1 mostra a representação gráfica dessas três dimensões presentes em uma Comunidade de Prática.

FIGURA 1
As três dimensões de uma comunidade de prática ⁷



É importante destacar que uma Comunidade de Prática não é simplesmente uma comunidade de interesses. Entende-se por comunidade de interesses um grupo de pessoas que compartilham algo importante e estão conectadas umas às outras por meio de interesses e não pelo desenvolvimento de uma prática comum ou do compartilhamento de uma determinada área de conhecimento. A prática reside em uma comunidade de pessoas e nas relações de engajamento mútuo. Seus membros trabalham juntos, conversam entre si; trocam informações e opiniões; e são diretamente influenciados pelo entendimento mútuo, como uma questão de rotina.

Para o profissional, é importante pertencer a uma Comunidade de Prática, já que é muito difícil adquirir conhecimento sozinho. Faz-se necessário, portanto, a interação com pessoas para falar dos problemas, pedir ajuda e informação. Porém, devido à sua natureza espontânea e informal, essas comunidades se tornam resistentes à supervisão, representando um grande desafio para as organizações. Não é fácil incentivar a sua formação, bem como sustentá-la e integrá-la para toda a organização. Para isso, as empresas devem adotar algumas abordagens a fim de impulsionar a criação de Comunidade de Prática, como: incentivar e reconhecer a participação de seus integrantes; envolvê-las nas decisões; e proporcionar uma infra-estrutura necessária ao seu sucesso, alocando recursos e atribuindo papéis a seus membros.

2.2 Papéis atribuídos

Dentre os papéis a serem alocados aos participantes de uma Comunidade de Prática, além do membro propriamente dito, alguns são considerados fundamentais (NEVES, 2001)⁸: coordenador, moderador/mediador, suporte técnico e especialista (*expert*); outros papéis, no entanto, têm existência facultativa, como: bibliotecário e facilitador de conhecimento (*knowledge brokers*). Uma breve descrição de cada um dos papéis é apresentada na Tabela 2.

Para que ocorra um processo de aprendizado efetivo em uma comunidade, um dos fatores fundamentais é uma boa mediação. O mediador deve estar atento às dificuldades que os participantes possam ter para acessar os outros membros ou a base de conhecimento da comunidade; caso isso ocorra, os participantes podem ficar desestimulados e acabar abandonando o grupo.

Além de uma boa mediação, outros fatores devem ser considerados. O suporte operacional é importante pelo fato de transmitir as informações necessárias para os usuários que apresentam dúvidas ou têm dificuldades. Ferramentas de busca por palavra-chave, de *download* de arquivos, de comunicação síncrona (*chat*) e assíncrona (fórum), de pesquisa etc., são úteis para os participantes e facilitam o trabalho do mediador. Mas o fator humano é essencial. Se a conexão entre as pessoas não funcionar, não adianta ter o melhor suporte tecnológico.



TABELA 2
Papéis atribuídos aos membros de uma CoP⁹

Papel	Função
Coordenador	Liderar a comunidade e estimular o seu crescimento. Normalmente esse papel não é atribuído ao maior especialista no assunto, pois geralmente ele não tem tempo para envolver-se na criação de comunidades, mas, é importante que ele conheça o domínio da mesma.
Moderador ou mediador	Manter o ritmo da comunidade, sabendo o momento certo para estimular seus membros a participar, além de proporcionar maior interação entre as pessoas. O seu perfil envolve não só domínio sobre os temas e conhecimento do ambiente em que a comunidade vai interagir, mas também habilidades interpessoais e de negociação. Em alguns casos, também desempenha o papel de coordenador.
Suporte técnico	Administrar a ferramenta na qual a comunidade se apóia para suas interações virtuais.
Especialista (<i>expert</i> ou perito)	Sua função é apoiar tecnicamente a comunidade. Normalmente não é o moderador, mas sua liderança e estímulo são importantes para o sucesso do grupo. Sempre que possível deve ser o iniciador das questões.
Bibliotecário	Responsável pelo repositório de documentos. Isso se deve ao fato de que uma comunidade pode tornar complexa se tiver uma base de dados de documentos grande, sem algum controle e organização. Às vezes o coordenador desempenha esse papel, porém, em grandes comunidades, recomenda-se alocar mais pessoas.
Facilitador de conhecimento (<i>knowledge brokers</i>)	Filtrar as perguntas e enviar para os especialistas naquele assunto. Assim, cria um comprometimento maior com a resposta, já que estes sabem que a pergunta é direcionada para eles, além de otimizar o tempo de resposta, visto que as questões mais básicas podem ser respondidas não necessariamente pelo especialista.

Para Teixeira Filho (2002)¹⁰, o mediador deve manter uma visão compartilhada, de curto e longo prazos, em alinhamento com os objetivos da organização, harmonizando, assim, os interesses dos participantes. Nesse contexto, as comunidades devem ser mediadas com ênfase na comunicação entre as pessoas, devendo ser fluente, espontânea e cordial. A mediação, portanto, deve facilitar (e não restringir) a dinâmica natural das interações da comunidade, proporcionando um clima de cooperação baseado no respeito mútuo, na abertura ao diálogo e no estímulo à participação.

*A CoP não pode ser tratada
como simples estrutura
organizacional, mas como uma
estrutura orgânica com todas as
características peculiares a elas,
com seus ciclos de vida*

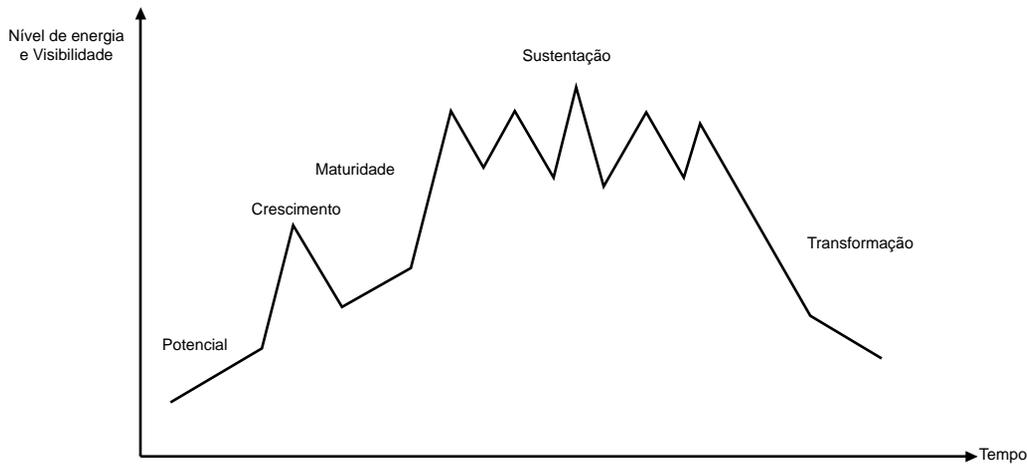


A CoP não pode ser tratada como simples estrutura organizacional, mas como uma estrutura orgânica com todas as características peculiares a elas, com seus ciclos de vida. Para que ocorra um ciclo de vida rico em conhecimento e recompensador para os participantes, um dos fatores essenciais é a existência de uma cultura favorável à disseminação e ao compartilhamento de conhecimento.

2.3 Ciclo de vida das CoP

Cada fase do ciclo de vida de uma CoP apresenta características específicas que demandam cuidados próprios para promover um ambiente favorável ao aprendizado coletivo. Para Wenger (*apud* WINKELLEN, 2003)¹¹, as cinco fases típicas do ciclo de vida de uma comunidade podem ser assim classificadas: potencial ou inicial, crescimento, maturidade, sustentação e transformação. A Figura 2 mostra graficamente essas cinco fases.

FIGURA 2
Estágios de desenvolvimento do ciclo de vida de uma CoP



Na fase **inicial ou potencial**, a comunidade é lançada oficialmente, o que gera o ingresso de novos membros. A organização deve mostrar os ganhos que a empresa e os participantes obterão com a formação dessas comunidades, além de ajudar a estabelecer o escopo do domínio de conhecimento, que deve ser, ao mesmo tempo, importante ao tipo de negócio e despertar o interesse de seus membros. Já na fase de **crescimento**, a comunidade começa a tornar-se mais ativa, as pessoas começam a identificar o valor de se tornarem engajadas nas atividades de aprendizado e as fronteiras começam a ser moldadas. Deve-se negociar com a organização o seu reconhecimento e sua relação com o contexto estratégico, para que ela possa obter o suporte necessário durante sua existência.

Na fase de **maturidade**, a comunidade ganha apoio e reconhecimento da organização como um todo, começando a ter um crescimento sustentável do número de membros. Isso poderia ser o suficiente para a empresa pensar que há uma estabilidade e que pode, aos poucos, deixar de dar suporte, o que muitas vezes, torna-se um dos principais motivos para a queda de muitas comunidades que atingem essa fase.

Na próxima fase – **sustentação**, o grande desafio é manter o ritmo, passando por mudanças de membros, tecnologia e relações com a organização. Os seus membros já não possuem um engajamento muito intenso, mas a comunidade continua viva como centro de conhecimento, principalmente, por meio dos contatos pessoais ainda existentes e da prática compartilhada durante as outras fases. Nesse momento, é importante mantê-la com ações para motivar seus membros a continuar participando de forma ativa. Ao longo da existência da comunidade, novos interesses surgiram e novos laços se formaram entre as pessoas, e inclusive entre comunidades. É natural que a motivação e o engajamento das fases iniciais já não sejam os mesmos, pois novos caminhos tendem a ser criados.

• • •

*na fase de **crescimento**, a comunidade começa a tornar-se mais ativa, as pessoas começam a identificar o valor de se tornarem engajadas nas atividades de aprendizado e as fronteiras começam a ser moldadas.*

Na fase de **transformação**, a comunidade não é essencialmente importante na vida de seus membros, mas ainda é reconhecida como parte de suas identidades, por meio de histórias da preservação dos seus artefatos e da reunião de documentos que ressaltam sua existência. O papel da organização, nessa fase, é o de preservar a memória da comunidade, pelas histórias, documentos, discussões e artefatos produzidos ao longo do processo.

Um exemplo interessante de ciclo de vida de uma CoP é o modelo de desenvolvimento das Comunidades de Prática do Departamento da Marinha dos Estados Unidos (DoN – Department of Navy). Esse modelo destaca características interessantes em cada estágio do ciclo de vida de uma CoP, apresentando facilitadores e obstáculos para cada fase, como pode ser visto na Tabela 3 (TEIXEIRA FILHO, 2002)⁷.



TABELA 3
Fases do ciclo de vida de uma CoP conforme modelo DoN

Estágios	Fases	Facilitadores (+)	Obstáculos (-)
Apreciação	1. Concepção e catalisação 2. Conexão das pessoas 3. Compartilhamento	Liderança aberta Demanda motivadora Abrangência definida Interesse Desejo de aprender Respeito mútuo Benefícios claros Linguagem comum Processos e ferramentas	Desejo de controle Preconceito Expectativas irreais Falta de espaço Demandas conflitantes Falta de suporte Falta de abertura Falta de conhecimento Falta de tempo
Ponto crítico	4. Construção da confiança	Relacionamento Compartilhamento Compromisso	Isolamento / auto-serviço Ceticismo Demora nas respostas
Co-criação	5. Colaboração 6. Criação de conhecimento 7. Renovação	Interesses comuns Sinergia Acesso fácil Criatividade Imaginação Interação dinâmica Suporte organizacional Reconhecimento Aprendizado contínuo	Acúmulo de mensagens Formalidade Ambiente hostil Interesses fixos Medo do novo Limites rígidos Mudança de prioridade Descontinuidades

O ponto crítico para toda a comunidade é a fase de **construção da confiança**, em que os obstáculos são o ceticismo dos participantes, seu isolamento e a demora na respostas às demandas do grupo. É fundamental explorar as oportunidades representadas pelos relacionamentos existentes, incentivando compartilhamento e compromisso.

A partir desse ponto, a comunidade entra no estágio de **co-criação**. A fase de **colaboração** tem como obstáculos usuais o acúmulo de mensagens, o excesso de formalidade, eventualmente, um ambiente hostil. Para superá-los, é preciso reforçar os interesses comuns e a sinergia, cuidando para que o acesso à comunidade e à sua base de conhecimento seja fácil.

Na fase de **criação de conhecimento**, os obstáculos comumente apontados são o temor do que é novo, os objetivos ocultos dos participantes e o estabelecimento de limites rígidos. A superação desses aspectos se dá através da criatividade e do uso da imaginação, buscando-se uma interação dinâmica com a comunidade.

A última fase do ciclo de vida é da **renovação**, em que a comunidade decide se continua, se vai ser dividida ou se será extinta. Os problemas comuns nessa fase são as descontinuidades e a mudança de prioridade. É preciso que haja reconhecimento e capitalização dos resultados do aprendizado contínuo e também organizacional.

Percebe-se, então, que esse modelo trata de conectar pessoas, não apenas computadores. Portanto o desenvolvimento de uma CoP deve considerar a sinergia entre os elementos estruturais – o domínio, comunidade e a prática, levando em consideração alguns princípios para o seu desenvolvimento.

2.4 Princípios para o desenvolvimento de uma CoP

Como uma estrutura e sistema social, as Comunidades de Prática passam pelos ciclos de vida relativos à intensidade das atividades e do número de membros que participam na comunidade. Nas fases de desenvolvimento de uma CoP devem ser levados em consideração alguns princípios. A Tabela 4 resume os sete princípios para o desenvolvimento de uma CoP definidos por Wenger, Snyder e McDermott (2002)¹².

O ponto crítico para toda a comunidade é a fase de construção da confiança, em que os obstáculos são o ceticismo dos participantes, seu isolamento e a demora na respostas às demandas do grupo.

TABELA 4
Princípios para o desenvolvimento de uma CoP

Princípios	Descrição
1) Projetar a CoP visando sua evolução	Permitir que novas pessoas se envolvam e que novos interesses sejam explorados. Aceite que haverá diferentes níveis de atividade e diferentes tipos de apoio serão necessários durante a vida da CoP.
2) Manter o diálogo entre as perspectivas interna e externa	Estimular discussões entre as pessoas de dentro e fora da comunidade, sobre os resultados esperados para a CoP. Por exemplo, encoraje ligações com outras comunidades da empresa.
3) Convidar pessoas para diferentes níveis de participação	Algumas pessoas serão bastante ativas na comunidade, enquanto outras parecerão passivas. Aceite que contribuições e aprendizado ocorram de maneira distinta, dependendo da pessoa.
4) Desenvolver espaços abertos e fechados	Relacionamentos são formados a partir de eventos informais das comunidades e comunicação um-a-um. Eventos formais e espaços públicos comuns de discussão são necessários para ajudar as pessoas a sentirem parte da CoP.
5) Focar no valor da CoP	O verdadeiro valor da comunidade pode emergir à medida que ela se desenvolve e amadurece. Os valores que estão sendo gerados devem ser explícitos a seus membros. No início, isto pode ser útil para ajudar os membros a compreenderem melhor as CoPs; com o tempo, o valor gerado precisa se tornar mais evidente.
6) Combinar familiaridade e estimulação	Espaços comunitários comuns e atividades ajudam as pessoas se sentirem confortáveis em participar. A inclusão de novas idéias para desafiar o pensamento vigente também estimula o interesse e mantém as pessoas engajadas.
7) Criar um ritmo para a comunidade	Eventos regulares, com uma frequência que evite a sensação de sobrecarga, criam pontos de convergência. Eles encorajam as pessoas a continuarem a participar, ao invés de se distanciar gradativamente.

Baseado nas fases e princípios de desenvolvimento, Wenger (2003)¹³ ressalta que o ponto mais importante é que, no início, as comunidades produzam resultados mais voltados para os participantes do que para a empresa em si. Pois é esse ponto que garantirá o interesse e a possibilidade de transformação dessa comunidade para as demais etapas de desenvolvimento. Embora nesse primeiro momento não apareçam resultados concretos de retorno para a empresa, mesmo assim ela está sendo beneficiada.

Para Teixeira Filho (2002)¹⁴, as Comunidades de Prática sempre fizeram parte de uma estrutura informal das organizações. Elas precisam de um toque humanizado, de mediação, de estrutura, de incentivo e de gestão. A tecnologia da informação tornou possível às pessoas trocarem idéias e *insights* em todo o mundo. Mas o ponto principal do compartilhamento é achar um interesse comum entre as pessoas, a fim de criar uma verdadeira conexão e dar importância a cada opinião e a cada pensamento compartilhado. Cada membro deve confiar

na comunidade o suficiente para pedir ajuda e compartilhar novas idéias. A tecnologia da informação tornou possível a formação de uma comunidade global, mas é preciso gestão para que isso se torne um benefício real, sendo reconhecida sua importância para a organização.



o ponto principal do compartilhamento é achar um interesse comum entre as pessoas, a fim de criar uma verdadeira conexão e dar importância a cada opinião e a cada pensamento compartilhado. Cada membro deve confiar na comunidade o suficiente para pedir ajuda e compartilhar novas idéias.

3. Benefícios das CoP nas organizações

Grande parte do conhecimento de qualquer organização encontra-se diluído na cabeça das pessoas. Raramente está documentado de forma apropriada e muda constantemente. Muitas vezes, trata-se de conhecimento que apenas alguns funcionários ou grupos possuem e que necessita ser mapeado. Por esse motivo, existe uma necessidade de cultivar uma cultura nas organizações em que as pessoas sintam-se confortáveis em compartilhar seus conhecimentos.

Daí o interesse em desenvolver Comunidades de Prática para promover a colaboração, aumentar a interação social, aumentar a produtividade e melhorar a aprendizagem organizacional.



uma das características mais importantes a serem avaliadas em Comunidades de Prática é se o conhecimento está sendo compartilhado e utilizado.

A aprendizagem organizacional é o processo contínuo das organizações em criar, adquirir, transferir conhecimentos e em modificar seus comportamentos para refletir em novos conhecimentos e idéias. Isso faz com que os trabalhadores contribuam para o desempenho da empresa por meio da aplicação dos seus conhecimentos e habilidades em resolver problemas (SENGE, 2004)¹⁵. De acordo com Weller (2005)¹⁶, grandes corporações vêem essa abordagem como um próximo passo para a gestão do conhecimento. Permitindo que especialistas formem comunidades, eles podem compartilhar seus conhecimentos, melhorar seus desempenhos e disponibilizar uma base de informações para ser utilizada por futuros empregados.

Para que isso aconteça, segundo Millen, Fontaine e Muller (2002)¹⁷, as empresas procuram investir não só em encontros presenciais (reuniões, conferências, *workshops*, *coffee-breaks*) como também em ambientes virtuais de interação (listas de discussão, fóruns, *chats* síncronos, teleconferência), com o objetivo de promover interações formais e informais entre os empregados. Porém, investir nesses ambientes demanda recursos tecnológicos e financeiros. Por esse motivo, as organizações precisam saber como capturar o valor que as Comunidades de Prática trazem

para justificar seus investimentos em tecnologia e capital humano. Diante disso, é importante saber o impacto das comunidades no desempenho dos indivíduos, na eficiência das equipes e na produtividade geral da organização.

De acordo com esse autor¹⁸, é muito difícil utilizar métodos tradicionais para mensurar os benefícios das Comunidades de Prática porque os resultados geralmente aparecem no trabalho das equipes. Uma das técnicas mais utilizadas é o *storytelling*, que consiste em ouvir histórias dos participantes sobre como as comunidades geram valor para a empresa. Tais relatos servem para esclarecer as relações complexas entre as atividades, conhecimentos e desempenhos.

Para Gouvêa (2005)¹⁹, uma das características mais importantes a serem avaliadas em Comunidades de Prática é se o conhecimento está sendo compartilhado e utilizado. Para isso, são usadas medidas de cunho qualitativo e quantitativo, que incluem tanto medidas que avaliem a opinião dos membros da comunidade quanto indicadores numéricos (quantidades de acessos ao site, de *downloads*, de usuários, análise do caminho navegado e frequência de uso). Segundo Millen e Fontaine (2003)²⁰, alguns pesquisadores também estão empregando modelos de estimativa incluindo a análise de redes sociais (*social network analysis*) para contabilizar ganhos em conectividade social, desempenho organizacional e valores de capital intelectual.

Para entender melhor os benefícios das Comunidades de Prática nas organizações, pesquisadores do Instituto de Gestão de Conhecimento da IBM (*Institute for Knowledge Management*) conduziram um estudo em nove comunidades, em uma amostra de sete empresas²¹ de diferentes setores industriais (financeiro, manufatura, farmacêutico, tecnológico, químico e telecomunicações). Foram conduzidas entrevistas semi-estruturadas com mais de 60 membros de comunidades, líderes de equipe e gestores de conhecimento. Ao analisar os resultados das entrevistas, Millen, Fontaine e Muller (2002)²² mapearam os benefícios das comunidades de prática em três categorias: benefícios individuais, benefícios da comunidade e benefícios organizacionais (Tabela 5).

TABELA 5
Categorias de benefícios das CoP ²³

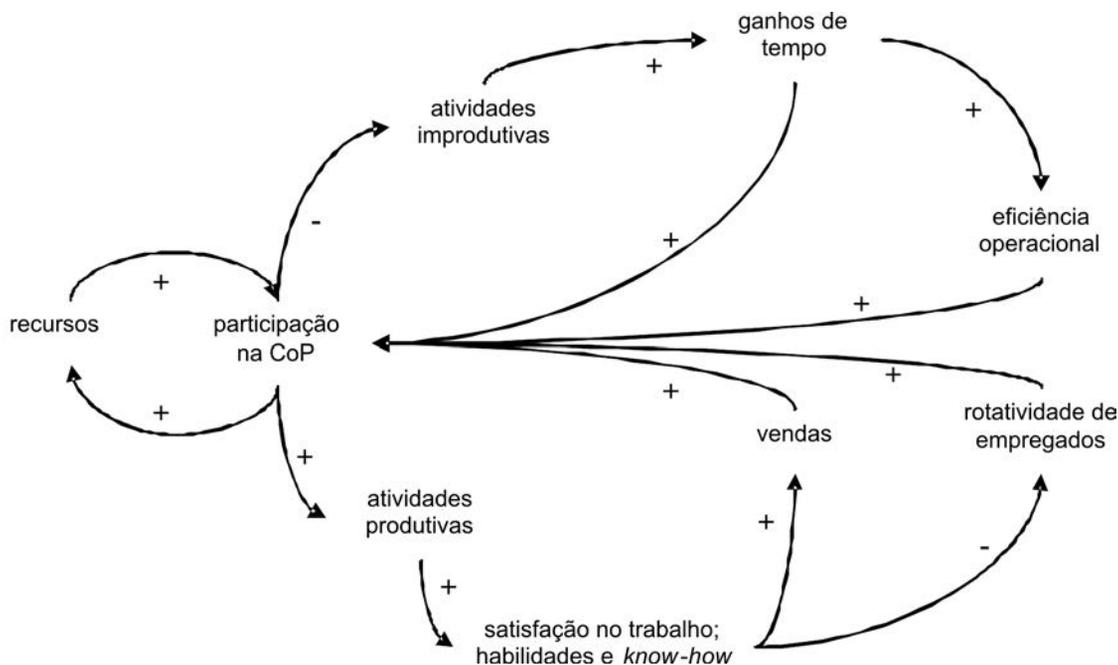
Benefícios individuais	Benefícios da Comunidade	Benefícios organizacionais
<ul style="list-style-type: none">• Ter um nome reconhecido na empresa• Ter o trabalho valorizado pelos outros• Encontrar documentos e informações necessárias• Obter contatos de quem possa fornecer informações• Obter respostas a perguntas específicas• Poder interagir com pessoas de interesses similares	<ul style="list-style-type: none">• Oportunidade de os membros expressarem idéias criativas• Ampliação de idéias durante as interações• Construção de uma base de conhecimento sólida para consultas futuras• Percepção de contextos comuns• Melhoria na solução de problemas	<ul style="list-style-type: none">• Contribuições para sucesso na execução de projetos• Crescimento de novos negócios e inovações• Economia de tempo para encontrar informações• Reaproveitamento de experiências• Aumento da eficiência operacional

Entretanto, esses benefícios só acontecem se houver uma efetiva participação dos membros no registro de informações relevantes para o grupo, em discussões sobre um determinado assunto, no esclarecimento de dúvidas para a solução de um

problema, na troca de experiências e idéias, e até mesmo no uso da base de conhecimento gerada pela comunidade. Millen e Fontaine (2003)²⁴ acreditam que o nível de participação da comunidade é o foco principal para que os benefícios aconteçam.

Um modelo desenvolvido por esses autores (Figura 3) mostra como os benefícios estão relacionados com a participação dos indivíduos na comunidade.

FIGURA 3
Modelo de interação em Comunidades de Prática e benefícios da participação²⁵



Analisando a Figura 3, podemos perceber que o estudo desses autores sugere que uma forma de aumentar os níveis de participação seria proporcionar mais recursos, tais como: conteúdos, documentos e ferramentas para ajudar a organizar, classificar, armazenar informações e facilitar as buscas. Espera-se que um aumento na participação também gere um aumento nos níveis de recursos, como novos documentos e processos. Além disso, aumentar os níveis de participação na comunidade também proporciona um aumento na produtividade das atividades de trabalho, o que melhora a satisfação pessoal e as habilidades relacionadas. Esse aumento na satisfação apóia o crescimento dos benefícios organizacionais, tais como vendas e queda na rotatividade dos empregados.

O aumento na participação também pode ocasionar a diminuição de atividades improdutivas, o que gera ganhos de tempo e resulta na melhoria da eficiência operacional da organização. Mais uma vez, esses benefícios individuais, de comunidade e organizacionais reforçam o aumento nos níveis de participação.

Algumas empresas já estão cientes dos benefícios que as Comunidades de Práticas trazem para a organização, como Embratel, Petrobras e Schlumberger. Porém, muitas empresas ainda enfrentam dificuldades para medir os resultados atingidos.



4. Comunidades de Prática – exemplos de casos reais

As informações sobre as Comunidades de Práticas apresentadas a seguir, foram retiradas de uma pesquisa de campo (GOUVÊA, 2005)²⁶ realizada no período de agosto de 2004 a janeiro de 2005.

O caso Embratel

A implantação das Comunidades de Prática na Embratel (<http://www.embratel.com.br/>) foi iniciada em 2002, com o objetivo de ser um ambiente de aprendizado cooperativo para a troca de melhores práticas de engenharia e operações de telecomunicações. A sua denominação é *Comunidade Virtual de Melhores Práticas*, não que seja exclusivamente registrado as melhores práticas. Em outubro de 2004, existiam oito comunidades ativas ligadas ao departamento Gerência de Estratégia Operacional e Financeira – Engenharia e Operações.

A participação nessas comunidades é democrática, permitindo a todos os interessados, o acesso livre ao conhecimento. Elas são formadas a partir da aprovação da gerência dos funcionários que farão parte da comunidade, a fim de que a liberação do tempo para participação nos eventos da

comunidade seja percebida como valor agregado ao trabalho de rotina. Em seguida, é feita uma solicitação aos responsáveis em criar a comunidade no ambiente virtual. Só então, após aprovação dos responsáveis, estas serão criadas.

Quanto à definição dos papéis, estes são considerados fundamentais para a interação profissional nas comunidades, sendo classificados em: patrocinador, dinamizador, líder, agente de auxílio técnico, facilitador e os membros da comunidade propriamente ditos. Os ambientes computacionais que apoiam as comunidades são baseados no Lotus Notes²⁷, em que os empregados inserem os seus casos para serem avaliados como melhores práticas; e na intranet, na qual são publicadas as melhores práticas das comunidades.

Cada caso é apresentado pelo seu autor em reuniões periódicas de audioconferência com NetMeeting²⁸ para visualização do conteúdo apresentado. Durante essas reuniões, são identificadas as oportunidades de transferência de práticas mediante as manifestações dos participantes. As intenções de adoção de uma melhor prática são registradas e se inicia o processo de transferência do conhecimento. Esse processo é o que efetivamente atribui valor à empresa.

Quanto aos incentivos, os casos avaliados como melhores práticas são publicados no acervo de conhecimento disponível na intranet para toda a empresa. Outra ação que se procura praticar para estimular a participação dos membros da comunidade é o sorteio de alguns produtos, como CDs e livros, durante as reuniões virtuais.

A característica mais importante a ser avaliada em uma comunidade é se o conhecimento está sendo compartilhado e utilizado. Essas medidas devem ser de cunho qualitativo e quantitativo para abranger tanto indicadores numéricos que avaliem o crescimento do acervo de conhecimento e a frequência de sua utilização como medidas que avaliem a opinião dos membros da comunidade sobre o seu valor agregado à empresa. Os indicadores de desempenho devem ser classificados para melhor entendimento das partes interessadas:

- *medidas de sistema*: quantidade de acessos ao site, de *downloads*, de usuários, análise do caminho navegado e frequência de uso;
- *medidas de produtos*: pesquisas de utilidade e quantidade de recomendações das melhores práticas, e quantidade de práticas transferidas;
- *medidas de resultados*: redução de custos e/ou melhoria da eficiência operacional, obtenção e registro da memória organizacional, redução do tempo de treinamento.

O caso Petrobras

Nessa empresa (<http://www.petrobras.com.br/>), iniciou-se a implantação das Comunidades de Prática em 1998, as quais são denominadas *Comunidades Virtuais*, definidas como redes de colaboradores internas à empresa, caracterizadas pela troca permanente de informações e conhecimentos, por meio da web, para suplantarem as limitações de tempo e espaço. Elas são hospedadas no domínio da Universidade Corporativa Petrobras,



mas existem outras independentes, que não estão ligadas a esse departamento, como as criadas no setor de engenharia E&P – ENGP/RR/ER. Em agosto de 2004, existiam aproximadamente 50 comunidades ativas.

A infra-estrutura e o suporte técnico às comunidades são de responsabilidade da gerência de Ensino a Distância da Universidade Corporativa, mas o conteúdo é de responsabilidade do moderador da comunidade e seus membros. O ambiente computacional que apoia as comunidades está baseado na tecnologia QuickPlace²⁹. Mas pretende-se substituir a tecnologia utilizada e centralizar o seu desenvolvimento na Gerência de Gestão de Conhecimento.

Qualquer funcionário pode propor a criação de uma comunidade, mas esta é desenvolvida pela área responsável pela infra-estrutura, em parceria com o solicitante, que normalmente se torna moderador da comunidade. O processo de criação inicia-se com o pedido de criação formal e o preenchimento de um questionário que será avaliado pela gerência de Ensino a Distância sobre a adequação aos pressupostos das Comunidades Virtuais e aos negócios da empresa.

Uma vez validado pela gerência, são enviados ao solicitante os manuais, termo de serviços, informações sobre as comunidades, orientações aos moderadores e participantes. Em seguida, começa o desenvolvimento da Comunidade em ambiente de testes. Todo o material deve ser enviado pelo moderador, e o *layout* deve ser aprovado pelo mesmo antes de disponibilizar a comunidade no ambiente de produção.

O único papel formal existente nas comunidades é o de moderador. Quanto ao tipo, elas podem ser abertas (qualquer um poderá participar) ou fechadas (é necessário o convite ou aprovação do moderador para ingressar na comunidade).

Um dos principais problemas enfrentados em algumas comunidades é a pouca interação entre os participantes. A empresa pretende implementar um tipo de incentivo, como os do programa de milhagem, no qual os participantes e moderadores mais atuantes serão premiados, mas essa ideia é ainda bem embrionária.

Quanto à mensuração, não existem métricas definidas para avaliar os benefícios que essas comunidades trazem à organiza-

ção. Elas são vistas como resultados por meio da melhoria de qualidade na execução das atividades de seus funcionários.

O caso Schlumberger

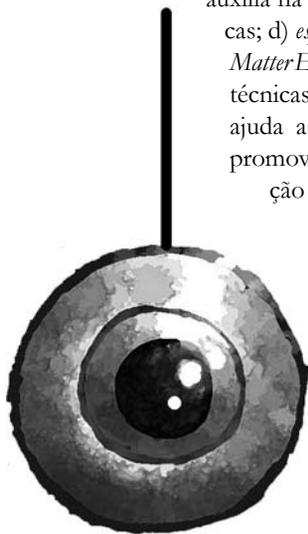
A Schlumberger Serviços de Petróleo Ltda. (<http://www.slb.com/>) é uma empresa multinacional que presta serviços no setor de petróleo e gás fundada em 1927. No período mencionado da pesquisa, a empresa possuía aproximadamente 50 comunidades ativas.

A implantação dessas comunidades teve início em 1998, as quais são denominadas: *In Touch Community* e *Eureka Community*. A *In Touch Community* é relacionada a processos operacionais e de suporte, enquanto a *Eureka*, é relacionada a temas específicos de exploração e produção de petróleo, com abordagem extremamente técnica. Os ambientes computacionais que apóiam essas comunidades são baseados nas tecnologias Java³⁰ e Oracle³¹.

Elas são formadas à medida que um novo assunto não se encaixa em uma das comunidades existentes. O processo de criação é centralizado, necessitando da aprovação dos engenheiros responsáveis pela gestão das CoPs.

Quanto ao acesso, elas estão abertas para as pessoas que trabalham com os domínios definidos em uma comunidade específica, algumas têm acesso restrito, como as que se referem a assuntos legais.

Os papéis nessas comunidades são bem definidos, como: a) *patrocinador* (IKC – *Knowledge Champion*): promove a comunidade através da organização; b) *suporte técnico* (ITE – *In Touch Engineer*): apóia tecnicamente as comunidades; c) *especialista operacional* (ACE – *Applied Community Expert*): especialista operacional que auxilia na validação das melhores práticas; d) *especialista técnico* (SME – *Subject Matter Expert*): contribui com soluções técnicas e ajuda na validação; e) *líder*: ajuda as pessoas a se conhecerem, promove reuniões e coordena a validação das melhores práticas e lições aprendidas.



Também para essa empresa é importante avaliar se o conhecimento compartilhado nas CoPs está sendo aplicado. Dessa forma, adota algumas métricas para avaliar os resultados obtidos com essas comunidades:

- *avaliação do relacionamento com os clientes e colaboração (melhores práticas, troca de experiências)*: por exemplo, uma equipe virtual pode fornecer informações necessárias para resolução de um produto/projeto, otimizando sua execução e reduzindo custos;
- *criação de valor*: por meio da economia de tempo ou de lições aprendidas, reduzindo perdas; economia estimada em US\$ 10M somente na área de *drilling and measurements*;

A Comunidade de Prática vêm ao encontro da abordagem da gestão do conhecimento, contribuindo para a existência de uma cultura favorável ao compartilhamento de experiências, conhecimentos e melhores práticas nas organizações, tornando-se um ambiente atraente para a aprendizagem colaborativa.

- *inovação para criar novos padrões de excelência*: por exemplo, as ferramentas que são desenvolvidas por engenheiros de campo têm um período de implementação menor e índice de erros menores quando experiências e boas idéias são compartilhadas nas comunidades.

Para incentivar a participação dos membros das CoPs, a empresa utiliza estratégias de reconhecimento e premiação. Os participantes com maior pontuação são premiados com um programa de milhagem para efetuar compras no site da empresa. Outros incentivos são adotados: entregas de placas de reconhecimento e envio de e-mail pelo presidente da empresa para os dez membros que mais contribuíram.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Comunidade de Prática vêm ao encontro da abordagem da gestão do conhecimento, contribuindo para a existência de uma cultura favorável ao compartilhamento de experiências, conhecimentos e melhores práticas nas organizações, tornando-se um ambiente atraente para a aprendizagem colaborativa. No contexto da CoP, o conhecimento organizacional se desenvolve. Por isso, cabe à organização incentivar a sua criação e manutenção, buscando permanentemente meios para estimular a contribuição espontânea à memória organizacional e o compartilhamento de conhecimentos por parte dos seus funcionários.

Quando estimulada corretamente, ela pode trazer benefícios para a empresa. Entretanto, mensurar os resultados obtidos por ela ainda é uma tarefa difícil de ser implementada. A maioria das empresas avalia os resultados pelos métodos não tradicionais, de forma qualitativa, como os relatos de lições aprendidas e aplicadas no dia-a-dia.



Incentivar a sua formação, bem como sustentá-la e integrá-la para toda a organização, não é uma tarefa fácil. Um dos problemas encontrados é a pouca participação de seus membros, seja no registro de informações relevantes para o grupo, como participação em discussões sobre determinado assunto, esclarecimento de dúvidas para solução de um problema, troca de experiências e idéias e até mesmo o pouco uso da base de conhecimento gerada pela comunidade.

Alguns fatores contribuem para isso, como desconhecimento dos participantes sobre os temas de interesse, falta de tempo para se dedicar a comunidade, ceticismo dos participantes, isolamento das pessoas, demora nas respostas às demandas do grupo e até mesmo falta de funcionalidades no ambiente computacional que facilite o seu uso e que atenda às necessidades e expectativas dos usuários.

Portanto, as empresas precisam adotar algumas estratégias para solucionar ou mesmo minimizar o problema. Podemos destacar, dentre outras: divulgar a importância desse tipo de atividade nos valores da companhia, promover e compartilhar os resultados práticos alcançados pela comunidade, valorizar a participação e iniciativa individual, bem como criar uma infraestrutura tecnológica e pessoal para apoiar a comunidade.

Deve-se ficar atento também para que o ambiente computacional que apóia as Comunidades de Prática não dificulte a efetiva participação dos membros, por não conseguir tratar os seguintes problemas:

- *sobrecarga de informação*: atualmente, o volume de informações que são disponibilizadas no dia-a-dia dos profissionais é muito maior do que qualquer pessoa possa consumir, gerando o problema da sobrecarga de informação. Às vezes, é preciso

empregar um enorme esforço e pedir ajuda de especialistas para filtrar as informações relevantes.

- *tempo perdido*: muitas vezes, o tempo dispensado para encontrar a informação desejada causa angústia e insatisfação, por não perceber de imediato qual o melhor caminho a ser percorrido para encontrar diretamente e rapidamente informações relevantes.
- *insegurança quanto à confiabilidade das informações*: embora um participante possa encontrar diversos documentos na comunidade, como relatórios técnicos e artigos, a falta de especialistas para avaliar esses documentos e validá-los gera uma insegurança quanto à confiabilidade das informações.
- *falta de reconhecimento dos indivíduos que tenham participações confiáveis e produtivas*: tendo em vista que a variedade de fontes virtuais e a intermediação de informações criam novos problemas e desafios para a seleção, edição e aceitação das informações divulgadas, um dos fatores críticos que deve ser considerado para a que a comunidade tenha um ciclo de vida mais intenso é o reconhecimento de indivíduos que tenham participações produtivas e compartilhem informações confiáveis.

Alguns desses problemas já foram estudados pela Academia, gerando propostas como a de utilização da tecnologia para tratar problemas em Comunidades de Prática, aplicando mecanismos de fidelização para incentivar a participação (GOUVÊA, 2005)³² e mecanismos de reputação e confiança com o foco específico no reconhecimento de indivíduos que tenham participações confiáveis e produtivas (CRUZ, 2008)³³.

NOTAS

- 1 CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro : Campus, 2004.
- 2 WENGER, E. Engagement, identity and innovation: Etienne Wenger on communities of practice: an interview by Seth Kahan. **Journal of Association Leadership**. Jan, 2004. Disponível em: <http://www.sethkahan.com/Kahan_Wenger.pdf> Acesso em: 28 jan. 2008.
- 3 WENGER, E.; SNYDER, W. M. **Communities of practice: the organizational frontier**. Cambridge : Harvard Business School Press, Jan.,/Feb., p. 139-145, 2000.
- 4 **Id. ibid.**
- 5 WENGER, E.; SNYDER, W. M.; MCDERMOTT, R. **Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge**. Cambridge : Harvard Business School Press, 2002.
- 6 WENGER. **Apud**. BOLZANI JÚNIOR, G. M.; SOUSA, M. S. L.; NASCIMENTO, D. E. De administrador a gestor do conhecimento: a comunidade de prática desenvolvendo o profissional, a organização e a comunidade. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 1, n. 1, maio 2002. Disponível em: <<http://www.presidentekennedy.br/recadm/edicao1/edicao1.html>>. Acesso em: 20 out. 2004. p. 10.
- 7 BOLZANI JÚNIOR, G. M.; SOUSA, M. S. L.; NASCIMENTO, D. E. De administrador a gestor do conhecimento: a comunidade de prática desenvolvendo o profissional, a organização e a comunidade. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 1, n. 1, maio 2002. Disponível em: <<http://www.presidentekennedy.br/recadm/edicao1/edicao1.html>>. Acesso em: 20 out. 2004. p. 10.

- ⁸ NEVES, A. **Community of practice**. 2001. Disponível em: <http://www.kmol.online.pt/pessoas/WengerE/entrev_e.html>. Acesso em: 25 mar. 2004. Entrevista com Etienne Wenger.
- ⁹ **Id. ibid.**
- ¹⁰ TEIXEIRA FILHO, J. **Comunidades virtuais: como as comunidades de práticas na internet estão mudando os negócios**. Rio de Janeiro : Senac, 2002.
- ¹¹ WENGER. **Apud**. WINKELLEN, C. V. **Inter-organizational communities of practice**. 2003. Disponível em: <<http://www.elearningeuropa.info/doc.php?id=1483&Ing=1&doclng=1>>. Acesso em: 04 out. 2004.
- ¹² WENGER, E.; SNYDER, W. M.; MCDERMOTT, R. (2002) **op. cit.**
- ¹³ WENGER, E. **Cultivando comunidades de prática: liderança e valor**. Rio de Janeiro : [s. n.].2003. Workshop realizado na Petrobras em outubro de 2003.
- ¹⁴ TEIXEIRA FILHO, J. (2002) **op. cit.**
- ¹⁵ SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática na organização que aprende**. 16. ed. São Paulo : Best Seller, 2004.
- ¹⁶ WELLER, M. The distance from isolation: why communities are the logical conclusion in e-learning. **Computers & Education**, University of Southern California, v. 49, n. 2, p. 148-159, 2007.
- ¹⁷ MILLEN, D. R., FONTAINE, M. A, MULLER, M. J. Understanding the costs and benefits of communities of practice. **Communications of the ACM**, New York, v. 45, n. 4, Apr., 2002.
- ¹⁸ **Id. ibid.**
- ¹⁹ GOUVÊA, M. T. A. **Um modelo para fidelização em comunidades de prática**. Rio de Janeiro, 2005. 160 p. Dissertação (mestrado em Informática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Informática, IM/NCE, Rio de Janeiro, 2005.
- ²⁰ MILLEN, D. R., FONTAINE, M. A. Improving individual and organizational performance through communities of practice. In: INTERNATIONAL ACM SIGGROUP CONFERENCE ON SUPPORTING GROUP WORK, 2003, Sanibel Island, Florida: **Proceedings**. USA, 2003. p. 205 - 211, 2003.
- ²¹ Empresas que participaram da pesquisa: Bristol-Myers Squibb, British Telecom, Buckman Laboratories, IBM, NSA, SAS, World Bank, United Technologies.
- ²² MILLEN, D. R., FONTAINE, M. A, MULLER, M. J. (2002) **op. cit.**
- ²³ **Id. ibid.**
- ²⁴ MILLEN, D. R., FONTAINE, M. A. (2003) **op. cit.**
- ²⁵ **Id. ibid.**
- ²⁶ GOUVÊA, M. T. A (2005) **op. cit.**
- ²⁷ IBM Lotus Notes: software de trabalho colaborativo em grupos virtuais. Disponível em: <http://www-142.ibm.com/software/dre/ecatalog/detail.wss?locale=pt_BR&synkey=I105893X30130U84>. Acesso em 27 ago. 2008.
- ²⁸ Microsoft NetMeeting : *software* para conferências online. Disponível em: <<http://www.microsoft.com/windows/netmeeting/>>. Acesso em 27 ago. 2008.
- ²⁹ IBM Lotus QuickPlace: ambiente colaborativo para controlar projetos e equipes de trabalho. Disponível em: <http://www.ibm.com/br/products/software/lotus/lotus_colaboracion_team.phtml>. Acesso em: 27 ago. 2008.
- ³⁰ Sun Java: linguagem de programação orientada a objetos. Disponível em: <<http://br.sun.com/productos-soluciones/>>
- ³¹ Oracle: banco de dados. Disponível em: <<http://www.oracle.com/global/br/index.html>>
- ³² GOUVÊA, M. T. A (2005) **op. cit.**
- ³³ CRUZ, C. C. P. **Um modelo para reputação em comunidades de prática**. Rio de Janeiro, 2008. 169 p. Dissertação (mestrado em Informática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, Programa de Pós-Graduação em Informática, IM/NCE, Rio de Janeiro, 2008.

ABSTRACT

Maria Teresa Andrade de Gouvêa; Cláudia Paranhos; Claudia Lage Rebello da Motta. *Promoting organizational learning through Communities of Practice.*

Great part of vocational training occurs informally, through sharing experiences, knowledge, and solutions for problems amongst each other. The process of creating organizational knowledge is a social one, within which knowledge is shared by members of an organization. In this task of facilitating information and knowledge exchange amongst members of an organization, the Community of Practice has become an important way of promoting organizational learning.

Keywords: *Community of Practice; Virtual community; Organizational learning; Knowledge management; Organizational change.*

RESUMEN

Maria Teresa Andrade de Gouvêa; Cláudia Paranhos; Claudia Lage Rebello da Motta. *Promoviendo el aprendizaje organizacional a través de Comunidades de Práctica.*

En gran medida, el aprendizaje de los profesionales se da de manera informal porque ellos mismos comparten experiencias, conocimientos y soluciones de problemas. El proceso de creación de conocimiento organizacional es un proceso social dentro del cual el conocimiento es compartido entre los miembros que constituyen una organización. Es justamente dentro de esta tarea de facilitar el proceso de intercambio de informaciones y conocimientos entre los miembros de una organización que la Comunidad de Práctica se viene destacando, como una manera de promover el aprendizaje organizacional.

Palabras clave: *Comunidad de Práctica; Comunidad Virtual; Aprendizaje Organizacional; Gestión del Conocimiento; Cambio Organizacional.*



CURRÍCULO ANALÓGICO EM UM MUNDO DIGITAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A DISSONÂNCIA ENTRE A FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E AS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO

“Vivemos em um período da história que se caracteriza pela implosão do tamanho e pela explosão da complexidade”¹

*Valéria De Betio Mattos**
*Lucídio Bianchetti***

Resumo

O que explica a tendência de recém-graduados continuarem seus estudos? Como entender o fenômeno do retorno à universidade de jovens formados há alguns anos? Com base em pesquisa realizada com mestrandos da Universidade Federal de Santa Catarina, questionam-se os conteúdos curriculares considerados necessários no mundo do trabalho. Um “currículo toyotizado” contemplaria uma formação ampliada e consoante com as demandas atuais? A empiria evidencia que o alongamento da escolarização diante do estreitamento de oportunidades de trabalho expressa a própria lógica de precarização do sistema vigente.

Palavras-chave: Currículo Analógico; Mundo Digital; Educação para o Trabalho; Educação Profissional; Mercado de Trabalho; Jovem..

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Períodos de transformações profundas provocam turbulências. A frase em epígrafe (CLARKE, 1979)² coloca em evidência uma questão que diz respeito à mudança paradigmática referente à transição entre o predomínio das tecnologias analógicas às digitais. Este aspecto é poucas vezes considerado, particularmente por educadores, naquilo que significa em termos de desafios e exigências, tanto para a organização e o funcionamento da escola/universidade quanto para as pretensões de ingresso, permanência e reinserção no mercado de trabalho. E isso diz respeito a todos, porém atinge especialmente os jovens egressos do mundo educacional, aqui em particular, daqueles que concluem seus cursos universitários.

* *Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Psicóloga e Mestre em Educação pela UFSC. Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre as Transformações do Mundo do Trabalho (TMT/UFSC). E-mail: valeriabmattos@bol.com.br*

***Prof. associado da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Pedagogo pela UPF/RS; doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP. Mestre em Educação pela PUC/RJ e pesquisador do CNPq. E-mails: lucidiob@uol.com.br e lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br.*

Recebido para publicação em 21/10/08.

O que está envolvido nessa transição entre o analógico e o digital não é apenas uma troca de denominação de tecnologias. É uma profunda mudança que vai refletir na organização do currículo da escola/universidade, na forma de transmissão/construção do conhecimento – portanto com repercussões que ultrapassam a questão da metodologia em direção à epistemologia – e, o que está criando dificuldades maiores, uma forma diferente de relação entre professores e alunos, uma vez que estes estão sendo formados em uma ambiência digital, ao passo que aqueles concluíram seus cursos predominantemente em um contexto no qual a tecnologia era a analógica.

Uma vez que este não é um trabalho que trata de tecnologia³ em si, mas de implicações curriculares e de acesso/permanência no mercado de trabalho frente a uma transição tecnológica, focalizamos o ponto nodal, que consideramos fundante, no que diz respeito aos aspectos apontados no parágrafo anterior. Por que essa transformação é desafiadora? Ocorre que é uma mudança profunda, muito rápida, trazendo implicações que passam a ser decisivas à forma de funcionamento da escola/universidade e, em especial, para aqueles que apostam nesta instituição como mediadora para conseguir desenvolver competências que garantam um espaço no cada vez mais disputado mercado de trabalho.

O ponto nodal a que nos referimos diz respeito àquilo que é demandado, em termos de mediações para a construção/transmissão do conhecimento em cada uma dessas tecnologias. Enquanto a tecnologia analógica é uma tecnologia de base física – as transmissões, por exemplo, se dão (davam!) por impulsos elétricos, utilizando-se fios –, que pode ser observada, e cuja mediação se dá por meio dos sentidos [visão, tato, olfato, audição...], a tecnologia digital, embora dependa de meios físicos (fibra ótica ou ondas via rádio) para transmissão, se caracteriza pela imaterialidade, pela transformação de todos os dados e conteúdos em dígitos [0, 1].

A primeira, para ser assimilada e se tornar operacional, vai depender do treinamento, da criação de qualificações, a partir da mediação dos sentidos e do longo tempo de permanência em um mesmo posto de trabalho, por exemplo. Diferentemente, a tecnologia digital dependerá exclusivamente da capacidade de abstração (BIANCHETTI, 2008)⁴. A tentativa de mediação dos sentidos na apropriação e uso da tecnologia digital não somente não ajuda como pode prejudicar. Portanto, aqui está a questão-chave no que diz respeito às questões curriculares e à construção de qualificações/competências, base para ingressar, permanecer ou reingressar no chamado mercado de trabalho.

Esta é, portanto, uma questão de natureza diversa das tecnologias, isto é, as tecnologias são muito diferentes. A outra está relacionada ao acesso, a ponto de hoje termos um novo tipo de exclusão, a digital, pois mais uma vez o capital evidencia uma das facetas da sua lógica: embora, potencialmente, todos poderiam ser incluídos, do ponto de vista da criação da tecnologia, a inclusão para o conjunto da humanidade não se deu e muito do que foi feito pode ser caracterizado como inclusão marginal⁵. E



a discussão entre uma formação profissional especialista versus generalista ganha contornos perversos na atualidade, já que o discurso empresarial enfatiza a necessidade de uma formação generalista do trabalhador, quando a experiência mostra que a grande massa humana produtiva continua a atuar com o seu suporte especialista-funcional



a terceira dimensão desta questão é aquela relacionada à característica da escola/universidade de ser mais lenta, conservadora⁶, poderíamos dizer, em relação ao mundo dos negócios, gerando, inevitavelmente, desentendimentos, conflitos, uma vez que uma geração foi formada e atuou predominantemente na ambiência analógica e os jovens estão tendo que enfrentar os desafios da digitalização – grandemente facilitadora da globalização tão decantada⁷ – e o estão fazendo com muito mais desenvoltura e rapidez do que a escola/universidade está em condições ou com disposição de lhes ensinar. Eis a faceta mais visível da complexidade apontada na epígrafe.

Analisar, portanto, o processo de planejamento e estruturação do currículo direcionado ao ensino superior e, conseqüentemente, a sua manifestação no mercado de trabalho não constitui tarefa fácil. Sobretudo a partir da década de 1980, mais especificamente no Brasil na década seguinte, por ter sido o período de implantação do atual padrão de acumulação – a chamada acumulação flexível⁸. Essa nova forma de gestão do capital demanda um novo perfil do trabalhador, cujos preceitos estão apoiados em características técnicas e comportamentais imprecisas, tornando ainda mais complexo o problema que envolve a profissionalização.

Isto se dá em grande medida, pela dissonância manifesta, de um lado, por uma formação profissional⁹ por assim dizer, rígida que privilegia determinados conteúdos e aspectos epistemológicos e, de outro lado, a exigência do mercado de trabalho que clama por flexibilidade e polivalência, seguindo os ditames do atual paradigma produtivista. Alguns autores (PRANDI, 1982; BIANCHETTI, 1998; HIRATA, 2002; TURMINA *et al.*, 2003, ALVES, 2007)¹⁰ sustentam empiricamente que, na passagem do paradigma que vigorava preponderantemente na produção taylorista-fordista para aquele que passa a ditar a produção toyotista, embora a exigência em termos profissionais sofra uma mudança brusca, demandando profissionais versáteis, polivalentes e autônomos, em termos práticos essa transição é apenas aparente¹¹.

Dessa forma, a discussão entre uma formação profissional especialista *versus* generalista ganha contornos perversos na atualidade, já que o discurso empresarial enfatiza a necessidade de uma formação generalista do trabalhador, quando a experiência mostra que a grande massa humana produtiva continua a atuar com o seu suporte especialista-funcional.

Segundo Shiroma e Campos (1997)¹², as diretrizes da educação básica do MEC estão marcadas política e ideologicamente por uma conotação empresarial, uma vez que elas prevêm elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores e dotá-los de uma base sólida de educação geral, como pré-condição a uma maior treinabilidade em serviço e maior adaptabilidade para programas de educação continuada. O objetivo subliminar presente nesses documentos visa uma melhoria do desempenho profissional e, concomitantemente, ao desenvolvimento de uma postura regida por comportamentos mais receptivos a mudanças que favoreça uma atitude flexível às crescentes mudanças nos processos produtivos.

Essas manifestações apenas expressam que o padrão educacional vigente, baseado desde a implantação da escola estatal, não está suspenso ou desconectado de um modo de produção. Em outras palavras, significa dizer que, grosso modo, a educação nesses moldes está direcionada ao aumento da produtividade, objetivando condicionar a força de trabalho a um saber, por meio do acesso a um determinado *quantum* de conhecimento, necessário às diferentes necessidades criadas no atual padrão de acumulação capitalista¹³.

Alves (2007)¹⁴ reforça que o toyotismo está tão integrado à lógica estrutural da mundialização do capital e à sua ideologia de formação profissional (a chamada empregabilidade) que qualquer promessa integradora do mundo do trabalho torna-se uma utopia, embora, na sua gênese, a proposta fosse outra:

A escola de massas tornou-se uma instituição central na criação de condições que deveriam permitir a integração plena dos indivíduos à cidadania. Sedimentou-se a função simbólica da escola e da própria formação profissional para o mundo do trabalho. Criou-se, a partir da promessa da modernização, um senso comum que articulava trabalho, educação, emprego e individualidade. A escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva.¹⁵

Em relação ao ensino superior, tema central de nossa discussão, vale destacar que o atributo da universidade, espaço *per se* da formação profissional, quando da sua criação no século 11, estava associado à construção do saber e da ciência, bem como, à sua universalização, por meio da investigação e do ensino, condição esta que adentrou a Idade Moderna, mas que também sofreu algumas modificações na virada do século 19.

2. A UNIVERSIDADE E SUAS NOVAS-VELHAS ATRIBUIÇÕES

Observando atentamente o processo de consolidação da universidade, constatamos que ela foi instituída a fim de atender necessidades históricas. Inicialmente, de formar clérigos e, poste-

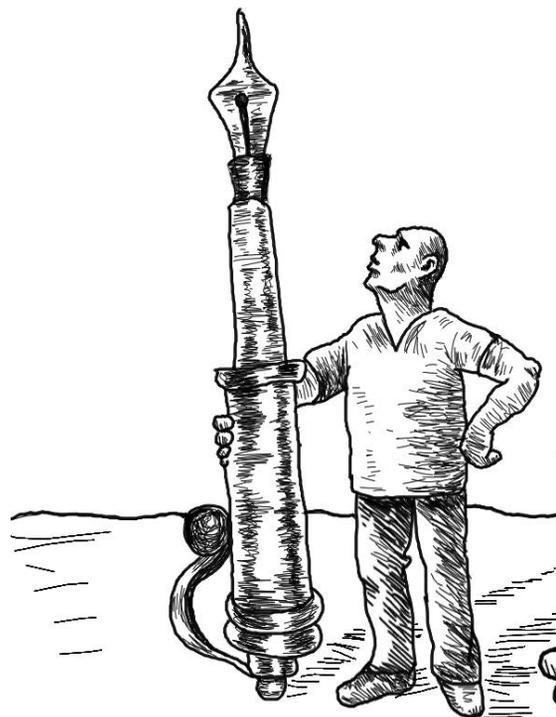
riormente, pessoas que tinham condições financeiras e interesse em ampliar seus conhecimentos. Já no século 18, a universidade passa a assumir a formação profissional com o intuito de suprir a demanda do Estado francês, para mais recentemente, no século 19, ser a instituição responsável por emitir certificações profissionais (CHARLE e VERGER, 1996)¹⁶.

Esses quatro diferentes momentos evidenciam as alterações sofridas pela universidade na maneira de construir e disseminar o conhecimento ao longo da história, bem como nos atributos que lhe foram imputados em consonância com necessidades históricas distintas, socialmente construídas. Como lembra Fiod (1999), “(...) a qualificação educacional para o trabalho coletivo, forma de existência da vida humana, não pode ser boa ou ruim: ela é apenas diferente”¹⁷.

Entretanto, convém estabelecer algumas relações a fim de entender esses diferentes momentos, sobretudo a partir da proposta da formação universitária orientada para a profissão, que data do fim do século 18 e constitui o ‘pano de fundo’ deste texto.

A disseminação de um racionalismo antropocêntrico, expoente do Iluminismo e do Racionalismo, que passa a dominar o saber nas universidades a partir do século 18, tem nos clássicos de pensadores como Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Diderot (1713-1784), entre outros, a expressão do liberalismo contestador¹⁸, cujas propostas educativas questionavam os privilégios da aristocracia, propondo uma educação universalizante do conhecimento para os cidadãos.

Porém, conforme esclarece Goergen (2006)¹⁹, após a abolição das universidades, pela Convenção de 1793, permaneceram na França apenas alguns grandes estabelecimentos de ensino





*há um efetivo aumento da
escolarização desconectado da
abertura de postos de trabalho que
exigem qualificação acima da média,
o que resulta na pauperização
do trabalho, inclusive para os
diplomados.*

superior, os quais, baseados no pensamento de Descartes, isto é, na razão instrumental, passaram a se apoiar não mais num saber contemplativo e reflexivo, mas sim num conhecimento prático e ativo, que culmina com o abandono da religião e da metafísica, a fim de prevalecer a instrumentalização e o domínio da natureza. Dessa racionalidade emerge o caráter pragmático da universidade enquanto fonte provedora de um corpo profissional, necessário à época.

De acordo com Saviani (2006)²⁰, a guinada na maneira de compreender e atuar da universidade no seu mais novo atributo é fruto da exigência de formar profissionais de acordo com a necessidade da nova ordem social pós-revolucionária, o que mais tarde se denominou modelo napoleônico. O preceito primordial desse modelo foi o de compor os quadros necessários à França, a fim de estabilizar o país e também de impedir o renascimento de novas corporações profissionais.

Mészáros (2005)²¹ lembra que *“a idéia de universalizar o trabalho e a educação, em sua indissociabilidade, é muito antiga em nossa história”*. O autor assim esclarece seu ponto de vista:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (...) (*grifo do autor*)²²

Já no século 19, os liberais conservadores [Tocqueville (1805-1859) e Stuart Mill (1806-1873)], assim denominados porque defendem a ordem capitalista ascendente, por meio de suas formulações, contribuem para um projeto educacional que assegura a criação e recriação de trabalho. Buscando conservar a ordem do capital, impõem uma outra racionalidade de cunho pragmático: colocam, no plano das idéias, a possibilidade de ascensão social (GADOTTI, 1985)²³.

Provavelmente aí reside o cerne da Teoria do Capital Humano, desenvolvida por T. Schultz (1902-1998) nos anos de

1960-70, a qual, de maneira sucinta, atrelava o desenvolvimento socioeconômico de uma nação aos níveis de escolaridade de seus indivíduos, teoria esta que passa a ser reeditada e amplamente difundida sob os ditames da acumulação flexível (GENTILI, 2005)²⁴, cujo discurso cotidiano reproduz o argumento originário dessa teoria, no qual está implícita a idéia de que quanto mais alto é o nível de escolaridade de uma nação, ou seja, dos seus cidadãos, maiores as chances de diminuir a pobreza e a desigualdade social.

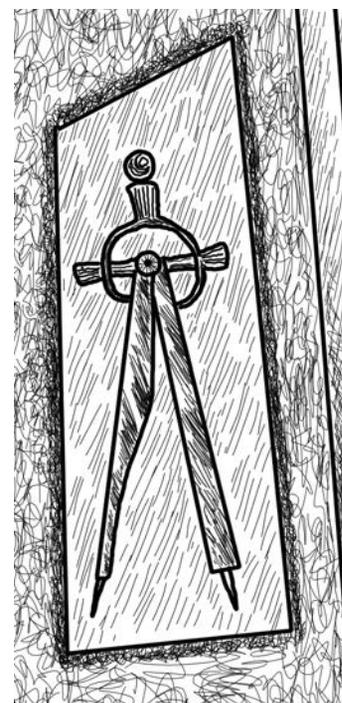
Vale ressaltar que, na atualidade, muitas das discussões decorrentes das diferentes perspectivas de entender o modo de existir da universidade e também o desencanto dos jovens que visam alcançar um diploma universitário, além da sua falta de perspectiva profissional após a obtenção da titulação, estão intimamente relacionadas com os princípios liberais já proclamados no século 19 pelo liberalismo conservador, o qual correlacionava, numa razão direta, a educação e a ascensão social, associação esta que perdura até os dias atuais no imaginário coletivo, inclusive brasileiro sem, no entanto, encontrar objetivação na materialidade.

Este é o cenário que se constata nos dados obtidos na pesquisa realizada junto a 117 mestrandos, jovens profissionais de até 30 anos de idade em sua maioria (80%), que frequentavam diferentes cursos oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2006²⁵: o movimento ascendente pela busca de elevação da escolaridade por meio de uma titulação universitária acontece de maneira individualizada e a promessa de mobilidade social mediante o alongamento da escolarização caracteriza uma falácia.

Amparada por investigações nas áreas de Educação, Sociologia e Economia (AUED, 1999; POCHMANN, 2001; HIRATA, 2002; FRIGOTTO, 2002; GENTILI, 2005)²⁶, enfatizamos que há um efetivo aumento da escolarização desconectado da abertura de postos de trabalho que exigem qualificação acima da média, o que resulta na pauperização do trabalho, inclusive para os diplomados.

No entanto, é mister ressaltar que, embora a universidade tenha assumido nos últimos dois séculos o atributo de certificar e, portanto, de formar para o trabalho produtivo, reiteramos que o seu caráter formativo perpassa o tempo histórico. Portanto, é preciso enfatizar que, como instituição educacional, a universidade não tem a responsabilidade de alocar os profissionais no mercado de trabalho.

Poderíamos questionar esse atributo utilitarista e pragmático impingido à universidade argumentando



que se o objetivo da universidade fosse apenas formar para o mercado, bastariam cursos técnicos e não uma formação mais abrangente, como a universidade pretende, ao formar “cabeças pensantes” desenvolvidas nos seus centros de pesquisa.

Provavelmente, a desconsideração desta premissa caracterize a tensão entre os atributos dissonantes de formação para a vida *versus* formação para o mercado, este último constantemente reclamado pelo empresariado e pelos futuros profissionais que buscam a universidade como meio para obter um posto de trabalho. E, certamente aqui também se situa o descompasso apontado no título deste texto, entre um currículo que ainda guarda as características do predomínio do paradigma analógico – na educação – e o digital implementado no mundo do trabalho (BIANCHETTI, 2008)²⁷.

3. A LONGAMENTO DA ESCOLARIZAÇÃO: SAÍDA EMERGENCIAL PARA A EMPREGABILIDADE

Sob o paradigma produtivista vigente, a educação continuada ao longo da vida, bem como o desenvolvimento de um conjunto de características, habilidades e atitudes individuais não mais associadas a um *savoir-faire* tecnicamente específico de outrora, mas sobretudo a um *savoir-être*, constituem as máximas da agenda pós-moderna. Agenda esta na qual a flexibilidade, o relativismo e o ceticismo criam o caldo para o predomínio de uma “intransparência” (HABERMAS, 1987)²⁸, de um terreno gelatinoso, de um vale-tudo que coloca o novo e o arcaico em estágios de difícil determinação e posicionamento. E, paralelamente, insere-se uma indefinição ou indiferenciação nas categorias tempo-espaço no que diz respeito ao estudo (na escola/universidade) e ao trabalho (espaço-tempo do emprego), levando autores a afirmar que até as empresas se transformaram em “instituições qualificantes ou de aprendizagem” em substituição à escola/universidade (DRUCKER, 1993; SENGE, 2001 e 2005)²⁹.

● ● ●

Se o objetivo da universidade fosse apenas formar para o mercado, bastariam cursos técnicos e não uma formação mais abrangente, como a universidade pretende, ao formar “cabeças pensantes” desenvolvidas nos seus centros de pesquisa.

● ● ●

o que está em voga é a educação permanente, a qual se apresenta como via de atualização, especialização e aperfeiçoamento para jovens e adultos que buscam inserção no mercado de trabalho, ou ainda para evitar o desemprego.

Em tempos de pedagogia do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001)³⁰, o que está em voga é a educação permanente, a qual se apresenta como via de atualização, especialização e aperfeiçoamento para jovens e adultos que buscam inserção no mercado de trabalho, ou ainda para evitar o desemprego.

No entanto, Le Goff (2002)³¹ demonstra que a tendência de continuidade do conhecimento já tinha registro nos escritos de Platão e, à medida que novos paradigmas emergem, outras tendências de educação permanente passam a ser naturalizadas. Porém, o autor enfatiza que, a partir dos anos 1970, vigora na chamada sociedade pós-industrial “(...) o primado do imaterial: ele aparece como uma nova força produtiva, na qual o conhecimento se torna a principal força de produção”³² (grifo do autor).

Le Goff (2002)³³ adverte que, desde então, a mudança em termos de emprego e formação é ainda maior, dado que o tempo de vida útil do conhecimento tende cada vez mais a diminuir, muitas vezes se tornando obsoleto, o que exige constante formação. Ele sustenta que “em 30 anos, de 1970 a 2000, o tom da referência à obrigação se modificou consideravelmente. (...) Se formar não é mais uma questão de escolha, mas de exigência (...) de confrontação permanente entre as aquisições da experiência e os saberes constituídos”³⁴.

Se até o apogeu das corporações, o aprendizado de um ofício configurava uma educação que possibilitava uma “formação para a vida”, uma vez que além do aprendizado técnico, havia um ensinamento ético e moral, com o advento da Grande Indústria a educação passa a ser formalizada no âmbito das escolas como “formação para o trabalho”. E na atualidade, mediante novos padrões profissionais exigidos, tais como competência, flexibilidade e performance, os quais apresentam conteúdos subjetivos que dificultam a compreensão dos critérios de aprovação e/ou seleção por parte dos trabalhadores, nos deparamos com uma propalada necessidade de “formação para o desemprego”, conforme denuncia Aued (1999)³⁵.

As pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001)³⁶ encontram ambiência nesse cenário, sobretudo por constituírem

um arcabouço teórico-metodológico, por assim dizer, “flexível” e “polimorfo” (vide Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado recentemente pelo Ministério da Educação). Dessa forma, desvia-se o foco da crise do desemprego para a educação, disseminando as noções ideológicas da Teoria do Capital Humano, responsabilizando o trabalhador pela obtenção de trabalho por meio do ideário da polivalência, integração, flexibilidade e empregabilidade (CASTRO, 2004)³⁷.

Autores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (HIRATA, 1997; FRANCO, 1999, FRIGOTTO, 2002; MORAES, 2004, entre outros)³⁸ atentam para o componente político-ideológico presente nas noções de competência e de empregabilidade, as quais responsabilizam o trabalhador, na obtenção ou não de trabalho. Segundo Alves (2007),

É o conceito de empregabilidade que irá apresentar a nova tradução da teoria do capital humano sob o capitalismo global: a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não lhe garante um emprego no mundo do trabalho.³⁹

Paiva *apud* Shiroma e Campos (1997) corrobora o acima exposto ao explicitar que:

a flexibilização ‘à brasileira’ tem sido construída num contexto de desregulação do mercado de trabalho, de formas espúrias de terceirização, de exploração do serviço temporário, de exploração do trabalho infantil, de crescimento vultoso do mercado informal, gerando um quadro de precarização do emprego e de crescente exclusão social.⁴⁰

Especificamente em relação à nossa pesquisa, essa “flexibilização à brasileira” se torna visível nos números: 46% dos entrevistados trabalhavam ao mesmo tempo em que freqüentavam o curso de mestrado, em contraposição a 54% que afirmaram não trabalhar quando da aplicação do questionário. Para além da aparência, as formas de precarização se manifestam fortemente entre os estudantes de pós-graduação que trabalham, uma vez que 65% exercem atividades laborais sem vínculo empregatício. Ainda entre este grupo específico, 24% exercem alguma atividade não regulamentada e 41% trabalham como autônomos, ou seja, sem qualquer garantia das leis trabalhistas respaldadas pelo Estado.

Além disso, os dados expressam uma maior precarização entre esses trabalhadores-estudantes (ROMANELLI, 2003)⁴¹, quando comparados aos demais pesquisados, uma vez que eles necessitam conciliar as atividades profissionais de cunho prático com a exigência intelectual demandada pelo curso que freqüentavam, o que envolve disponibilidade extra de tempo, dinheiro e atenção a fim de atender a diferentes e complexas demandas.

Cabe ressaltar que os dados levantados informam que 62% dos estudantes não recebiam bolsas de estudo, número este superior ao de pessoas que não trabalhavam à época (54%), fato que exprime também a precarização das condições de estudo e de manutenção da vida entre um seletivo grupo da sociedade brasileira, cuja média de anos de estudo é três vezes

superior aos poucos mais de seis anos, que caracteriza a média brasileira⁴².

4. PÓS-GRADUAÇÃO EM TEMPOS DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Frente a uma realidade limitadora no tocante às oportunidades e às condições de trabalho e a uma ideologia individualista disseminada em todos os âmbitos sociais, por meio da qual o capital preconiza a obtenção de novas competências como medida exclusiva para obter espaço no mundo do trabalho, buscamos investigar os mestrandos da UFSC, jovem parcela da população elitizada, a fim de obter respostas para as seguintes perguntas: Por que os jovens estão postergando a inserção ou o exercício profissional? Por que há uma tendência dos recém-graduados de continuarem seus estudos? Por que os que já estão formados há alguns anos retornam à universidade?

Partimos da premissa que somente por meio da apreensão histórica é possível compreender o alongamento da escolarização, nesse caso específico por meio da pós-graduação e a sua contrapartida, isto é, a precarização das condições de inserção e manutenção no mundo do trabalho. Conforme adverte Moraes (2003)⁴³, não é no mundo do simbólico, da representação que a apreensão da concretude das relações sociais acontece. E justifica:

(...) é a efetividade complexa do ser social, o real na essencialidade de relações concretas que instituem e constituem as relações econômicas, políticas e culturais no processo contraditório que é produto histórico do agir humano.⁴⁴

Embasados nas teorias que sustentaram a referida pesquisa – do lado brasileiro, o “engessamento” da mobilidade social a

• • •

somente por meio da apreensão histórica é possível compreender o alongamento da escolarização, nesse caso específico por meio da pós-graduação e a sua contrapartida, isto é, a precarização das condições de inserção e manutenção no mundo do trabalho.

partir da década de 1970 para os mais escolarizados, como aponta o estudo de Prandi (1982)⁴⁵, e, do lado francês, o alongamento da escolarização diante do estreitamento de oportunidades de trabalho, evidenciado na investigação de Beaud e Pialoux (1999)⁴⁶ junto aos operários da Peugeot –, sustentamos que a pós-graduação atualmente serve como estratégia de enfrentamento e ao mesmo tempo alternativa ao desemprego. Da mesma forma, na medida em que vamos avançando na compreensão do fenômeno em foco, percebemos o quanto a suposta afirmação – baseada no determinismo tecnológico – de que a questão nodal está no descompasso entre currículo analógico X mundo digital não encontra respaldo na materialidade. É na lógica do sistema capitalista, e não em uma das suas manifestações, no caso as diferentes tecnologias, que está a explicação do desemprego e das dificuldades de inclusão, seja na escola, seja no trabalho.

Se nos anos de 1980, conforme assinala Prandi (1982)⁴⁷, era perceptível a adoção de estratégias individuais como graduação em dois cursos complementares, desempenho acadêmico diferenciado e realização de estágios diversos, na tentativa de reparar a qualidade do ensino e, sobretudo, de evitar o desemprego, o que se verifica a partir dos anos de 1990 é o deslocamento de tais estratégias para os cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, com o intuito de obter “vantagens competitivas” que auxiliem na evitação do desemprego, da fragilidade das relações de trabalho e das baixas remunerações, seguindo os preceitos do ideário liberal, engendrados desde o século 18 por pensadores como Voltaire (1694-1778) e Rousseau (1712-1778).

Já em relação ao estudo francês, os autores constataram entre os operários uma maneira depreciativa de significar o trabalho desenvolvido, além da ausência de expectativas em relação ao futuro diante de tamanha mudança social e profissional em decorrência do uso da tecnologia de base microeletrônica implantada na indústria. Desse modo, o alongamento da escolarização para os operários passa a ser uma obrigação moral e uma herança concedida aos seus descendentes, a fim de evitar a penúria do mundo operário.

Nessa investigação, que envolveu três gerações, os autores verificaram que os filhos dos operários, isto é, a segunda geração,

É na lógica do sistema capitalista, e não em uma das suas manifestações, no caso as diferentes tecnologias, que está a explicação do desemprego e das dificuldades de inclusão, seja na escola, seja no trabalho.



umentam os anos de estudo, chegando à universidade, e, assim, negavam a condição operária. Mas os filhos de seus filhos, isto é, a terceira geração, mediante o estreitamento de oportunidades de trabalho, visível a partir dos anos de 1980, não conseguem fazer o mesmo. O que se apresenta então é um novo contexto: o filho do filho alonga seus estudos, mas sequer consegue ser operário, não tendo outra alternativa senão o desemprego.

Pochmann (2001)⁴⁸ ilustra a natureza regressiva e excludente do capital ao mostrar que não há correlação direta entre nível de escolaridade e oportunidade de trabalho. O autor mostra, baseado nos dados do PED-Dieese/Seade da década de 1990, justamente o contrário:

Percebe-se que o desempregado com menor grau de escolaridade apresenta diminuição de sua participação relativa no total do desemprego. Em contrapartida, aqueles que possuem escolaridade mais alta tiveram uma elevação na sua participação no total do desemprego. (...) Por esse motivo, a educação, embora cada vez mais necessária, não se mostra suficiente para garantir a todos o acesso adequado aos postos de trabalho dos anos 90.⁴⁹

A partir desse panorama, é possível depreender que, em relação à população jovem, prevalece o alongamento da escolarização como forma de fazê-la escapar da inatividade profissional. Conforme lembra Franco (1999)⁵⁰, a contradição se dá na medida que a questão aparente é discutir a formação profissional dos trabalhadores diante da incerteza do trabalho. Do ponto de vista dos empresários, o objetivo é claro: investir em formação profissional com vistas a aumentar a produtividade, a qualidade e a competitividade no mercado. Já para os trabalhadores, na batalha pela sobrevivência, os objetivos se tornam menos nítidos diante das promessas imprecisas de melhoria das condições de vida por meio da educação continuada.

Os dados dessa pesquisa reforçam as teses aqui referenciadas, uma vez que, observando mais detalhadamente as profissões/ocupações dos avôs e pais dos mestrados, percebemos o mesmo processo de estreitamento de oportunidades. Embora o alonga-

As tendências educacionais não estão descontextualizadas do padrão social vigente. Elas são historicamente determinadas e expressam uma sociedade dividida em classes. Nesse sentido, a educação não pode ser entendida como igualitária, democrática e libertadora, como almejavam os pensadores clássicos da modernidade.

mento da escolarização seja uma realidade, essa tendência não fornece garantias quanto ao futuro profissional.

Voltando à temática específica do texto, poderíamos perguntar: O que a universidade tem a ver com tudo isso? Para tecer algumas considerações a respeito desse tema, faz-se necessário retornar ao leque de características que compunham o processo formativo de uma profissão e que não eram atribuições da universidade quando da sua criação.

De maneira objetiva, a passagem para as universidades do processo do conhecimento técnico especializado, ensinado nas corporações, levou séculos, mas a partir da consolidação do ensino superior, na Idade Moderna, o que se percebe é a sistematização do saber com vistas à formação de profissionais inicialmente liberais, seguidos por cursos ligados às Artes e Ciências, destinados a formar docentes e, mais recentemente, a certificar as profissões em geral.

Destarte, é nesse processo cambiante que se faz imperioso discutir a universidade a fim de compreender as mudanças nas suas atribuições, aqui especificamente, a certificação profissional que outrora não era de sua responsabilidade. Como explicar então a procura por uma profissão e o alongamento da escolarização sem cair nas armadilhas do mundo das aparências?⁵¹

Inicialmente, é curiosa a alusão à crise do mundo do trabalho relacionada ao questionamento da universidade enquanto formadora de profissionais. A universidade, reclamam os apologistas do pragmatismo da educação, não forma profissionais para o “mercado”.

O próprio desemprego entre os profissionais traz à tona a dissonância entre o atributo da universidade de formar para a vida, no sentido de possibilitar o acesso ao conhecimento mais amplo, e um outro mais recente, de atender às exigências do

mercado, via o estabelecimento de um “currículo toyotizado”, portanto flexível nos moldes do *just in time*.

Poderíamos então indagar: Será a idiosincrasia entre os reclames do mercado e uma formação ineficaz, pautada em currículos rigidamente estruturados a responsável pela dificuldade de alocar os jovens profissionais que se formam anualmente nas IESs brasileiras? Uma “educação toyotizada” seria a solução para evitar os males do desemprego e da precarização visível no mundo do trabalho?

Entendemos que não. O desemprego, como lembra Marx (1985)⁵², é parte constitutiva do capital, ou melhor, sua carmetade. À luz da teoria marxiana, sustentamos que a solução do desemprego não depende de boa vontade ou de uma mudança brusca nos currículos educacionais e nem será alcançada se no lugar da tecnologia analógica todos forem incluídos ou aderirem à digital. Enquanto estivermos sob o primado do capital, o desemprego ascendente e a precariedade manifesta nas condições de inserção no mundo do trabalho e, de modo mais abrangente, na manutenção das necessidades básicas persistirão como marcas distintivas da reprodução da vida social sob o atual padrão de acumulação, independentemente das medidas reparatórias do Estado, do grau de escolarização da população e da inserção de novas tecnologias.

Conforme lembra Alves (2007),

(...) a mundialização do capital impõe uma lógica de exclusão social que limita a capacidade do sistema de produção de mercadorias integrar indivíduos numa vida produtiva. É um limite estrutural intrínseco à nova forma de acumulação capitalista. Mesmo que todos pudessem adquirir as novas qualificações, o sistema orgânico do capital seria incapaz de absorvê-los. O mercado não é para todos.⁵³

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desemprego entre os jovens profissionais traz à tona a dissonância entre o atributo da universidade de formar para a vida, no sentido de possibilitar o acesso ao conhecimento mais amplo, e um outro, mais recente, de atender às exigências do mercado, cada vez mais dinâmico, veloz, movido pelas facilidades que as tecnologias digitais propiciam.

De acordo com o diálogo aqui estabelecido com autores das áreas de Ciências Humanas e Sociais, é possível afirmar que a situação de estar desempregado não se refere a uma escolha, a uma opção ou, ainda, a uma decisão pessoal, mas se configura como parte constitutiva da relação social capitalista.

Embora existam esforços para minimizar os efeitos destrutivos do modo de produção capitalista no mundo da educação – com ou sem as novas formas de digitalização de dados e processos –, é preciso lembrar que esta se manifesta diferentemente, no tempo e no espaço, de acordo com os determinantes históricos que a sustentam. As tendências educacionais não estão descontextualizadas do padrão social vigente. Elas são historicamente determinadas e expressam uma sociedade dividida em classes. Nesse sentido, a educação não pode ser entendida como iguali-



tária, democrática e libertadora, como almejavam os pensadores clássicos da modernidade. E nesse aspecto é interessante recordar, com Giannetti (2002), que “o iluminismo prometeu e não entregou, ou melhor: entregou menos do que prometeu”⁵⁴, a ponto de o autor, mais adiante, se perguntar: “Por que o amanhã feliz de ontem não se tornou o nosso presente?”⁵⁵.

E mais especificamente, sobre a questão curricular aqui discutida, faz-se necessário contextualizá-la diante da mundialização do capital e do novo complexo de reestruturação produtiva do capital. Nessa direção, a situação não é mais animadora, uma vez que, como lembram Shiroma e Campos (1997)⁵⁶, as pesquisas sobre conteúdos curriculares e de qualificações ainda apontam segmentações, hierarquizações e suas conseqüências perversas para a classe trabalhadora.

Com toda a certeza, a escola/universidade, no seu planejamento e atuação, não pode simplesmente vincular-se ao mercado, com sua tendência a tudo digitalizar e acelerar. Ao mesmo tempo, no entanto, a instituição não pode desconhecer a complexidade que está implodindo e explodindo todos os parâmetros que até há pouco davam segurança à atuação dos professores e fazia das instituições educacionais, baseadas em seus currículos, mediações, por excelência, para acessar um mercado de trabalho menos complexo, menos disputado e com perspectivas de nele permanecer até aposentar-se. Essa possibilidade está simplesmente “deletada”. Às instituições educacionais está colocado o desafio de encontrar formas de atuar nessa zona de tensionamento entre a adesão pura e simples e o ignorar o que acontece d’além muros. Aderir acriticamente ou virar as costas não são

posturas de quem se espera que analise, interprete e intervenha na realidade histórico-social da qual a escola/universidade é parte constitutiva e de quem muito se espera em termos de mediação para a inclusão de todos, sem adjetivações.

NOTAS

¹ CLARKE, A. As comunicações no segundo século do telefone. In: CLARKE, A. C.; DERTOUZOS, M. H.; POOL, I. de S. *et al.* **O telefone: ontem, hoje e amanhã.** Brasília : Telebrás, 1979. p. 88.

² **Id. ibid.**

³ Que fique claro, desde o começo, que não nos filiamos à perspectiva determinista tecnológica que considera a tecnologia uma variável independente; que a ela é atribuído o condão de ser a causadora do desemprego, dos malefícios que assolam a humanidade ou no pólo oposto, ser a responsável por tudo de bom que, via trabalho, homens e mulheres vieram conquistando. A tecnologia não é neutra. Ela é um produto e tanto pode servir para construir, para contribuir no resgate da humanidade do processo de produção “em bases miseráveis”, como apontava Marx (1989), quanto pode servir para excluir. O que queremos enfatizar é que a determinação de a tecnologia contribuir ou prejudicar está na sua apropriação e uso. Para maiores detalhes sobre uma perspectiva dialética, consultar PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro : Contraponto, 2005. v. 1 e 2, e MARX, K. **Elementos fundamentais para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858.** 16 ed. Madrid: Siglo Veintiuno, 1989.

⁴ BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop.** Tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação. 2 ed. Florianópolis : Ed.UFSC, 2008.

⁵ Não se pode deixar de reconhecer que o capital, como processo civilizatório, está deixando evidente como é possível desafiar a humanidade para criar algo que poderia lhe trazer mais conforto, porém, no momento em que todos deveriam se beneficiar da produção coletiva, o que acaba ocorrendo é uma apropriação predominantemente privada, por parte de uma classe, daquilo que por necessidade e direito deveria ser extensivo a todos. Para aprofundar esta questão, consultar IANNI, O. **A sociedade global.** Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1992.

⁶ A referência aqui é particularmente ao papel da escola/universidade na conservação/transmissão do patrimônio cultural da humanidade. Quando entramos na pós-graduação, em especial a *stricto sensu*, é que nos deparamos efetivamente com o papel de criação e de transformação que se espera a universidade venha a desempenhar. A esse respeito, ver CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out., 2004. Número especial.

⁷ Wood (1998) adverte sobre o uso ultrapassado do termo ‘globalização’. A autora emprega o termo ‘universalização’ pois a nova ordem mundial não se refere a termos essencialmente geográficos. Segundo suas palavras, universalização possibilita entender o capitalismo como um “*processo contínuo de transformação social – uma transformação social que continuamente submete os seres humanos, suas relações e práticas sociais, em imperativos da acumulação do capital*” (WOOD, E. Modernidade, pós-modernidade ou capitalismo? In: _____. **Capitalism and the information age.** New York : Monthly Review Press, 1998. (Texto traduzido livremente por Torriçlia, P. e Moraes, M.C. M., agosto de 1998, PPGE/UFSC. p. 15).

⁸ Expressão utilizada por Harvey (1993) e que, segundo suas palavras, representa um “*confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas,*

- criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (...) A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores 'centrais' e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins" (HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo : Loyola, 1993. p.135-139). Contudo, vale ressaltar que Pochmann, na argüição feita na defesa da dissertação de Mattos (2007), destacou o uso inadequado da expressão ao advertir que a acumulação não é flexível, ela é rígida, constante. O que se torna flexível sob o toyotismo é a produção de mercadorias, seguindo os preceitos de *just in time*. Para detalhes, cf: MATTOS, V. B. **Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: um estudo sobre o alongamento da escolarização entre os mestrados da UFSC**. Florianópolis: 2007. Dissertação (mestrado em Educação) Florianópolis, UFSC/PPGE, 2007.
- ⁹ Conforme Aued (2003), desde a segunda metade do século 20, o termo 'profissional' nos remete diretamente à titulação universitária que permite acesso a um mercado de trabalho profissional que, no limite, é fechado, por meio de certificações acadêmicas, exames e concursos que conduzem a um título. Para detalhes, cf: AUED, B. W. Indicações metodológicas ao estudo das profissões no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 11. Campinas : Unicamp, 2003. p. 81.
- ¹⁰ PRANDI, J. R. **Os favoritos degradados**. São Paulo : Loyola, 1982; BIANCHETTI, L. Em busca de uma nova pedagogia: o embate entre empresários e educadores. **Heuresis – Revista Eletrônica de Investigación Curricular y Educativa**, Espanha : Universidade de Cadiz, v. 2, n.1, 1998; HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo das competências. In: FERRETTI, C. J. *et al.* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 8 ed. Petrópolis : Vozes, 2002; TURMINA, A. *et al.* Especialistas ou generalistas? As origens desse dilema e os seus desdobramentos para a práxis dos orientadores e dos supervisores educacionais. **Prospectiva**. Revista da Associação dos orientadores educacionais do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003; ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina : Ed. Práxis, 2007. Disponível em: <www.giovannialves.org/Capitulo%2010_texto.pdf>. Acesso em: 21/06/2008.
- ¹¹ ALVES (2007) **op. cit.** salienta que "o toyotismo é meramente uma inovação organizacional da produção capitalista sob a grande indústria, não representando, portanto, uma nova forma produtiva propriamente dita. O toyotismo tende a mesclar-se, em maior ou menor proporção, com outras vias de racionalização do trabalho, capazes de dar maior eficácia à lógica da flexibilidade. Por isso, tal como uma dialética integradora, que mescla o novo e o arcaico, o toyotismo aparece articulado com as formas tayloristas-fordistas restritas no processo de trabalho. Apesar disso, ele não deixa de ser o 'momento predominante' do novo processo produtivo, impondo, articulando e constituindo as novas qualificações" (p. 2) (destaque do autor)
- ¹² SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v.18, n. 61, dez., 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000400002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em : 02/06/2008.
- ¹³ Segundo Maarek, citado por Canals, V. e Sandrine, M. (1995), o aumento da produtividade a partir do trabalho executado por trabalhadores qualificados gira em torno de 30%, quando comparado aos não-qualificados. In: _____. La formation-insertion: vers une nouvelle forme d'emploi? **Sciences de la modernité**, Paris, n. 36, p. 112-117, oct., 1995.
- ¹⁴ ALVES, G. (2007), **op. cit.**, p. 7.
- ¹⁵ **Id. ibid.**
- ¹⁶ CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo : Ed. Unesp, 1996.
- ¹⁷ FIOD, E. G. M. Politécnica: a educação do molusco que vira homem In: AUED, B. W. (Org) **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis : Vozes, 1999. p. 100.
- ¹⁸ Gadotti (1985) define liberalismo como um sistema de idéias (ideologia) elaborado pelos pensadores franceses e ingleses no contexto de luta de classes da burguesia contra a aristocracia. No século 18, essa idéia se corporificou na bandeira revolucionária francesa, da classe burguesa aliada momentaneamente ao povo. Para detalhes, cf: GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. Campinas : Papirus, 1985.
- ¹⁹ GOERGEN, P. **A universidade em tempos de transformação**. Campinas : PPGE/Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.prg.unicamp.br/texto_univ_em_temp_trans_Pedro_Goergen.html>. Acesso em: 14/01/2007.
- ²⁰ SAVIANI, D. Universidade pública: fatos estratégicos ao desenvolvimento. **Princípios: Revista teórica e política e de informação**. n. 73, 2006. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/museu/principios/anteriores.asp?rdicao=73cod_not=405>. Acesso em: 14/01/2007.
- ²¹ MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo : Boitempo, 2005. p. 68.
- ²² **Id. ibid.**, p. 35.
- ²³ GADOTTI, M. (1985). **op. cit.**
- ²⁴ GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas : Autores Associados, 2005.
- ²⁵ Os cursos pesquisados por meio da aplicação de um questionário com perguntas fechadas e abertas foram: Engenharia Ambiental, Odontologia, Sociologia Política, Recursos Genéticos Vegetais, Física, Farmacologia, Economia, Educação Física e Literatura. Para maiores detalhes, cf. MATTOS (2007) **op.cit.**
- ²⁶ AUED, B. W. (Org) **Educação para o (des)emprego**. Petrópolis : Vozes, 1999; POCHMANN, M. **A metrópole do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2001; HIRATA, H. (2002), **op. cit.**; FRIGOTTO, G. (Org) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3 ed., Petrópolis : Vozes, 2002; GENTILI, P. (2005), **op.cit.**
- ²⁷ BIANCHETTI, L. (2001), **op. cit.**
- ²⁸ HABERMAS, J. A nova intransparência: a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 18, p. 103-114, set., 1987.
- ²⁹ DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo : Pioneira, 1993; SENGE, P. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 8. ed. São Paulo : Best Seller, 2001; SENGE, P. *et al.* **Escolas que aprendem: um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ³⁰ DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender: algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez., 2001.
- ³¹ LE GOFF, J. Le trois vagues de la formation permanente. In: PENNEC, S. **Former des adultes: l'université et les transformations de l'emploi**. Rennes: Les Pur Presses Universitaires, 2002.
- ³² **Id. ibid.**, p. 109-110.
- ³³ **Id. ibid.**, p. 113-116. Jeanne Meister, autora a quem se atribui a criação e a difusão do conceito de universidade corporativa, afirma que o "nosso conhecimento e nossas qualificações só são adequados durante um período que pode ir de 12 a 18 meses, depois do qual precisamos reabastecê-los para competir na economia global do conhecimento" (QUARTIERO, E. M; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Educação corporativa**. Mundo do trabalho e do conhecimento: Aproximações. São Paulo : Cortez; 2005. p.10-11).
- ³⁴ **Id. ibid.**
- ³⁵ AUED, B. W. (1999), **op. cit.**

- ³⁶ DUARTE, N. (2001), **op. cit.**
- ³⁷ CASTRO, R. C. Escola e mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. **Perspectiva**, Florianópolis : CED/NUP, v.22, n. 1, p. 79-92, jan./jun., 2004.
- ³⁸ HIRATA, H. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A. *et al.* (Org.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo, Educ, 1997; FRANCO, M. C. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3 ed., Petrópolis : Vozes, 1999; FRIGOTTO, G. (2002) **op.cit.**; MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, maio/ago., 2004.
- ³⁹ ALVES, G. (2007), **op.cit.**
- ⁴⁰ PAIVA **apud** SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. (1997), **op. cit.**
- ⁴¹ ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A. *et alli.* (Orgs.). **Família & escola: trajetória de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis : Vozes, 2003.
- ⁴² Dados do IBGE/2004. Disponíveis em: < http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm>. Acesso em: 13/07/2006.
- ⁴³ MORAES, M. C. M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo de Richard Rorty. In: MORAES, M.C.M. (Org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro : DP&A, 2003. p. 194.
- ⁴⁴ **Id. ibid.**
- ⁴⁵ PRANDI, J. R. (1982) **op. cit.**
- ⁴⁶ BEAUD, S.; PIALOUX, M. **Retour sur la condition ouvrière: enquête aux Usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard**. Paris : Fayard, 1999.
- ⁴⁷ PRANDI, J. R. (1982), **op.cit.**
- ⁴⁸ POCHMANN, M. (2001), **op.cit.**, p. 132-133.
- ⁴⁹ **Id. ibid.**
- ⁵⁰ FRANCO, M. C. (1999), **op.cit.**
- ⁵¹ Cabe aqui fazer referência a Karel Kosik (1926-2003) quando discute o mundo das aparências, ou melhor, da pseudoconcreticidade, que, segundo suas palavras, consiste “no complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo, e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural (...)” (p.11) O filósofo afirma que é necessário atingir a “autêntica realidade do homem concreto (...) por trás da realidade reificada da cultura dominante, de desvendar o autêntico objeto histórico sob as estratificações das convenções fixadas” (p. 20) (*grifo do autor*). Para detalhes, cf. KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.
- ⁵² MARX, K. **O capital**. São Paulo : Abril Cultural, 1985. v. I., tomo I.
- ⁵³ ALVES, G. (2007), **op. cit.**, p. 8.
- ⁵⁴ GIANNETTI, D. **Felicidade: diálogos sobre o bem-estar da civilização**. São Paulo : Cia. Letras, 2002.
- ⁵⁵ **Id. ibid.**, p. 53.
- ⁵⁶ SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F. (1997), **op. cit.**

ABSTRACT

Valéria De Bettio Mattos; Lucídio Bianchetti. *Analog curriculum in a digital world: considerations on the dissonance between higher education and labor market's requirements.*

How to explain the trend for recently graduated students to resume their studies? How to understand this phenomenon of young people graduated a few years ago returning to university? Based on research with postgraduate students at Santa Catarina Federal University, the article calls into question curricular contents deemed necessary in the world of labor. Would a “Toyota-like” curriculum provide broader education and meet current demands? Empirical knowledge shows that prolonging education in the face of scarcer job opportunities expresses the very logic of precarization in the current system.

Keywords: *Analog curriculum; Digital world; Education for work; Vocational training; Labor market; Youth.*

RESUMEN

Valéria De Bettio Mattos; Lucídio Bianchetti. *Currículum analógico en el mundo digital: consideraciones sobre la disonancia entre la formación en la enseñanza superior y las exigencias del mercado de trabajo.*

¿Qué explica la tendencia de los recién graduados a seguir sus estudios? ¿Cómo entender el fenómeno de la vuelta a la universidad de jóvenes graduados hace algunos años? Con base en la investigación realizada con estudiantes de maestría de la Universidad Federal de Santa Catarina, se cuestionan los contenidos curriculares que se consideran necesarios para el mundo del trabajo. ¿Podría una “planificación curricular toyotizada” contemplar una formación más amplia que estuviera en consonancia con las demandas actuales? El aspecto empírico pone en evidencia que la prolongación de la escolaridad frente a la reducción de oportunidades de trabajo expresa la propia lógica de precarización del sistema vigente.

Palabras-clave: *Currículum Analógico; Mundo Digital; Educación para el Trabajo; Educación Profesional; Mercado de Trabajo; Joven.*

Atitudes e Hábitos de Trabalho

março
abril

É asseado e cuidadoso

Tem boas atitudes

Frequente a escola com assiduidade

Obedece aos regulamentos

Atende às ordens dos professores

Respeita as autoridades

Coopera com os colegas



Domínio das Matérias do Programa

Linguagem

Matemática

Conhecimentos

Faltas

6

6

6

6

6

6

6

6

6

6

6

6

6

GESTÃO DEMOCRÁTICA E TRABALHO: PRINCÍPIOS EDUCATIVOS NO CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA (1989 – 1992)¹

*Ada Augusta Celestino Bezerra**

Resumo

A pesquisa avalia a experiência de construção coletiva de uma proposta curricular no ensino público, sob a ótica da gestão democrática com que foi conduzida pelo sistema municipal de ensino, considerando a assimilação/explicitação do trabalho como princípio educativo que representou seu eixo/conteúdo fundamental, também elevado à diretriz do processo. Identifica suas contribuições objetivas/subjetivas e os determinantes da sua fragilidade enquanto política pública, a partir da análise do contexto em que se desenvolveu, dos depoimentos dos seus protagonistas, dos documentos produzidos no processo e da revisão da literatura, centrada no pensamento de Marx, Gramsci e Heller. Aborda duas questões fundamentais da administração da educação: gestão democrática e trabalho como princípios educativos no currículo da escola pública.

Palavras-chave: Autonomia; Educação; Gestão Democrática; Trabalho; Princípio Educativo.

INTRODUÇÃO

Participar da construção e avaliação curriculares na rede de ensino público é um privilégio do qual tenho desfrutado na minha trajetória profissional. Dentre essas experiências, destaco, por sua amplitude, aquela vivenciada na Secretaria Municipal de Educação de Aracaju (SE), no período de 1989 a 1992, sobre a qual desenvolvi pesquisa qualitativa de 1996 a 1998².

A pesquisa teve como objetivo avaliar essa experiência de construção coletiva, sob a ótica da gestão democrática com que foi conduzida, considerando, inclusive, a questão da assimilação/explicitação do trabalho como princípio educativo que representou seu eixo, seu conteúdo fundamental, em alguns momentos também elevado à diretriz do processo. Perseguindo esse objetivo por meio do aprofundamento teórico e concomitante trabalho empírico, tentei identificar possíveis contribuições objetivas e subjetivas da experiência de Aracaju, bem como os determinantes de sua fragilidade enquanto política educacional, a partir dos depoimentos dos seus protagonistas, dos documentos produzidos no processo e da revisão da literatura.

Sua socialização requer o reconhecimento do limite implícito ao seu escopo em relação à complexidade do objeto de estudo

e da própria temática, tomados na investigação em algumas das múltiplas dimensões possíveis. Desse modo, diversos outros desafios ficaram colocados tendo em vista estudos posteriores. Foi um estudo desenvolvido em torno de uma experiência datada e localizada, que considerou os documentos produzidos no seu contexto, seu marco teórico, os depoimentos e representações de uma amostra dos seus protagonistas, em uma relação singular sujeito/objeto. Seus resultados, portanto, são apenas indicadores em termos de avaliação, ao tempo em que contribuem, de algum modo, na discussão do trabalho como princípio educativo na escola pública.

Também pretendi contribuir na produção do conhecimento sobre gestão do processo de construção curricular, reafirmar a atualidade do princípio educativo eleito enquanto concepção relacionada à escola contemporânea, destacando os problemas emergentes da tentativa de pô-lo em prática ou evocá-lo nesse momento, além de discutir a viabilidade de uma forma alternativa de gestão educacional que contemple os diversos segmentos da sociedade civil, particularmente da comunidade escolar.

Por essa via, abordei, no plano teórico-prático, duas questões fundamentais da administração da educação: gestão democrática e trabalho como princípio educativo no currículo da escola pública, considerando os desafios emergentes das novas conformações que o capitalismo vem assumindo desde a década de 70 (século XX), sobretudo no que se refere às formas de organização dos processos de trabalho e aos novos paradigmas de análise da organização escolar.

Justificaram a seleção desse objeto de estudo seu conteúdo fundamental – o trabalho como princípio educativo, inspirado na concepção de politecnia e escola unitária, de Marx³ e Gra-

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP – 1998); mestra em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação (IES/AE/FGV – 1988), pedagoga/administradora escolar pela Universidade Federal do Sergipe (UFS – 1971); professora titular III do curso de Pedagogia e do Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (NPED/PAPGP/UNIT). E-mail: ada@sergipenet.com.br; Ada_Augusta@unit.br.

msci⁴ – e suas características enquanto processo de construção coletiva que se configurou como uma aventura democrática. Sua avaliação/socialização foi considerada relevante frente à complexidade das questões que, como experiência vivida no âmbito da educação pública, põe em evidência, no contexto da contemporaneidade, quando se cristaliza a hegemonia do pensamento neoliberal, a assimilação e o desvirtuamento neoliberais de bandeiras do movimento progressista, como as de gestão democrática e trabalho como princípio educativo, criam uma ambigüidade em torno dessas categorias, de modo que hoje até o empresário (bem informado) as defende em nome da nova qualidade reclamada da educação pública.

A experiência de Aracaju foi uma tentativa de explicitação do trabalho como princípio educativo, princípio de riqueza irrefutável, mas de difícil transformação em uma prática, principalmente nos limites do tempo de uma gestão municipal (quatro anos) e diante do desafio de trabalhar o coletivo (seja em seu sentido amplo ou restrito), além da ambigüidade já referida. Esse princípio constituiu-se no conteúdo primeiro da discussão que levou o grupo de educadores à elaboração da proposta curricular (em sua versão preliminar).

Pretendeu-se, conforme discursos oficiais e informações dos protagonistas, que a construção coletiva da proposta curricular de Aracaju se constituísse em um processo de cunho pedagógico desde o nascedouro, pois se tentou fazer com que os participantes, ao discutirem o trabalho como princípio educativo para representá-lo em proposições curriculares, apropriassem-se dessa idéia, com seu arcabouço teórico, estabelecidas as relações com a realidade. Existiram, na experiência, uma intenção e um procedimento pedagógico: buscou-se a ampla difusão e apropriação coletiva do trabalho como princípio educativo, de modo que determinados postulados que se tentou viabilizar na proposta curricular acabaram sendo postos em prática na própria experiência, elevando, de certo modo, o conteúdo à diretriz.

As referências de análise da investigação foram os documentos oficiais⁵, depoimentos e representações de uma amostra de seus protagonistas, obtidos e tratados de acordo com os procedimentos da pesquisa qualitativa, além dos dados sobre o contexto socioeconômico e político em que se desenvolveu, à luz do materialismo histórico, notadamente do pensamento de Marx, Gramsci e Heller.

De acordo com Cardoso [s.d.]⁶, a escolha do problema de pesquisa reflete a necessidade de intervenção na realidade, parte do suposto de sua historicidade e requer a adoção de uma perspectiva teórico-metodológica em função da qual se vai ao real, havendo, portanto, um certo comando teórico.

metodológico centrado em Marx, Gramsci e Heller⁷, a pesquisa ora exposta considerou a experiência de Aracaju como seu objeto de estudo, encarando-a como fruto de uma ação tipicamente humana, coletiva, desenvolvida no contexto de uma totalidade concreta e dialética. Sua premissa metodológica básica foi a de que o reescrever particular da história caracteriza-se pela produção do conhecimento novo fundado no conhecimento antigo, mesclando dados objetivos, subjetivos e teorizações na relação sujeito-objeto. Desse modo, embora haja um comando teórico, o pesquisador trabalha sempre sobre um objeto parcialmente construído, produzindo novos conceitos abstratos em cima do real concreto, reconstruindo-o com o apoio da teoria, partindo da experiência ordinária e chegando à experiência construída, à apropriação do concreto como objeto de conhecimento.

A PESQUISA E SEUS ACHADOS

Grande foi o desafio de reescrever essa experiência de Aracaju, encarada como uma proposta alternativa no campo político-pedagógico, o que requereu, necessariamente, uma análise situada no plano político-social, independentemente de

suas lacunas e fragilidades. Para tanto, foi preciso, primeiramente, disposição acadêmica para debruçar-me sobre ela, atitude de estranhamento ou distanciamento diante do conjunto de dados obtidos, além de ouvir seus protagonistas, valorizar seu saber, com eles aprender, analisar e sistematizar criticamente sua produção objetiva e subjetiva. Para reconstruí-la como objeto de estudo, tomei como ponto de partida os respectivos projeto, processo e produtos – documentos elaborados por seus protagonistas

–, depoimentos obtidos dos sujeitos integrantes da amostra mediante entrevistas gravadas e questionários, além dos relatórios referentes aos seminário e círculos de estudo realizados em função desta pesquisa.

A análise documental centrou-se no material produzido no processo de construção coletiva como *Projeto de elaboração coletiva de uma proposta curricular para a rede de ensino público e gratuito de Aracaju* (SEMED, 1991) e *Proposta curricular elaborada coletivamente para a rede de ensino público e gratuito de Aracaju – elementos de uma trajetória política e metodológica: versão preliminar* (SEMED, 1992a), bem como na *Política da educação municipal 1989-1992: documento definido no II Congresso Municipal de Educação* (SEMED/1989) e no *Relatório 1989/1992: realizações Wellington Paixão: Educação* (SEMED/1992b)⁸.

Paralelamente à análise documental e revisão da literatura, desenvolvi o trabalho empírico junto a uma amostra constituída

● ● ●

a pesquisa ora exposta considerou a experiência de Aracaju como seu objeto de estudo, encarando-a como fruto de uma ação tipicamente humana, coletiva, desenvolvida no contexto de uma totalidade concreta e dialética

por 14 sujeitos, embora tenha sido bem mais amplo o processo de consulta aos protagonistas, que se deu a partir do *III Encontro de especialistas em educação do município de Aracaju*, realizado pela SEMED em 23/04/1996, quando foram expostos temas sugeridos para estudo em um levantamento feito pela Secretaria Municipal de Educação em 1995/1996.

Desse temário, por iniciativa dos educadores dos distritos educacionais 1, 22 e 42, constava “a promoção de discussões para o aprofundamento da proposta curricular de 1992” (SEMED/PMA, 1996)⁹. Integraram essa amostra professores e técnicos das escolas, da Secretaria Municipal de Educação e da Universidade Federal de Sergipe (UFS), representantes dos Grupos de Trabalho (Educação Infantil, Alfabetização, Educação Física e História), inclusive um dissidente de um dos GTs (Grupos de Trabalho), da coordenação geral, lideranças docentes e discentes, consultados mediante instrumentos como entrevista e questionário, eventos coletivos como um seminário e dois círculos de estudo, o que possibilitou o mapeamento de seus limites e fragilidades, contribuições e a confirmação das hipóteses.

A percepção da relevância dos depoimentos e representações dos integrantes do grupo co-autor da proposta curricular da rede municipal de ensino de Aracaju funda-se em Heller (1992)¹⁰, que enfatiza a contribuição do pequeno grupo, considerando-o fundamental por facultar a prática da indagação, a superação da alienação e a construção da relação libertadora, constituindo-se em espaço por excelência de insurreição moral, de rebelião das sadias aspirações do homem. O grupo é, portanto, a célula da efetiva transformação social, que se dará não só no âmbito do modo de produção propriamente dito, mas, primeiramente, junto aos sujeitos históricos, concretos, com sua subjetividade e cotidianidade.

A fase crucial da investigação foi a análise dos diversos depoimentos e representações obtidos, que correspondeu ao momento de apropriação teórica

dos dados empíricos e daqueles extraídos dos documentos estudados, tendo em vista a construção parcial do objeto de estudo. O intercâmbio desse conhecimento produzido, embora tenha sido uma constante em relação a cada fase da pesquisa junto aos referidos sujeitos sociais, assumiu nova dimensão a partir da elaboração do relatório final, que tem sido progressiva e oportunamente submetido ao crivo dos protagonistas e outros interessados, tendo em vista a coerência com o princípio da não expropriação do saber de qualquer segmento, bem como o necessário confronto de saberes para construção do saber verdadeiro, este também sempre provisório, de acordo com os princípios da pesquisa qualitativa.

Considerando que o currículo é essencialmente contextualizado, a pesquisa discutiu o panorama político-econômico do período 1989-1992. A história de Aracaju no quadriênio da experiência também refletiu a crise dos anos 80 (século XX), quando o quadro nacional era marcado pela questão fiscal, que representava o centro da crise econômica e social interagindo com a tendência hiperinflacionária e a crescente concentração de renda. O Governo Collor posicionou o funcionalismo público como o grande vilão, responsável pelas mazelas do país, no seio do qual eram procurados os marajás. As medidas administrativas recomendadas como saneadoras eram o enxugamento da folha de pagamento, com a redução tanto da quantidade de funcionários quanto dos seus salários. Tratava-se de uma política de corte linear de despesas, de redução dos gastos sociais e do poder de compra dos salários dos trabalhadores, sempre corrigidos abaixo da inflação, com danosas conseqüências nos cofres públicos municipais e nas relações do executivo com os sindicatos docente e do pessoal técnico-administrativo.

A coincidência do período em que se desenvolveu a experiência de Aracaju (1989 – 1992) com a implantação da nova Constituição Federal a fez conviver com um contexto de explicitação e elevação das demandas sociais diante de um quadro de agravamento da crise econômica, de acentuação das carências. Vivia-se a opção do Governo Collor pela política recessiva no combate à inflação. Elevava-se o desemprego, precarizavam-se as relações de trabalho e os salários permaneciam corroídos. O bloqueio dos cruzados novos teve efeitos catastróficos sobre as administrações nos diversos âmbitos do poder público. Estava em curso uma agenda neoliberal que subordinava o gasto social ao ajuste das contas públicas, sedimentando a lógica privatizante e do Estado mínimo.

Na conjuntura local, pode-se afirmar que a experiência de Aracaju representou uma alternativa concreta de enfrentamento dessa crise, aprofundando a democracia, buscando sua ampliação e concretude para o conceito de cidadania. Foi um processo que adquiriu uma dinâmica política própria, mas não estava alheio ao estado de emergência econômica que marcava o país, quando se sucediam os efeitos dos planos de estabilização econômica, desde o Plano Cruzado (1986) e o Plano Bresser (1987), agravados pelo Plano Verão (1989) e pelo Plano Collor (1990), cuja culminância deu-se com o *impeachment* desse último, com nova efervescência social e política.



Uma das hipóteses orientadoras da investigação afirmou que a construção curricular de Aracaju foi uma experiência de gestão democrática pelo fato de ter sido um processo coletivo de tomada/execução/avaliação de decisões, aberto à participação de diversos segmentos da sociedade civil e calcado na autonomia dos protagonistas, que alcançou seu objetivo. A outra hipótese asseverou que seu maior mérito residiu no processo vivenciado pelos sujeitos, que lhes teria assegurado um crescimento no plano pessoal e profissional, pela via da convivência dialética da cotidianidade com a genericidade.

O estudo partiu de uma preliminar que se opõe ao espontaneísmo, considerando absolutamente necessária a organização da proposta político-pedagógica da escola pública, cujo instrumento primeiro é o currículo e seu eixo o trabalho, tendo em vista contemplar os interesses dos trabalhadores, na perspectiva de combate à ideologia hegemônica, superação da condição de classe e a construção/consolidação de uma nova alternativa de relações de produção. Foi nesse panorama que se entendeu o trabalho e a educação como práticas sociais amplas, voltadas para a produção da existência e formação do homem, que se interpenetram e interagem com as demais esferas educativas da contemporaneidade, sem perder suas especificidades.

Também foi tomada como assentada a atualidade do trabalho como princípio educativo, concebido tanto em sua positividade de trabalho humano em geral quanto em sua dimensão degradante nesta sociedade capitalista, com seus novos paradigmas produtivos e formas atuais de organização, justamente por inspirar a escola na crítica ao trabalho nas sociedades de classes e construção de uma contra-hegemonia a partir da assimilação de parâmetros tecnológicos, patamar para novos avanços na direção da cidadania plena.

Ainda esteve a investigação apoiada no pressuposto da indissociabilidade forma/conteúdo, daí porque seus resultados apontam para a caracterização da forma de condução da experiência de Aracaju como gestão efetivamente democrática quando reconhece que seu objetivo foi alcançado, ao menos em determinado nível considerado aceitável. Esse objetivo esteve norteado pelo conteúdo fundamental das discussões curriculares em exame, ou seja, o trabalho como princípio educativo, que foi assumido, apreendido e explicitado, certamente que com a amplitude possível, no conjunto da experiência de Aracaju, evidenciando-se nas produções e manifestações avaliativas dos protagonistas sobre a proposta curricular e, até, como diretriz nas relações que se deram no âmbito do próprio projeto. A premissa aqui é, portanto, que a gestão de um empreendimento só é substantivamente democrática se o mesmo é conduzido de forma crítica, coletiva e organizada ao alcance dos seus objetivos. A gestão democrática é assim concebida não como um fim em si mesma, mas como um meio para o alcance de fins, também essencialmente democráticos.

Todo percurso teórico-metodológico da investigação voltou-se para a identificação do grau de gestão democrática com que se deu a construção coletiva da proposta curricular de Aracaju, em sua versão preliminar¹¹, buscando identificar a assimilação e explicitação do trabalho como princípio educativo, consideradas

as novas conformações do trabalho na contemporaneidade, no contexto mundial, nacional e local, decorrentes do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e da conjuntura política e econômica. Em outras palavras, as questões cruciais que acompanharam o estudo foram relativas à propriedade do trabalho como um dos princípios educativos da escola pública na contemporaneidade e à metodologia mais adequada para sua explicitação nos diversos componentes curriculares.

É pertinente destacar que, em Sergipe, cuja capital foi o *locus* da citada experiência, o trabalho permanece uma categoria central, registrando-se um crescimento do número de empregos notadamente no setor de serviços e comércio, conforme tendência mundial, cujas demandas já se referem aos atributos qualitacionais emergentes na contemporaneidade, como domínio da informática, do inglês e das informações, ao lado de habilidades como criatividade, discernimento e sociabilidade, embora o maior percentual de sua mão-de-obra ocupada ainda seja não ou semi-especializada. Por outro lado, o estado é palco, também, de progressiva desagregação das unidades produtivas familiares, elevação da concentração de terra e do êxodo rural, e, ainda, do crescimento das formas precárias de contrato de trabalho, o que se expressa na realidade de que mais da metade dos assalariados não tem carteira assinada. A situação mais grave reside no setor agrícola do estado, no qual a maioria dos ocupados produz para o consumo familiar, seu e de outros, portanto, sem remuneração.

Com a revisão teórica e o trabalho empírico, principalmente a discussão teórico-prática da produção dos Grupos de Trabalho – que constituíram a base metodológica da experiência de Aracaju (GTs) – e das informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa sobre a vivência do processo de construção curricular, veio à baila uma heterogeneidade de representações não tão dispersa, com predominância da perspectiva transformadora

• • •

*a construção curricular de Aracaju
foi uma experiência de gestão
democrática pelo fato de ter sido
um processo coletivo de tomada/
execução/avaliação de decisões,
aberto à participação de diversos
segmentos da sociedade civil e calcado
na autonomia dos protagonistas, que
alcançou seu objetivo.*



*o currículo foi e será sempre uma
obra inacabada, que se atualiza
permanentemente, sobretudo pela
mediação do trabalho como princípio
educativo*

em relação à reprodutora. As representações foram entendidas na pesquisa como as formas particulares com que os sujeitos assimilam, interpretam e constroem subjetivamente a realidade objetiva das relações sociais, resultantes do seu confronto individual com o meio, notadamente as determinações materiais e ideológicas, reveladoras de sua postura de classe, explicitadas também na proposta curricular.

A constatação maior que a investigação assegurou foi a elucidação do ponto nevrálgico da experiência, considerado decisivo até como indicativo de ter sido a mesma conduzida na forma de gestão democrática: o grupo apreendeu e representou, em sua produção, o trabalho como princípio educativo, embora em uma formalização híbrida entre a concepção ontológica e a concepção do trabalho encarado sob relações capitalistas. O fato de inúmeras dificuldades terem sido apontadas e de algumas declarações afirmarem a apreensão, mas negarem sua explicitação na proposta curricular, pode ser atribuído ao sistema ideológico hegemônico que difunde e sedimenta visões mistificadoras da educação, da ciência e do trabalho, inclusive no seio da categoria dos educadores.

Assim, esse comportamento pode ser resultado da própria formação do educador e do modo como se dá sua inserção social, perpassadas pela ideologia dominante, além da influência do próprio meio social. Acredita-se, portanto, que as dificuldades e os limites em relação à concepção, representação e explicitação do trabalho como princípio educativo podem ter estado menos adstritas ao domínio da teoria marxista do que à necessidade de uma sólida formação no sentido crítico e da militância político-pedagógica do educador.

Nesse sentido, é possível falar também da responsabilidade de alguns estudiosos e pesquisadores da área de Educação, também de certos militantes sindicais, que falam do materialismo histórico como dogma, contribuindo para mantê-lo no domínio de poucos. Na verdade, é no dinamismo da própria realidade que se encontram as categorias complexas, as quais, mediante o próprio trabalho e outras formas de conhecimento, vão-se explicitando. Sem negar a importância do acesso às informações, do domínio do saber acumulado historicamente e da associação prática/teoria, pode-se afirmar que o trabalhador, primeiramente por sua militância, acaba formulando esses conceitos da economia política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

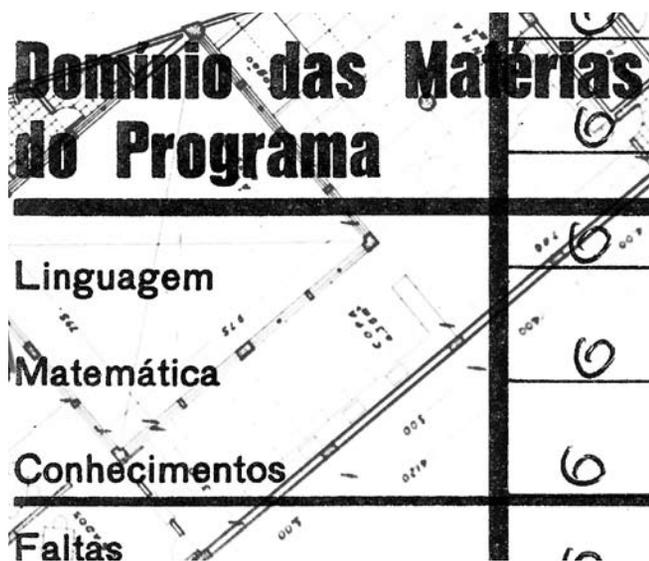
Desse modo, é possível inferir que o verdadeiro conteúdo do trabalho como princípio educativo já se vinha explicitando na prática progressista que se instalou, progressiva e não linearmente, na educação municipal de Aracaju, desde o ano de 1986. A convicção da natureza alienante do trabalho capitalista esteve presente durante a experiência, sobremaneira nas denúncias docentes das suas condições de trabalho e reivindicações de uma escola pública de qualidade voltada para os interesses dos trabalhadores.

Os professores demonstraram que compreendem sua situação de submetidos à exploração do próprio Estado, lutando para

que ele não viole seus direitos, estabelecendo-se, nesse contexto, laços de solidariedade na categoria, que se fortaleceu também no contexto da própria experiência de currículo, não obstante certo distanciamento do respectivo sindicato, que considerou a referida proposta contraditória naquela conjuntura. A categoria docente cresceu e fortaleceu-se na experiência de Aracaju, *por dentro e por fora*, para usar as palavras de ordem do sindicato docente, inclusive com a consciência de que o pressuposto de uma efetiva luta contra o arrocho salarial é um programa claro e definido de combate à política econômica do regime. Vale lembrar que, no período de quatro anos de gestão, praticamente o mesmo tempo de construção coletiva, a rede pública de ensino municipal de Aracaju foi palco de sete greves do magistério, tal o recrudescimento dos conflitos nas relações sindicato docente/executivo municipal.

A investigação elucidou que o projeto de construção curricular representou também um espaço de resistência, no qual o magistério disse *não* ao seu papel subalterno na hegemonia da ideologia da classe dominante, que privilegia a acumulação, exploração, centralização e legitimação do próprio modo de produção capitalista, somando-se, em certa medida, aos representantes de outros segmentos da sociedade civil. Sua resistência configurou-se, na experiência de Aracaju, como ativa desde que buscou superar o controle da distribuição do saber social acumulado pela definição de um instrumento político-pedagógico (proposta curricular) voltado para a ampla democratização desse conhecimento junto às camadas populares.

O caminho conflituoso percorrido pela experiência de Aracaju, desde seu nascimento até o momento de sistematização e difusão da produção dos GTs, parcialmente retratado na tese, pareceu ter sido todo ele pedagógico e típico de uma gestão que se propõe democrática. Seu caráter inovador, se por um lado trouxe a insegurança epistemológica, por outro trouxe a certeza de que o currículo foi e será sempre uma obra inacabada, que se atualiza permanentemente, sobretudo pela mediação do trabalho como princípio educativo; obra inacabada não por ter parado na versão preliminar, mas por se tratar de um instrumento aberto de modo permanente às determinações concretas. Todos os



integrantes da amostra de protagonistas da experiência reconheceram o mérito desse projeto de construção curricular, sua procedência e sua contradição em relação ao contexto que a gerou e implementou, ficando patente que foi seu caráter democrático que lhe assegurou a permanência por toda uma gestão, em meio ao caos político, econômico e financeiro que assinalava o país e a prefeitura de Aracaju, em particular, dura realidade concreta em que a mesma se desenrolou.

Constatei ainda que os demais segmentos da obra educativa, não incluídos na categoria docente (estudantes municipais, seus pais e lideranças comunitárias, em geral excluídos das decisões educacionais, sobre o destino da escola pública) assumiram, em certa medida, a condição de também protagonistas nesse processo. Entretanto, a prática no âmbito da educação municipal, apesar de afirmada pelos protagonistas como progressista, ainda convivía com estigmas e discriminações que cercearam concretamente a participação desses segmentos, o que pode ser observado nas práticas e atitudes excludentes flagradas e denunciadas nos depoimentos dos sujeitos. Essa realidade relativizou os avanços democráticos e a natureza da proposta que se pretendia voltada para as camadas populares e orientada pela politécnica, de modo que a experiência, nesse sentido, apenas apontou caminhos para uma parceria entre Estado e sociedade civil com vistas à definição/acompanhamento de políticas públicas (aspecto que parece ter representado a maior fragilidade da experiência de Aracaju).

Não se pode renunciar, num projeto como o da construção coletiva da proposta curricular, da participação dos segmentos discente, dos pais de alunos e comunitários, representantes da voz do trabalhador, salvo na palavra de ordem do contexto neoliberal: flexibilização. Não se pode flexibilizar tal participação em uma proposta de cunho politécnico. Essa é a alternativa para transformação da escola, mais que reduzi-la à gestão democrática e a currículo. A gestão do currículo tem que estar pautada na interlocução e na luta por direitos, com a participação dos diversos segmentos, calcada na conjuntura conhecida e discutida no âmbito escolar. Assim, dentre as fragilidades da experiência de Aracaju esteve também a insuficiente participação das entidades

democráticas e populares. Mesmo admitindo-se a debilidade organizativa da sociedade civil do estado de Sergipe naquele momento, insiste-se que tal interação é salutar por estabelecer um relacionamento consistente entre a escola e a sociedade civil, o diálogo entre educadores e as práticas, também pedagógicas, dos movimentos sociais.

(RE)CONSTRUINDO O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Na rede complexa de relações e conflitos constatada, busquei elementos que contribuíssem para compreensão da medida em que o trabalho pode ser dito um princípio educativo, em cima de uma historicidade, da luta por ampliação do espaço para uma nova hegemonia e da defesa concreta de uma escola pública de qualidade. Claro está que se tratou de uma procura de rumos alternativos para a situação educacional e que a natureza das mudanças estruturais que devem ocorrer é objeto de decisão da própria sociedade como um todo, na sua luta pela democratização e construção do projeto social, político e econômico do interesse da população. A socialização/ampliação crítica do saber redundará na preparação de caminhos para tal fim. Essa perspectiva está presente nas considerações finais do estudo, com destaque para as seguintes, na direção da elucidação do conceito do trabalho como princípio educativo da escola pública:

- a) a convivência na experiência de Aracaju de concepções diferentes de trabalho, uma presa ao seu sentido ontológico e outra configurando-o no contexto das condições capitalistas, introduziu uma dimensão utópica de trabalho e politécnica que pode iluminar as análises do trabalho nas concretas relações do modo de produção na contemporaneidade;
- b) o trabalho como princípio educativo é o reconhecimento de que o homem, ao produzir sua existência, mesmo sob condições capitalistas, entra em contato com expressões parciais do saber acumulado, gerando novos saberes no plano subjetivo, tendencialmente fragmentados. Pelas diversas instâncias formadoras do homem, especialmente pela via da educação escolar, podem entrelaçar-se tais saberes num

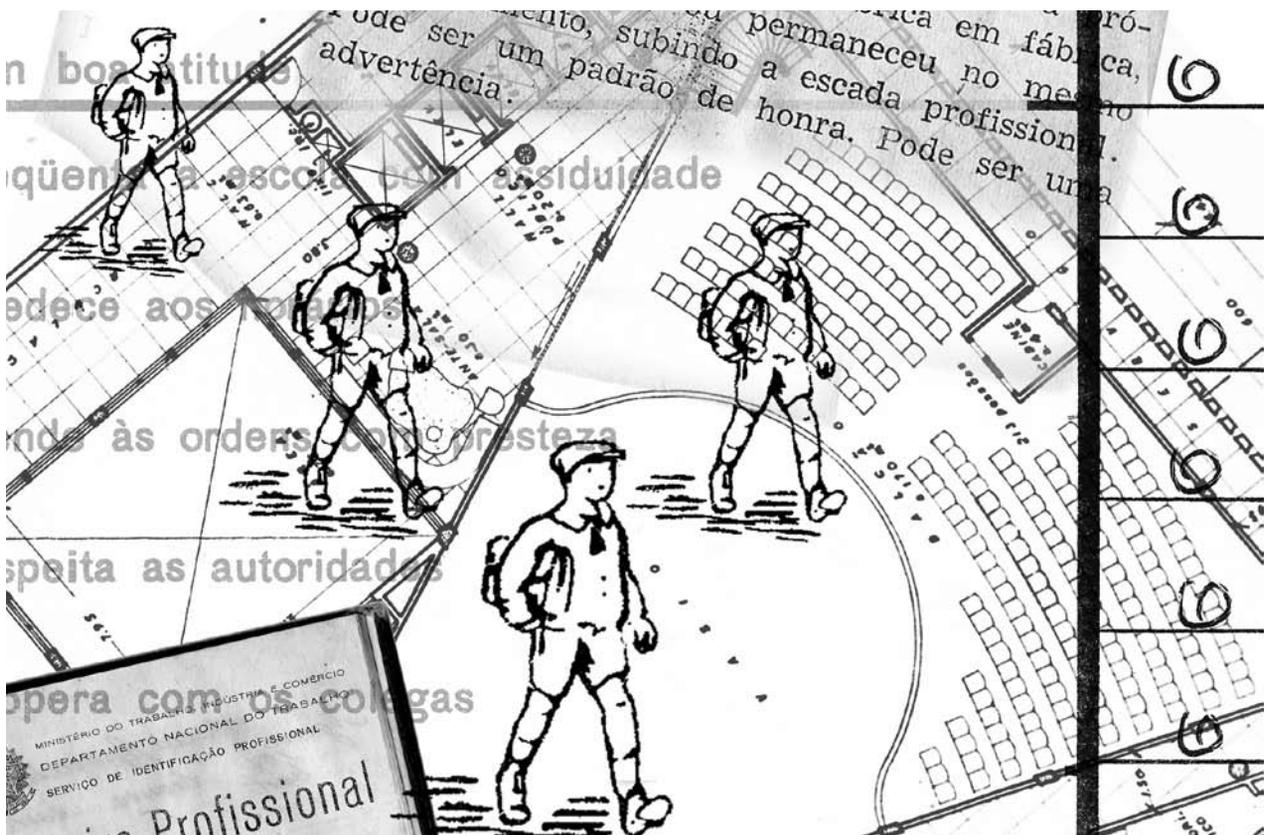
A gestão do currículo tem que estar pautada na interlocução e na luta por direitos, com a participação dos diversos segmentos, calcada na conjuntura conhecida e discutida no âmbito escolar.

conhecimento mais amplo e voltar-se para a transformação das próprias relações que assinalam o modo de produção da existência. Assim, o ponto de partida do trabalhador, em cuja formação é tomado seu trabalho como princípio educativo, reside nos espaços educativos exteriores ao trabalho que lhe facultarão o distanciamento necessário à compreensão da intrínseca relação entre a luta pela felicidade pessoal e pelas transformações estruturais;

- c) o trabalho é uma atividade genérica que, pelo grau de socialização embutido na própria produção, solicita crescentemente do trabalhador o desenvolvimento de um projeto consciente e uma vontade política determinada, também bases da ação transformadora. Daí pode ser dito um princípio educativo, mesmo no contexto capitalista, por representar a síntese histórica do desenvolvimento das forças produtivas e das contradições sociais presentes nas condições concretas de produção, de modo que, quando tomado como objeto de crítica, desvela as relações sociais de exploração. Desse modo, o trabalho como princípio educativo é, antes de tudo, uma concepção de educação segundo a qual o trabalho sob condições capitalistas é tomado como objeto de crítica (com seus paradigmas de produção e organização) e o avanço das forças produtivas encarado na perspectiva do verdadeiro progresso do homem. Ele inspira a escola por seus meios de produção, pelos processos de trabalho e por suas contradições;
- d) o trabalho como princípio educativo pode ser dito também como uma tendência educativa que se explicita na medida da

evolução da consciência de educadores e educandos quanto à natureza do próprio trabalho pedagógico escolar, com ênfase na vontade política quanto a um projeto de sociedade e a urna proposta alternativa de relações de produção, requerendo a consciência do trabalho educacional em suas intrínsecas relações com a estrutura econômico-social capitalista por parte dos organizadores do processo pedagógico escolar;

- e) assim, o trabalho como princípio educativo é, praticamente, uma norma geral de conduta político-pedagógica, que se reconstrói continuamente nas relações de parceria entre os agentes da obra educativa, capaz de regular, democraticamente, o direito do trabalhador a uma educação de qualidade. Ele integra uma concepção de mundo que impõe a participação dos diversos segmentos da sociedade civil organizada e concebe o trabalhador como o acionador, construtor e avaliador dessa escola unitária;
- f) no currículo, o trabalho como princípio educativo explicita-se na postura dos seus agentes e na garantia da socialização dos avanços científicos e tecnológicos nos diversos campos do saber, assegurando aos educandos a introdução nessas ferramentas dos diversos ramos do trabalho e sua inserção na luta pela contrahegemonia. Desse modo, faz-se presente nos fundamentos teórico-práticos dos diferentes componentes curriculares e no posicionamento político-pedagógico do professor (na relação professor/aluno/conhecimento) e na sua prática social mais ampla. Implica a revisão de objetivos/conteúdos/estratégias para dar conta da amplitude tecnológica enquanto fenômeno social, teórico e prático. Assim, o



trabalho que produz conhecimento, ele próprio, inspira sua articulação e sistematização na formação do cidadão;

- g) o trabalho como princípio educativo jamais se explicitará em sua plenitude no espaço da sala de aula, transcendendo-lhe pelo próprio currículo e alcançando os movimentos docente, discente, atividades complementares de cultura, esporte e lazer, dentre outras, além dos próprios movimentos sociais. Ele alcança as demais relações socioculturais, numa construção contínua e evolutiva, estando presente na própria existência social em que se produz, no bojo de um projeto hegemônico;
- h) o trabalho como princípio educativo é, pois, a unidade prática/teoria, a associação no homem das esferas da necessidade com a liberdade de modo a produzir um novo saber que lhe permita participar ativamente da reorganização da sociedade visando à socialização dos meios de produção, a superação da apropriação privada da produção e da vigente divisão do trabalho, encaminhando o processo produtivo à coletividade.

Nessa tentativa de contribuir para a problematização e clarificação do fazer pedagógico daqueles que foram protagonistas da experiência de Aracaju e dos responsáveis pela educação municipal, indico como o maior dos limites da experiência de Aracaju o fato de o Estado, em sua instância municipal – que foi capaz de engendrar uma experiência desse teor – não ter assegurado condições de trabalho às escolas, aos professores e alunos compatíveis com a natureza da proposta, pré-requisitos de substantivos avanços político-pedagógicos. Trata-se de indicativo de contradições mal administradas e de insuficiente vontade política por parte dos responsáveis pelos diversos órgãos do aparato estatal para dar à Educação a prioridade merecida em um governo democrático. É evidente que, sem salário justo para



*o trabalho como princípio educativo
jamais se explicitará em sua
plenitude no espaço da sala de aula,
transcendendo-lhe pelo próprio
currículo e alcançando os movimentos
docente, discente, atividades
complementares de cultura, esporte
e lazer, dentre outras, além dos
próprios movimentos sociais.*

*É evidente que, sem salário
justo para os professores e sem
saneamento das deficiências nas
escolas, nenhuma experiência
transformadora se concretiza.*

os professores e sem saneamento das deficiências nas escolas, nenhuma experiência transformadora se concretiza. Como lacuna técnica, evidenciou-se a carência de aprofundamento maior e concreto da questão do trabalho em Sergipe, especialmente na capital, com suas especificidades, o que talvez tenha contribuído para situá-la, predominantemente, no plano teórico.

A análise dessa experiência de Aracaju confirmou, em síntese, o caráter político da construção curricular na rede pública de ensino, com sua complexidade e exigência de posições claras por parte de gestores e educadores, apontando para a premência do desenvolvimento do caminho metodológico inverso pelos órgãos competentes da educação municipal, com a paciência pedagógica e histórica diante do fator tempo: partir diretamente das escolas com a construção curricular para daí compatibilizar a proposta da rede e, sem dúvida, garantir-lhe consolidação e continuidade, independente das rupturas que assinalam a educação pública a cada quatro anos. O caminho político-pedagógico percorrido não foi em vão, podendo, inclusive, aquela versão preliminar de proposta curricular ser socializada amplamente nas escolas e, daí, alterada a metodologia, o que implica continuidade, vontade política e compromisso dos administradores e dos próprios protagonistas da rede municipal de ensino.

NOTAS

- 1 BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público**: a experiência de Aracaju. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 1998.
- 2 SERGIPE. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Aracaju. **Política da educação municipal-1989-1992**. Aracaju: 1989. Documento definido no II Congresso Municipal de Educação; SEMINÁRIO A ESCOLA MUNICIPAL. BUSCA SUA IDENTIDADE NA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE, Aracaju. **Documento conclusivo**. Aracaju: DENSI, 1991a.; ENCONTRO DE ESPECIALISTAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARACAJU, 1, Aracaju: **Documento síntese**. Aracaju: DENSI, 1991b; SERGIPE. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Aracaju. **Proposta de sistematização do programa de horas de estudo**. (versão preliminar). Aracaju: DENSI, 1991c; **Id. Projeto de elaboração coletiva de uma proposta curricular para a rede de ensino público e gratuito do município de Aracaju**. Aracaju: DENSI, 1991d; **Id. Proposta curricular elaborada coletivamente**

para a rede de ensino público e gratuito de Aracaju: elementos de uma trajetória política e metodológica (versão preliminar). Aracaju: DENSI, 1992a; **Id. Relatório 1989/1992**: realizações Wellington Paixão. Aracaju: 1992b.

- ³ MARX, Karl. **Capítulo inédito d'ó capital**: resultados de produção imediato. Trad. M. Antonio Ribeiro. Porto: Escorpião, 1975 (Biblioteca Ciência e Sociedade, 12); **Id. O capital**: crítica da economia política. 7 ed. São Paulo: DIFEL, 1982. Livro 1, v. 1; **Id. Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ⁴ GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 4. ed Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- ⁵ SERGIPE. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Aracaju. (SEMED/PMA) (1991a) **op. cit.**; ENCONTRO DE ESPECIALISTAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARACAJU, I, (1991b) **op. cit.**; SERGIPE. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Aracaju. (SEMED/PMA) (1991c) **op. cit.**; **Id. Documento preliminar da pesquisa sobre o papel do pedagogo na escola pública municipal de Aracaju**: resgatando o especificamente pedagógico. Aracaju: SEMED, 1996.
- ⁶ CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Para o conhecimento dos objetos históricos**: algumas questões metodológicas. Rio de Janeiro: 1976. Apostila; **Id.** Indicações sobre la construcción de categorías en un análisis teórico de la ideología. In: _____. **La construcción del conocimiento**. México: Era. [s. d.].
- ⁷ MARX, Karl. (1975) **op. cit.**, 12); **Id.** (1982) **op. cit.**; **Id.** (1983) **op. cit.** GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 4. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978; HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ⁸ SERGIPE. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Aracaju. (1991d) **op. cit.**; **Id.** (1992a) **op. cit.**; **Id.** (1989) **op. cit.**; **Id.** (1992b) **op. cit.**
- ⁹ SERGIPE. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Aracaju. (1996) **op. cit.**
- ¹⁰ HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- ¹¹ SERGIPE. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Aracaju. (1992a) **op. cit.**

ABSTRACT

Ada Augusta Celestino Bezerra. *Democratic management and work: educational principles in public school curriculum (1989-1992).*

This research evaluates the experience of collectively constructing a curriculum proposal for public schools. This was carried out from the perspective of democratic management as conducted by the municipal school system, taking into account the assimilation/ clear expression of the work as an educational principle representing its fundamental focus/ content, as well as being a guideline for the process. This article identifies its objective/ subjective contributions and the factors that determine its fragility as public policy, based on an analysis of the context in which it was developed, testimonies from protagonists, documents produced in the process, and literature review, focusing on the thinking of Marx, Gramsci, and Heller. It deals with two fundamental issues for education management: democratic management and work, as educational principles in public school curriculum.

Keywords: *Autonomy; Education; Democratic management; Work; Educational principle.*

RESUMEN

Ada Augusta Celestino Bezerra. *Gestión democrática y trabajo: principios educativos en el currículum de la escuela pública.*

Esta investigación evalúa la experiencia de construcción colectiva de una propuesta curricular para la enseñanza pública, desde la perspectiva de gestión democrática con la que fue conducida por el sistema municipal de enseñanza, que considera la asimilación/ explicitación del trabajo como un principio educativo que constituye su eje o contenido fundamental, también elevado a condición de directriz del proceso. Identifica sus contribuciones objetivas/ subjetivas y los determinantes de su fragilidad en términos de política pública, a partir del análisis del contexto en el que se desarrolla, de los testimonios de sus protagonistas, de los documentos producidos en el proceso y de la revisión de la literatura centrada en el pensamiento de Marx, Gramsci y Heller. Aborda dos cuestiones fundamentales en la administración de la educación: gestión democrática y trabajo como principios educativos en la planificación curricular de la escuela pública.

Palabras clave: *Autonomía; Educación; Gestión Democrática; Trabajo; Principio Educativo.*

PERRET, Peter; FOX, Janet. **A well-tempered mind**: using music to help children listen and learn. New York : Dana Press, 2006. 331 p.

O interesse por estudos sobre música na educação cresceu bastante nos últimos 20 anos. Parte de tal interesse tem origem em pesquisas no campo da neurologia. Outra parte guarda relação com investigações em lingüística. No primeiro caso, experimentos em laboratório e acompanhamentos médicos de pessoas com alguma lesão ou disfunção cerebral mostram que há áreas de nosso cérebro dedicadas à música. No segundo caso, há um debate interessante sobre origens da linguagem e da música, realçando diferenças e buscando semelhanças entre as duas. Em termos práticos, o assunto ganha maior importância no Brasil com a recente lei de obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. Por isso, a literatura sobre educação musical começa a ganhar espaço nas editoras.

A well-tempered mind é registro de uma experiência original de presença da música no espaço escolar. A obra é uma narrativa e análise do Projeto Bolton, realizado em escolas públicas de Wiston-Salem, na Carolina do Norte. Um dos autores, Peter Perret, é regente da orquestra sinfônica da cidade e estudioso da relação entre música e desenvolvimento cerebral. Perret começou a planejar o Projeto Bolton a partir do momento que entrou em contato com os resultados de uma investigação conduzida por cientistas da Universidade da Califórnia em Irvine, mostrando que um grupo de pré-escolares, envolvido com a aprendizagem de teclados, teve resultados superiores à média num teste de inteligência espacial. O maestro, consultando educadores de seu estado e conversando com músicos profissionais, imaginou inicialmente a presença de conjuntos de corda ou de sopro executando peças selecionadas em espaços comuns das escolas. Ele não queria fazer da música uma obrigação ou um conteúdo disciplinar do currículo. No percurso, a proposta foi se modificando até ganhar os contornos definitivos da experiência narrada no livro: presença de um quinteto de sopro, duas ou três vezes por semana, em blocos de 30 minutos, nas salas de aula das três primeiras séries do ensino fundamental.

Em linhas gerais, cada sessão do quinteto em sala de aula tinha a seguinte estrutura: execução de uma peça clássica curta (cerca de cinco minutos) no início, conversa com os alunos sobre temas previamente selecionados (sempre numa perspectiva metodológica sócrática), exploração das características dos instrumentos do quinteto, exercícios (musicais ou verbais) ligados ao tema do dia, eventual execução de peças musicais criadas pelos alunos. Perret acredita que a melhor maneira de promover educação musical é a de oferecer aos estudantes oportunidade de aprender execução de algum instrumento. Essa possibilidade, porém, é muito rara, devido a dificuldades financeiras e operacionais. Em Wiston-Salem, a perspectiva de aprendizagem de execução instrumental foi afastada desde o início. O maestro optou por uma outra abordagem: apresentação de música ao vivo, executada por profissionais. Mas, o projeto não se resumiu fazer

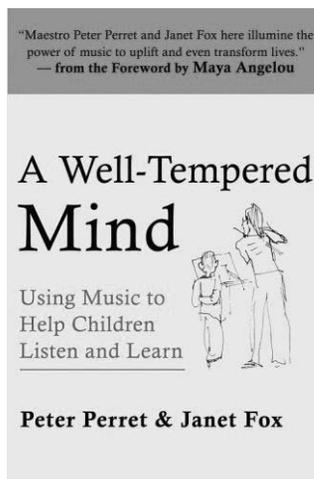
com que as crianças entrassem em contato com música de boa qualidade. Os músicos do quinteto preparavam sessões nas quais a música se integrava ao currículo desenvolvido pela escola. Em muitas situações, após conversa com a professora da classe, o quinteto criava abordagens que, tendo a música como referência, pudessem ajudar alunos e docentes a superar certos obstáculos na aprendizagem.

“Hoje vamos falar um pouquinho sobre os opostos”.

Com essa declaração, um dos músicos do quinteto propõe o rumo da conversa numa das sessões. As crianças entram no jogo e começam a fornecer exemplos: direito e esquerdo, quente e frio, certo e errado etc. A partir daí, os músicos introduzem certos conceitos que podem aparecer em jogos de oposição na música: *forte* e *piano*, *staccato* e *legato* etc. Além de explicar os opostos musicais, o quinteto os ilustra em pequenos trechos de execução. As crianças são desafiadas a definir cada execução, mostrando os contrários, sugerindo modos de executar a partir dos conceitos. A sessão inteira, por meio da música, acaba sendo uma exploração conceitual agradável que nas situações convencionais de ensino são muito difíceis e áridas.

Numa outra sessão, descrita no capítulo 12 – *Learning to listen*, os músicos propõem diversos exercícios de exploração do universo sonoro. Num deles, as crianças são convidadas a manter os olhos fechados por um minuto. Depois dessa pausa, devem descrever os sons que perceberam no momento de concentração. No geral, elas identificam diversas fontes sonoras que em situação normal passam despercebidas (os sons de fundo, quase sempre ausentes da consciência). As decorrências musicais de tal exercício são óbvias. Mas, além de noções importantes para a aprendizagem musical, as crianças aprendem muito mais. Aprendem a se concentrar, a prestar atenção em detalhes; aguçam capacidades de análise. Todas essas habilidades são essenciais para atividades de estudo. E, outra vez, a ponte musical facilita introdução de assuntos tidos como difíceis em situações convencionais de ensino.

Aprender a escutar, analisar detalhes, perceber características sonoras de fundo, descobrir o andamento de diversos ritmos, articular as representações sonoras com suas representações gráficas e outras atividades musicais têm um importante papel na facilitação da aprendizagem de conteúdos e habilidades próprios do currículo dos três primeiros anos do ensino fundamental. No Projeto Bolton, o trabalho com percepção sonora estabelece pontes que melhoram consideravelmente a leitura. Exercícios de ritmo e de identificação de tempos em notas musicais fazem o mesmo no caso da matemática. Cabe, portanto, perguntar se



as sessões promovidas pelo quinteto de corda tiveram alguma consequência em termos de melhoria da aprendizagem das crianças. Os dados empíricos mostram que sim: as crianças que passaram pelo programa obtiveram, no teste de desempenho em leitura e matemática, realizado pelo estado, resultados significativamente superiores aos de crianças que não receberam o benefício do programa musical.

As lições do Projeto Bolton não se circunscrevem apenas à educação fundamental. Elas sugerem diversas coisas que podemos aprender com (e com a) música em qualquer nível de ensino, em qualquer fase da vida. Uma dessas dimensões do aprender humano pode ser percebida numa nota que os autores fazem sobre uma observação de Robert Franz, coordenador das atividades educacionais do quinteto:

Robert Franz diz que “ver adultos que amam o que fazem” é um dos principais fatores de sucesso dos músicos do quinteto. Eu penso que ele está descrevendo não apenas adultos que amam o que fazem, que se divertem fazendo música. Penso que ele está falando sobre o apego apaixonado, por toda a vida, dos músicos com a música. (p. 49-50)

Na passagem citada, os autores destacam profunda identificação com a obra. Destacam os componentes de paixão que fazem com que músicos se dediquem a uma arte mesmo quando as recompensas materiais são incertas. Essa constatação coloca a música, assim como as demais artes, em posição de atividade que pode servir de inspiração para outras realizações humanas, particularmente aquelas vinculadas ao trabalho. Ou dito de uma outra forma, assim como no caso de pontes estabelecidas com conteúdos e habilidades do ensino fundamental, atividades musicais poderiam ajudar os educadores a articular conteúdos importantes de aprendizagem com experiências musicais. As propostas de Perret despertam interesse por experiências que articulem música com aprendizagem de conteúdos que podem ser vistos como arte se os educadores não enfatizarem apenas competência e habilidade, mas identificarem o sentido de realização (obra) nas atividades de um dado trabalho.

Em outra passagem, ao examinar as práticas habituais no mundo profissional da música, os autores observam que os músicos costumam executar obras “dentro da cabeça”. E mais, registram que esse tipo de execução interna ativa as mesmas áreas cerebrais que são ativadas durante execuções externas. A observação é uma das muitas que Perret e Fox utilizam para ilustrar a narrativa das sessões musicais do Projeto Bolton. Brock Allen (comunicação pessoal, 2000), em estudos sobre aprendizagem de processos técnicos, constatou que a aprendizagem pode ser acelerada quando os aprendizes executam imaginativamente o que estão aprendendo antes de se engajarem em exercícios concretos. Nesse caso, as lições de Bolton indicam caminhos interessantes para o ensino tecnológico, uma vez que a simulação cerebral do fazer utiliza as mesmas áreas que serão acionadas quando da execução concreta de uma tarefa ou habilidade.

A well-tempered mind revê alguns valores que, talvez por influência de certos radicalismos dos seguidores da Escola Nova, andam meio esquecidos. Em diversas passagens da obra, Perret e Fox,

escorados em exemplos da formação de músicos profissionais, mostram a necessidade de disciplina, dedicação, grande quantidade de exercícios, repetição para efetivação da aprendizagem. Embora as situações criadas pelo quinteto em seus encontros com os alunos sejam ocasião de muita alegria, fica evidente que o domínio virtuoso dos instrumentos é atividade exigente. De um modo simples e direto, os autores conversam com leitor sobre a vantagem da repetição da seguinte forma:

Assim como todas as lições do quinteto, os exercícios de “familiarização” com certas particularidades da produção musical trabalham simultaneamente em diversos níveis e frentes. Cada lição repete e se baseia naquilo que os alunos já aprenderam nas lições anteriores. (Profissionais de RH recentemente compreenderam que a retenção de novos conhecimentos depende desse tipo de repetição espaçada da informação – algo que os músicos sabem com base na sua formação. Rever e repetir informação antes de adicionar nova informação ou técnicas é padrão no ensino musical). (p. 34-35)

Observações como essa parece produto de senso comum. E talvez seja. Mas, por outro lado, ela é objeto freqüente de investigação no campo da neurociência, pois interessa saber como certas práticas antigas e bem sucedidas de uso da memória podem ser bem compreendidas em termos de funcionamento do cérebro.

Na obra de Perret e Fox, as aventuras musicais oferecidas pelo quinteto de sopro às crianças mostram que música é uma atividade integral, não separa corpo e mente. Os inevitáveis movimentos corporais despertados por uma batida que marca qualquer execução musical revelam uma pré-disposição do organismo para acompanhar o ritmo.

A música é uma atividade articuladora em diversos sentidos. Além de mostrar unidade de corpo e mente, ela é um elemento importante na coordenação de ações coletivas, pois pode desempenhar um papel fundamental de comunicação entre os atores de que buscam um mesmo fim. Essa experiência, que pode estar presente em outras realizações humanas, costuma ser muito mais evidente na música.

O Projeto Bolton é importante não apenas pelas indicações que sugere em termos de ensino da música. Perret e Fox, até por origem profissional, consideram que o ensino da música se justifica pela própria natureza dessa arte. Mas não se prendem a uma defesa corporativa da presença da música nas escolas. Mostram, com a experiência inspirada por Perret, que a musicalidade humana é um fator indispensável em termos de motivação, desenvolvimento cognitivo, comunicação e, sobretudo, paixão de aprender.

Jarbas Novelino Barato
Professor. Mestre em Tecnologia Educacional pela San Diego State University (SDSU). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).