

BOLETIM TÉCNICO DO SENAC

ISSN 0102-549X

Volume 29 nº 2 Maio /Agosto 2003

Ilustração: Tatiana Novrega



A Revista da Educação Profissional

Porqué lo Educativo es y será cada vez más Aburrido

Sergio Espinosa Proa*

Abstract

Under the pretext of analyzing the book Education and Professional Formation, by Antonio Alanís Huerta, the article criticizes the 'mania' of giving everything an answer that characterizes education. In contemporary world, said globalized, this mania becomes a sort of hard fitting-in to what His Majesty, the Market, requires: productivity, efficacy, quality and merit. Is it education? Or, contrariwise, only the question, 'the deepness without hope of a question' would be able to say something new, different from what all of us already know and already think and already hate 'in the most educated manner'?

Key-words: Education; Theory of Education; Alanís Huerta, Antonio.

1

"No podemos", advierte Gastón Mialaret en su prefacio al libro Educación y formación profesional. Análisis y perspectivas hacia el tercer milenio, de Antonio Alanís Huerta, "esperar respuesta a todas las preguntas que nos planteamos para actuar, aunque las consideramos fundamentales; es necesario plantearnos estos cuestionamientos pero es muy importante investigar las soluciones que mejor se adapten a las situaciones de nuestro contexto. Estas soluciones no forzosamente tienen que provenir de los educadores; es toda la comunidad, educadores, familias, fuerzas espirituales o religiosas, fuerzas sociales, políticas, responsables de aspectos técnicos y económicos de la vida social... quienes deben buscar y aportar una respuesta. En el mejor sentido del término, el problema es en sí un problema de sociedad, de civilización; es un problema 'político'. Y más allá de las consideraciones del pasado entre saber indispensable y pedagogía necesaria, la formación de maestros es uno de los problemas más complejos que enfrentan todas las sociedades".¹

Yo estoy de acuerdo. La educación es un problema de todos. Afecta a quienes se hallan directamente involucrados en ella, pero no influye menos en quienes están relativamente al margen o decididamente en contra (cierto que estos últimos son cada vez más raros). Este aspecto observado por Mialaret me parece esencial. Las respuestas nunca están – ni podrían estar nunca – en manos de los especialistas. O, si lo están, nunca alcanzan los efectos deseados si se prescinde de los agentes a quienes van dirigidas sus investigaciones y propuestas.

Convengamos ahora en que esto es apenas una perogrullada.

Lo que habría que decir es que la educación, precisamente por ser tan problemática, cada vez deja menos de ser un problema. Un problema de verdad.

A ver si me explico, sirviéndome – previo amable permiso – del libro de Alanís Huerta, cuya brevedad es algo – y por cierto no lo único – de agradecer.

El título de esta presentación no es una pregunta, sino el anuncio de una respuesta. Creo que este carácter predecible y previsible es lo propio de lo propiamente educativo. Lo educativo consiste en saber que todo tiene una respuesta. Y la tiene porque sin respuestas nada sería educativo. Las preguntas son buenas porque provocan una búsqueda, la búsqueda de las respuestas. Las respuestas son eso que importa en la educación. Las preguntas sólo son su – pasajera – exasperación. Su comezón.

En efecto: lo educativo no es sentir comezón, sino aprender a saber rascarse.

2

Desde mi (por lo menos) estadísticamente insignificante punto de vista, esta manía – porque no hallo una palabra mejor para calificarla – me parece singularmente equívoca y miserable. Me parece una miseria singular y equívoca, una indigencia de la mente. Claro que necesitamos respuestas. ¿Me quiere de verdad? ¿Hasta dónde soy importante para ella, para ellas? ¿Sabe (saben) que mi vida depende de un pequeño gesto de sus labios? ¿Necesito comprar algo ahora porque el peso se va a devaluar mañana? ¿Tienen nuestros hijos todo lo que les hace falta? Etcétera. Para esas preguntas yo necesito, lo más rápido que se pueda, una respuesta concreta. Las respuestas se me arraciman, me vuelven impaciente. Las necesito para seguir, para no consumirme en la indecisión, para que el tiempo no me apachurre antes de tiempo. Pero una pregunta, una verdadera pregunta, es muy otra cosa.

Una pregunta es el lugar por el que la mente, mi mente, cualquier mente, respira.

También, no nos quedemos a la mitad, el sitio por el cual hace agua. Digamos que las preguntas, las preguntas de verdad, son esos momentos de lucidez extrema en donde el espíritu se enfrenta a lo que le rebasa absolutamente. Allí donde el espíritu no puede más. Se enfrenta a ellas como un hombre puede hacer frente a la muerte. Una pregunta de verdad nunca es cómoda, nunca trae en su marsupio la respuesta que la va a aplacar y poner a dormir en su cuna o en su hamaca. Una pregunta de verdad no aparece tendida todos los días en nuestra cama o en nuestro escritorio.

Las preguntas, usemos la palabra justa, son raras.

3

Veamos enseguida lo que el libro de Antonio Alanís enseña o sugiere.² El proceso geoeconómico y geopolítico actual hace de la humanidad en su conjunto un software de la técnica. No se trata ya de ajustar la técnica a las necesidades humanas, sino al revés. La dinámica tecnológica arrastra a la humanidad y la reduce a mero adminículo de una estructura tecnoburocrática cuyos fines no se discuten. Se produce un desplazamiento de las élites políticas por las élites técnico-académicas. A un paradigma tecnológico corresponde – por lógica – una gestión tecnocrática. Quién sabe si este desplazamiento sea significativo – al menos para los segmentos que medran en el aparato educativo institucionalizado. Quién sabe si una élite política sea necesariamente peor que una élite tecnocrática. Estará mejor ensamblada a las necesidades de la megamáquina, eso es todo. Este paradigma pone muy por encima valores como la eficiencia y la medición de resultados prácticos. Su consigna básica es la aplicabilidad.

Es al menos llamativo que Alanís diga al pasar que es el momento de introducir valores como la "tolerancia y el respeto a las diferencias; la cooperación y el sentido de responsabilidad; la apreciación estética y artística; así como la preponderancia del diálogo y la razón por encima de la fuerza para la convivencia con paz social".³ Pero estas, según la propia fuerza de la argumentación precedente, no pasan de ser buenas intenciones.

Lo cierto es que las cosas han cambiado sin pedimos permiso. Ya no hay ideología que nos permita parapetarnos ante este acoso de los hechos. Larga vida para Su Majestad el Mercado. Un Soberano – el Único Soberano – que necesita formas de gobierno que no le metan zancadilla ni le hagan perder el tiempo. ¿Hay algo más grisáceo, más homogéneo que una democracia liberal? La democracia liberal es la forma política que corresponde exactamente al café soluble y al sustituto de crema (para su café). Algo artificial cuya principal virtud consiste en que no haga grumos. Esa es la educación "convergente" que nos anuncian sus serviciales súbditos.

¿Qué se requiere para que el mercado no se queje? Esto: "Por lo tanto, el modelo educativo que requiere ser impulsado es el que asegure la formación de un sujeto profesional y productivo; un sujeto actualizado y competitivo, con amplio dominio de la técnica y de la teoría de su profesión. En este sentido, el concepto de modernización educativa tiene su origen en un marco contextual, caracterizado por la convergencia internacional de valores, competencias y códigos de cultura profesional, cuyo propósito es facilitar una comunicación efectiva entre los países, para el desarrollo de las actividades económicas, políticas y culturales de interés común; pero guardando los rasgos distintivos de la identidad cultural y la soberanía nacional. En el campo del conocimiento puede hablarse ya de la inaplazable estandarización de competencias".⁴ Una vez más: ¿qué puede guardar este producto de su origen nacional?

Consideremos lo esencial: los sujetos que pide el mercado global no son como los vinos, o como la fruta de la pasión, o como los huaraches yucatecos. No son – no somos – productos naturales. Se olvida que ese sujeto que pide el mercado global es un producto enteramente artificial, un producto estandarizado, un producto industrial, un sujeto homogéneo e intercambiable, un sujeto vaciado de toda subjetividad. Los mexicanos tenemos que ser como los japoneses y como los alemanes, o, más bien dicho, como esos caracteres que definen a lo japonés y a lo alemán: "Se impone entonces una nueva forma de pensar y de actuar: pensar en miniatura y actuar con precisión, es decir, pensar como especialistas y actuar con escaso o nulo margen de error. Pensar de esta manera es ahorrar tiempo y movimientos; es despojarnos del paradigma del teoricismo; es aplicar los recursos necesarios sólo en proyectos y acciones necesarias".⁵ ¿Dónde podría estar o caber aquí la famosa identidad nacional, dónde – algo seguramente más importante – la soberanía del individuo?

Tras la guerra fría, dice Alanís, se impone la guerra gris. Pero creo que es gris no precisamente por el color de la corteza cerebral.

Para cumplir con estas expectativas de S. M. el Mercado, las instituciones educativas tienen varias tareas que cumplir. Veamos rápidamente cuáles son:

- a. No deben perder la perspectiva histórica por atender su "imagen exterior".
- b. No deben permitir que sus profesores digan una cosa y hagan la contraria.
- c. No deben quejarse de la falta de recursos si no tienen proyectos que justifiquen su asignación.
- d. No deben despilfarrar lo que tienen.
- e. No deben... etcétera.

Y bueno, la educación se concibe exactamente igual que una fábrica. Si el mercado pide pambazos o pelagatos, hay que dárselos. Y de buen sabor y calidad. El precio puede ser alto, pero allí es precisamente donde la "identidad nacional" y la "idiosincrasia" entran al quite. No podemos no ofrecer mercancías al mercado, así las estemos produciendo a un costo estratosférico. ¿Cómo lograr producir maestros que no le provoquen cólicos a S. M.? Siguiendo cinco máximas:

- a. Democracia: no hay que ser dogmático pero la ciencia tiene la última palabra.
- b. Participación: hasta los niños tendrían algo que decir, pero que lo digan en el lenguaje de la ciencia.
- c. Flexibilidad: en realidad se pueden enseñar cosas que a nadie le importan.
- d. Pertinencia: pero a la larga sólo se debe enseñar lo que sabe la ciencia.
- e. Realidad: sólo lo local es verdadero de a de veras, pero eso hay que decirlo en la lengua universal de la ciencia.

Estas loables acciones desafortunadamente chocan con otras realidades:

- a. Los maestros enseñan lo que nunca han hecho.
- b. Los maestros lo son porque no pudieron conseguir mejor trabajo.
- c. Los maestros están frustrados y por lo mismo se vuelven apáticos y le provocan ascos al alumno.

Después de todo, ¿tiene remedio este negocio? Claro. La educación es la clave de todo. Allí comienza y se consolida la democracia, allí se enseña a ser productivo, allí se les enseña a ser tolerantes, allí todo.

Ahora atisbemos el futuro – abandonando en lo que cabe el lenguaje homogéneo de la ciencia – según los que ya (casi) saben todo:

- a. El futuro será nuestro: si el mundo va a ser cada vez más educativo, los educadores no podríamos quedar fuera del poder.
- b. Les van a seguir haciendo caso a los (falsos) profetas pero nosotros somos los que (de verdad) sabemos.
- c. Hay profetas que no creen en nada y profetas que creen en cuentos de hadas. Nosotros somos los que sí sabemos no quedamos en sueños. Somos los que sabemos desear lo que debe ser.
- d. Pero no nos engañamos: nuestros deseos chocan con intereses creados.
- e. La tecnología nos da confort. La gente va a querer más información y un lugar en la vida. Pero con ello va a resultar más rezongona.
- f. Todos van a querer todo más barato y con más calidad, pero se la van a ver muy dura.
- g. Internet es bueno pero nos vuelve bofos y nos deja con las nalgas aplanadas.
- h. Pero tenemos la solución: les vamos a enseñar a aprender, a hacer, a convivir y a ser. Nomás.
- i. Ya sabemos incluso que no es cierto lo que va a pasar (pues no ha pasado). Pero sí sabemos que casi seguramente va a pasar. Escuchen.
- j. Todo va a ser virtual. Necesitamos profesores que sepan eso.
- k. Los líderes van a ser rigurosamente vigilados.

- l. Todo mundo va a vivir en ciudades.
- m. Los mandamases serán los científicos, especialistas en cosas que a nadie le importan.
- n. Los mandamases sabrán lo mismo que los demás y lo dirán de la misma forma.
- o. Los mandamases tendrán criados que sabrán administrar sus cosas.
- p. Su coartada será la ciencia y la técnica, no ya la política y la moral.
- q. Mandarán los que inventen cosas que casi todos puedan consumir.
- r. No importa si algo que se invente lo consumen todos o algunos. Lo importante es que se consuma.
- s. Lo bueno es que ya no se va a poder hacer nada más lo que a los caciques locales se les antoje.
- t. Mientras más estudies más viajarás.
- u. A los niños se les va a seguir grillando con las mismas tonterías, pero más científicas que antes.
- v. Las mujeres van a trabajar más pero también se van a divorciar más.
- w. Nos vamos a angustiar mucho pero la esperanza muere al último.
- x. Los viejos políticos ya no rifarán. Son (somos) los nerds quienes triunfaremos.
- y. Se les van a tener que respetar a los niños y a los jóvenes sus tonterías porque son más inteligentes.
- z. Lo que importa es que los más listos aprendan a jugar el juego de los más tontos.

Al final, una cereza: la realidad virtual no debe hacernos olvidar los libros y los garabatos.

Quizá lo esencial de la propuesta del libro pasa por una distinción de carácter práctico. Asumiendo plenamente la exigencia de saber hacer (que complementa con técnica lo que se ha aprendido teóricamente), Alanís distingue entre dos términos que habitualmente se utilizan como sinónimos, el saber y el conocimiento. La distinción se traza a fin de poner en relieve el carácter pasivo, cristalizado, material, del primero, y la naturaleza activa, intencional y procesual del segundo. El saber es el resultado de un acto que se llama conocimiento; el saber es objetivo, es una "cosa". El conocimiento, a diferencia del saber, es una actividad, una relación, una práctica. En este preciso sentido, el saber es al conocimiento lo que el objeto es al sujeto o lo mismo que lo inanimado es a lo animado. Una distinción "vital" si lo que se busca es ajustarse a lo que el mundo contemporáneo espera y exige de sus habitantes.

Pero esta distinción, entre otras razones, se diluye en sus "respuestas":

He aquí las puntas de la estrella de nuestra globalizada-pero-nacionalista varita mágica:

- a. Que las instituciones trabajen juntas.
- b. Que las universidades se "sincronicen" con las empresas.
- c. Que no se concentre la oferta educativa.
- d. Que los profesores no se empolven.
- e. Que no quieran publicar su basura en un solo lugar.

En otros términos, éstas son las líneas de la educación-empresa (o "aristocracia del talento"): desconcentración, macroplaneación, fomento de investigaciones rentables, segmentación de las universidades, financiamiento selectivo, promoción al mérito, libertad y autonomía para la investigación, profesionalización de profesores y alumnos (tiempo completo), liderazgo por competencia, distribución de recursos según desempeño. En el "modelo de convergencia" se produce una estratificación: altos mandos, mandos intermedios y servicios técnicos. La (novísima) lucha de estratos reemplaza a la (ideológica, ya arcaica) lucha de clases.

En suma, los "nuevos paradigmas" no se andan por las ramas: exigen competitividad al precio de abandonar viejas ideologías y consignas.

Yo agregaría en este punto que la famosa "globalización" no es un "proyecto" que esté en manos del hombre dirigir o desactivar. Es un fenómeno que obedece a una dinámica propia y a una lógica autónoma. No tiene que pararse a preguntarle a los expertos o a los gobiernos –¡menos aún a los "pueblos"!– si va bien o si debería detenerse o si necesita torcer su camino. "Ajustarse" a sus demandas no es una opción. Y en principio parece bastante infantil proclamar que a la globalización hay que "añadirle" "nuestra propia historia y cultura".⁶ Si los "nuevos valores" son la productividad, la eficiencia, la calidad y el mérito (que de nuevos tienen en verdad bastante poco), ¿qué lugar, aparte del decorativo, le resta a valores "clásicos" como la identidad nacional y la justicia social?

Lo que la globalización técnica y económica implica es un abandono cada vez más acentuado – y decidido – de viejas nociones, de nociones gastadas por el uso y el abuso de sus clientelas. Las ideas de "nación" y de "cultura nacional" son dos de ellas, acaso las dos más rejeas. ¿Tendríamos que luchar por ellas, por conservar su fisonomía? ¿Quiénes? ¿En qué ha parado todo ese farrago de la "soberanía nacional" y de la "idiosincrasia del mexicano"? En Posdata, Octavio Paz⁷ reconocía, justamente como posdata de El laberinto de la soledad, que la única identidad del mexicano era su historia. Un historia no precisamente acontecida al servicio de la "identidad". Todo lo contrario: si nuestra identidad es la historia (y no "está" en ella, como para ir a buscarla debajo del desperdicio de los acontecimientos), ¡qué difícil será hacernos de una imagen fija y fiel de nosotros mismos! La identidad de los pueblos consiste en darnos cuenta de que ellos nunca son lo que son – y mucho menos lo que creen ser o quieren creer que son.

Según nuestros (democráticos y tolerantes) prospectivistas, lo nacionalistas no quita lo científicos... Pero seamos serios: esto de la globalización es una verdadera tomadura de pelo. No porque no sea "real", sino porque es exactamente lo que viene ocurriendo desde hace más de dos mil años. De "nuevo" no tiene más que el nombre. Pues globalización es un nombre que se superpone a un proceso de homogeneización progresiva y polémica que es lo propio de esto que hasta hace poco se conocía como "Occidente". La única diferencia es justamente esa: en la globalización, la noción "Occidente" ya no tiene ningún valor protagónico sino, en todo caso, estratégico. Ante la mundialización de la economía, ¿podrían resistir las culturas locales? ¿Hasta cuándo, y bajo qué modalidades o figuras? ¿Con qué coartada, con qué justificación? ¿Tiene la cultura un lugar?

5

La educación es un negocio insufrible porque ha perdido por completo la posibilidad discursiva y prácticamente significativa de reírse de sí misma. Ha adquirido esa fea costumbre de someterse sin chistar a lo que el Soberano de turno le pide. Antes era la Señora Ecclesia, ahora es Dama Ciencia que a su vez le hace sus caravanas al Dios Circulación Ilimitada del Capital. ¿Es eso la educación? ¿Es eso todo?

Yo – seguramente sin razón – me resisto a creerlo y por eso me da gusto que un doctor en pedagogía se anime a pedirme un comentario de su libro, sabiendo de antemano que por lo menos no le voy a dar coba. Porque un libro, a pesar de todo, es resultado de una tensión y de una lucha, de un esfuerzo, de una exigencia dirigida a esa parte de uno mismo que está fuera del alcance de nuestros deseos (propios y ajenos). Eso es para mí la educación. Una auto-educación, una auto-educción, una auto-sedución. Un salir de sí.

Salir de sí, ¿será lo mismo que entrar en no?

Para mí, reconociendo en lo que vale el esfuerzo – y el dolor, y el azoro – de un educador por responder lo que el presente le reclama y lo que el futuro le promete o amenaza, admito que sólo la pregunta, la profundidad sin esperanzas y a veces sin aristas de una pregunta, es lo decisivo para decir algo que no se hunda en la mar de lo que todos sabemos y todos pensamos y todos esperamos y todos detestamos de la manera más educada.

Porque formular y responder estas preguntas es lo que en verdad nos deja con las manos – y las mentes – vacías.

Pero quizá sólo así comenzaríamos a sentir que pensar y preguntar y habitar y amar son o tienen una misma y desconocida raíz común.

Así comenzaríamos a decirlo.

Notas

1 MIALARET, Gastón. Prefacio. In: ALANÍS HUERTA, Antonio. Educación y formación profesional: análisis y perspectivas hacia el tercer milenio. [s. l.] ICEST, Tamps., 2000.

2 No expongo sus planteamientos, sino que leo su texto un poco al ras, un poco por encima y un poco a la contra.

3 ALANÍS HUERTA, Antonio. Educación y formación profesional: análisis y perspectivas hacia el tercer milenio. [s. l.] ICEST, Tamps., 2000. p. 17.

4 Id. *ibid.*, p. 46. Yo subrayo.

5 Id. *ibid.*, p. 47.

6 "Estas exigencias estructurales, demandan la concepción de un modelo educativo diferente del actual; un modelo que funcione integrando la planificación estratégica y la planificación a largo plazo; un modelo que conjugue las necesidades sociales (intereses nacionales) y las necesidades de formación profesional. En suma, un modelo que incorpore las ventajas de la globalización pero que a la vez incluya nuestra propia historia y cultura en materia de educación y particularmente en lo que se refiere a la formación de profesionales". Id. *ibid.*, p. 21.

7 PAZ, Octavio. El laberinto de la soledad. 4. ed. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1964. 176 p. (Vida y pensamiento de Mexico)

*Mexicano, doutor em filosofia, antropólogo social e especialista em pesquisa educacional . Este artigo integra seu livro mais recente, La Educación por venir y otros textos afines, México, Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas -ICEST, 2001 - E-mail:sproa52@yahoo.com

Educação para a Virtualidade

André Pereira da Costa*

Abstract

Education, as considered and most of all applied in school contexts, and regarding this 'foolish world' in which we all live, requires radical transformations. The article presents some challenges that must be urgently faced, from the search for qualitatively different ways to react to the problems that reality poses nowadays to the rejection of the traditional "four walls pedagogy"; from the teacher's qualification to deal with new educational processes to the conception and development of educational communications capable of incorporating simultaneity and interactivity -both central to multimedia technology production.

Key-words: Education; Critical Pedagogy; Teacher's Qualification; Educational Technology; Educational Communication.

INTRODUÇÃO

"O fato de que temos um futuro e, ao mesmo tempo, nenhum conhecimento sobre ele constitui o verso e o reverso de uma mesma liberdade. Movemo-nos em direção a um objetivo que, por sua vez, está em movimento – daí não podermos

prognosticar o futuro, mas apenas provocá-lo." 1

(Norbert BOLZ)

Com a provável exceção das Telecomunicações, a Educação emerge, nos dias de hoje, como o domínio em que os níveis de incerteza envolvidos nos processos de tomada de decisão mostram-se mais significativos. Porém, ao contrário do primeiro, em que os problemas, apesar de complexos, são freqüentemente de ordem técnico-operacional, o campo educativo propõe questões de natureza mais especulativa, que implicam aspectos filosóficos, culturais e político-ideológicos.

Não faz muito, as preocupações no setor da telecomunicação concentravam-se na problemática da ampliação dos sistemas de telefonia fixa, face à necessidade de atendimento a uma enorme demanda reprimida. O cenário nacional era marcado pela imagem de filas intermináveis de clientes em busca de uma linha telefônica, e de planos de financiamento a longo prazo para aquisição do que aparecia, então, como autêntico "objeto de desejo" – cujos preços costumavam ser quase proibitivos, mais ou menos elevados conforme o endereço de instalação. Contudo, em pouquíssimo tempo – no período compreendido entre julho de 1998, época da privatização do Sistema Telebrás, e março de 2002 – o número de terminais telefônicos do país saltou de algo em torno de vinte milhões (20.244 mil) para quase 48 milhões (47.788 mil). Isso fez com que o Brasil, daquela situação de absoluta precariedade, viesse a ocupar a quinta posição no mundo em matéria de terminais telefônicos em operação, com cerca de 37 milhões e 500 mil linhas fixas ativas.²

Ao mesmo tempo, o fenômeno da convergência tecnológica, associado à invasão avassaladora das tecnologias digitais, promovia uma revolução sem precedentes que redundaria na transformação radical do setor, com amplos reflexos na vida em sociedade. Apesar das dificuldades, imensas e das mais diferentes naturezas – desde a resistência à mudança por parte dos consumidores à necessidade de implantação simultânea de redes, implicando elevados custos de operação e de interconexão a exigir, portanto, pesados investimentos por parte do governo e das concessionárias –, produtos, equipamentos e recursos que até aí freqüentavam o universo da ficção científica passaram rapidamente a ganhar espaço nas agendas de consumo de parcelas expressivas da população brasileira. O celular, em especial, transformou-se em uma epidemia incontrolável: em pouco mais de dez anos (visto que a implantação da telefonia móvel só teve início aqui em 1990) o Brasil já tem presença marcante entre os principais mercados desses aparelhos em todo o planeta.

Ante conjuntura de tamanha turbulência as novidades não cessam de brotar, obedecendo a um processo de substituição de tecnologia de tal forma acelerado que declara obsoleto hoje o que ainda ontem era up-to-date. E o emprego dos advérbios de tempo

não constitui, aqui, mera força de expressão – com o que haverá de concordar qualquer usuário de computador, considerando tanto o aspecto de hardware quanto o de software. Nesse contexto, será ainda viável guiarmo-nos por uma lógica e por uma razão que já não se sustentam? Que tipo de racionalidade, por exemplo, estaria orientando o decisor de plantão – no caso o ex-ministro das Comunicações Sérgio Motta, já falecido (*α pour cause?*) – no momento, nem tão remoto, de optar entre expandir as redes convencionais de telefonia fixa e, assim, oferecer uma resposta de curto prazo às pressões da demanda imediata, ou, obedecendo a uma visão estratégica e prospectiva, direcionar os esforços e recursos oficiais (sempre limitados...) de maneira a adaptar o País aos requerimentos de uma tecnologia de ponta cuja implementação iminente se impunha? Escolhas que, em última instância, revelam-se necessariamente excludentes, na medida em que, tão logo concluída a fase de transição durante a qual devem conviver, os sistemas novos acabarão por substituir as soluções anteriores, por mais que seus eventuais e renitentes adeptos sintam-se ameaçados de se converter em replicantes, à la Blade Runner. Segundo POSTMAN, "...las nuevas tecnologías compiten con las viejas – por el tiempo, por la atención, por el dinero, por el prestigio, pero sobre todo por el dominio de su visión del mundo."³ Cabe lembrar, a propósito, a estranheza com que se tende a encarar aqueles que, em plena era dos compact disc, manifestam apreço e apego pelas antigas bolachas de vinil, ou os que não admitem a hipótese de um dia se verem impossibilitados de dar corda ao inseparável relógio de pulso ou, ainda, quem não consegue migrar da velha e confiável Remington para algum notebook de última geração... Nessa linha, e numa referência específica à Internet, DYSON nos alerta para o fato de que "El desafío consiste en asegurarnos de que los que quedan al margen lo hagan por propia voluntad, no por imposición."⁴

Guardadas as proporções e as diferenças de praxe, são problemas de tipo semelhante que vêm afligir hoje aqueles que, na esfera da Educação, vêm-se, de algum modo, investidos em funções decisoras. Como comportar-se diante de um contexto global-social, econômico, cultural, antropológico, histórico – em que a tarefa educativa se mostra mais e mais defasada em relação à realidade? Aprofunda-se o fosso entre a vida concreta, que se experimenta dia a dia, e a escola, esta na condição de porta-voz e depositária do discurso e da prática formativa oficiais, evidenciando o assustador vazio de significado da educação. Basta que se comparem conteúdos e formatos escolares com o que os meios de comunicação produzem e veiculam para constatar a falta de sintonia entre os dois mundos.

As discussões que se travam sobre educação – que, diga-se de passagem, não são recentes – evidenciam a enorme distância entre aquilo que a escola teima em inculcar nos seus clientes, seja em termos de valores, seja de conhecimentos, e o que lhes é apresentado diuturnamente pelos veículos e canais de informação, cultura e entretenimento. Como lidar com um sistema de formação que faz questão de desconhecer e, em consequência, de alijar do conjunto de seus currículos e programas, de maneira sistemática, temas que, na verdade, mobilizam a atenção e o interesse das pessoas? Enquanto a sociedade debate assuntos tão relevantes e diversificados quanto, por exemplo, as seqüelas dos atentados de 11 de setembro em todo o mundo, a guerra sem fim em que se consomem israelenses e palestinos, a violência que impera em boa parte das grandes cidades brasileiras, ou a especulação financeira e seus efeitos na vida econômico-financeira e política dos países em desenvolvimento, nossas escolas, com as exceções de costume, seguem, olímpicas e impermeáveis, remoendo conteúdos no mínimo irrealistas e cobrando de nossos filhos e netos que os memorizem para regurgitá-los quando solicitados. O professor, seu agente, vive hoje, por sua vez, o auge da farsa escandalosa que sempre lhe caracterizou a profissão, ao se arvorar a detentor privilegiado de informações e conhecimentos passíveis de encontrar – provavelmente com enormes vantagens, porque mais enriquecidos – em agradáveis e descomprometidos *tour*s pela web; nos documentários e programas de entrevistas e debates veiculados pelas inúmeras emissoras de TV, locais ou via cabo; nas bibliotecas, museus e centros de cultura, reais e virtuais; em publicações de foco e natureza cada vez mais amplos que se deixam exibir em bancas de jornais e revistas ou nas prateleiras de qualquer livraria.

Os desafios com que na atualidade se depara a ação educativa alinham-se, portanto, em outro patamar. Não se trata meramente de confrontar metodologias – como tornar uma aula mais atraente, mais motivadora – ou de seguir debatendo *ad nauseam et infinitum* a função da escola e o papel do professor – seja enquanto instrumentos reiteradores do *statu quo*, seja, ao contrário, de reconstrução de valores, saberes e lideranças – ou, ainda, de incorporar aos planos de curso e currículos escolares conteúdos de fato sintonizados com a realidade. O que está em pauta, neste nível e neste momento, diz respeito a uma questão bem mais profunda, referente aos fins e aos meios de uma educação que transcorre num tempo que, não importa o rótulo que lhe queiramos atribuir – era pós-moderna, sociedade da informação, terceira (quarta? quinta? enésima?) onda –, acha-se marcado por indefinições e incertezas e visões distintas e irreconciliáveis de mundo. É no contexto dessa "realidade virtual" em que de certa forma já vivemos hoje que se colocam, para todos os envolvidos no debate educacional, desafios bem concretos como os que a seguir se elencam.

DESAFIO 1 – Redefinir a missão e a função histórica da educação, tendo em vista encontrar maneiras qualitativamente diferentes de enfocar as questões propostas pelo mundo de hoje, nem sempre fáceis de entender, muito menos de explicar e, provavelmente, impossíveis de solucionar.

A escola, instituição incumbida de responder às necessidades de formação definidas por (e segundo) determinadas circunstâncias socioculturais, tem cumprido sua missão com base em formas, estratégias, organização e recursos que pouco vêm variando ao longo do tempo. Os elementos que ela mobiliza na execução dessa tarefa são, por sua vez, regidos por variáveis consideradas clássicas – socioeconômicas, político-ideológicas, culturais etc.–, mas também por outras não tão convencionais, entre elas a onipresença das telecomunicações – fenômeno que, com certa insistência, cobra à escola abrir os olhos para o mundo – e o compromisso de preparar os indivíduos para tempos de instabilidade e mudanças.

Na medida em que a educação escolarizada é confundida com a própria educação, redefinir o modelo implica que a instituição

escola transforme o modo mesmo de abordar seus próprios componentes. É preciso, de saída, avançar rumo a um processo formativo cada vez mais personalizado, na linha do que já se vem denominando "educação sob demanda". Entenda-se por isso um atendimento capaz de oferecer respostas satisfatórias às reais necessidades dos clientes, traduzido em soluções educativas diretas em que está subjacente a consideração às características individuais dos sujeitos (entre elas os ritmos e estilos próprios de aprendizagem e eventuais indisponibilidades em matéria de tempo). Dessa maneira, é o sistema de formação deixando de se basear no professor, mas já agora passando a girar em torno do educando, para quem os recursos de ensino são concebidos tendo em vista estimular a interação deste com as fontes e meios de informação. Semelhante atitude educacional haverá de redundar numa formação mais ágil e flexível, apta a abrir um renovado campo de ofertas e possibilidades que não permaneçam restritas às instâncias constituídas e favoreçam novas descobertas e idéias bem como sua pronta disponibilização à comunidade escolar.

Esta proposta de modelo redefinido afetará também outros aspectos do processo de ensino e aprendizagem, como a tomada de decisões diretas por parte do educando sobre o ato de ensino – se ele se realiza, ou não; como é levado a cabo; onde se deve aprender, e quando; a quem recorrer; como se medirão as aprendizagens, entre outros. Reflexões dessa ordem nos levam, por seu turno, diretamente a este que aqui estamos considerando como um segundo desafio.

DESAFIO 2 – Transformar a educação numa experiência sem interrupções, pondo fim à pedagogia das quatro paredes, que confina e condiciona a educação a espaços e tempos preestabelecidos.

Habituada a desempenhar a função de mera armazenadora e repassadora da informação, a escola passa por um processo de ruptura de algumas das variáveis tradicionais em que faz apoiar seu monopólio de ensino. Entre essas variáveis destacam-se, especialmente, a simultaneidade (de professores e alunos no espaço e no tempo) e a coincidência das atividades que são desenvolvidas pelos alunos. As chamadas novas tecnologias permitem que o estudante, seja qual for o espaço físico em que se encontre, tenha acesso a grandes bases e fontes de dados e informações através de materiais multimídia capazes de combinar diferentes sistemas simbólicos, códigos e linguagens. Essas possibilidades de acesso à informação, cada vez mais amplas e sofisticadas, transferem o problema da formação do plano da localização e busca de informações para o da sua seleção e interpretação.

O apoio das tecnologias de informação e comunicação, cada vez mais extensivo e intensivo, transforma inexoravelmente a formação, na medida em que propicia e promove novos contextos e novas experiências de aprendizagem. Quanto mais não fosse, uma educação *on line* teria o mérito de fazer desabar os muros que a escola ergueu em torno da educação para assegurar a hegemonia do seu controle. Quando as redes telemáticas oferecem, em tempo real, serviços de conexão ampla e indiscriminada entre participantes de processos educativos criam um serviço que nenhum campus de formação tradicional pode proporcionar. Nesse sentido, elas estão indo bem mais longe, alargando o próprio horizonte da ação educativa. Mais do que o auxílio que prestam às atividades docentes (pesquisa de informação, preparo do curso e das aulas, leitura e programação, distribuição de notas, avaliação etc.) e discentes (pesquisa, apresentação de trabalhos, estudo em casa, troca de idéias, tutorias etc.), para não mencionar os benefícios que conferem às tarefas administrativas (como matrícula e registro de alunos, planejamento de curso, processamento e arquivamento de expedientes acadêmicos, pagamento, organização de pessoal etc.), é a deslocalização do conhecimento que constitui a principal novidade da educação virtual e sua mais relevante contribuição às reflexões no domínio da teoria e da prática pedagógicas.

Quem diz educação virtual, ou educação *on line*, ou educação a distância dirá sempre, substantivamente, educação. Quando lhe pespega um qualificativo há de ter em mente, porém, um outro modo de fazer com que a educação tenha lugar e vez. A expressão "outro modo", por seu turno, traz implícita a noção de algo produzido (ou por produzir) de forma distinta à costumeira, e que vai de encontro aos padrões convencionados.

Por essa linha de raciocínio, quem se envolve com outros modos de educar estaria, portanto e por princípio, sintonizado numa frequência diversa em relação à conhecida "pedagogia das quatro paredes"⁵ – sede de fabricação e transmissão do pensamento convergente cristalizado, lugar onde o peso da tradição escolar, parafraseando o poeta, abafa a idéia leve.

A realidade, contudo, em geral se mostra mais complexa do que qualquer equação é capaz de demonstrar. E assim como a "velha" educação não pode ser tida como sinônimo indefectível de conservadorismo, não é legítimo afirmar que toda iniciativa de aplicação de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem constitua, sem restrições, um salto para o futuro. Há nessa dicotomia um componente perverso que confunde o médico e o monstro, o rico e o plebeu e que é potencialmente capaz de transformar belas em feras.

O desafio que agora se impõe não encontra referências no passado. Trata-se de dar respostas a um sem-número de questões que o avanço tecnológico propõe a cada instante, e que repercute em todos os níveis e setores da vida em sociedade, na educação em especial. Fará algum sentido, ainda, estabelecer limites entre as linguagens dos diferentes meios que já fazem parte do nosso dia-a-dia? O que, afinal, distingue um filme, um vídeo, um programa multimídia? E esse tipo híbrido de aplicação, cada vez mais disseminado – a que domínios audiovisuais pertencerá?

Para que as iniciativas de formação compatíveis com esse "outro modo" educacional não venham a naufragar nas velhas armadilhas é preciso, antes de tudo, considerar a nova dinâmica de comunicação interativa, isto é, a existência de formas de pensar e de pesquisar que se caracterizam por uma capacidade de concentração de tipo distinto. Em outras palavras: é essencial ter em

conta, no desenvolvimento das ações educacionais de tipo novo, que, ao invés de uma coisa de cada vez, os educandos de hoje captam, simultaneamente, fragmentos isolados, sem perder a faculdade de estabelecer conexões entre eles.

DESAFIO 3 – Construir um ambiente de comunicação educativa efetivamente interativo e estimulador da interaprendizagem, graças ao qual os participantes de processos educacionais abertos – respeitada a diversidade dos estilos de aprendizagem e dos níveis de intervenção de cada um na produção/circulação do conhecimento e, por conseqüência, no próprio processo formativo – possam exercitar o diálogo e a troca (de conhecimentos, habilidades e experiências) e promover um rodízio de lideranças.

A educação a que vimos nos referindo insere-se no campo maior da Educação de Adultos (EdA), que se constitui, historicamente, em terreno privilegiado de confronto entre dois ideais formativos clássicos: o modelo "conscientizador", e o modelo escolarizado, ou "sistematizador". Cada um traduz e reflete uma determinada concepção antropológica que se evidencia nos diferentes enfoques metodológicos, nos processos de apropriação e produção/reprodução de conhecimento, nos destinatários da ação, assim como nos conteúdos e nos materiais de que se vale.

Numa breve caracterização de tais modelos, e passando ao largo das tentações de uma crítica ideológica impertinente para o momento, admite-se que o primeiro – modelo conscientizador – apresenta como principal meta a busca da autonomia via fusão entre educação e política, e como princípio básico de atuação o recurso às chamadas pedagogias ativas, em que tão ou mais importante que os conteúdos são a forma e o modo como estes se produzem – o processo.

O modelo sistematizador, de outro lado, define-se pela proposta de transmitir um conjunto organizado de conhecimentos, valores e conceitos que, num grupo social específico, são tidos como úteis e relevantes. Tendo um enfoque essencialmente econômico-produtivo, a ênfase educacional aqui recai na capacitação para o trabalho; num contexto pedagógico em que o "natural" é trabalhar as crianças, a educação de adultos, ao se concentrar na preparação para o mundo do trabalho e seu mercado, surge como um paradoxo, e somente pode se legitimar se encarada como uma espécie de ação reparadora, assumindo, por conseguinte, um caráter emergencial, conjuntural, transitório.

A perspectiva de superar as contradições entre os modelos funda raízes numa abordagem técnico-pedagógica cuja peculiaridade advém do fato de que opera tendo por centro o educando, que assim controla boa parte do processo educativo. A educação em geral, e a EdA enfaticamente, não pode prosseguir sendo vista como atividade rotineira de transmissão de conhecimentos abstratos. Experimentar, viver diretamente conteúdos de aprendizagem, e proceder a uma análise crítica daquilo que parece suceder de maneira "natural" configuram hoje seu escopo.

Aprender significa, na verdade, modificar o comportamento no sentido de buscar padrões diferenciados de reagir a situações igualmente diferenciadas. Os processos educativos promovem-se através da experiência vivida, são provocados por ela. Entretanto, só a reflexão sobre o processo toma completo o quadro.

Viver experiências é algo que se pode induzir, ou simular, por meio de técnicas e recursos muitas vezes sem maior sofisticação. A comunicação verbal, por exemplo, se exercita a partir de uma simples conversa; os jogos de simulação propiciam um simulacro da prática; técnicas de expressão não-verbal e de auto-reflexão permitem criar um contexto educativo de forte componente crítico.

O distanciamento é outra técnica importante no sentido de propiciar a quem participa de um contexto educativo um número significativo de informações e a possibilidade de compará-las com suas próprias vivências. Deslançar uma discussão propondo questões do tipo "Como outras pessoas vivem determinada situação?" e "De que modo(s) a solucionam?" costuma produzir um alargamento de pontos-de-vista que inibe o perigo da "opinião correta", que nada mais é que uma reafirmação da ideologia do professor. Trata-se, tipicamente, de uma iniciativa de ampliação de horizontes.

Pensar sem agir, porém, não costuma levar a muita coisa; da mesma forma, agir sem pensar é colocar em risco a própria sociedade. A resposta, resultante de amplo debate, a questões objetivas como: "O que é possível fazer para melhorar a situação, a curto, médio e longo prazos", ou "Que medidas uma pessoa pode tomar nesse sentido? E o que tem condições de conseguir um grupo?" pode gerar a ação conseqüente que se almeja. A tarefa da educação de adultos é, pois, apontar formas concretas e viáveis de atuação e auxiliar as pessoas a converter o conhecimento em ação. Assim promovem-se mudanças significativas para elas e para a coletividade, segundo um princípio de engajamento gradual, em que a participação se dá graças ao desenvolvimento da competência do próprio grupo. Isso evita, ou minimiza, certas experiências frustrantes que costumam levar ao oposto da proposta democrática, reforçando as estruturas autoritárias nas relações educativas.

DESAFIO 4 – Preparar a figura humana (professor/tutor/instrutor/orientador/ seja-lá-o-que-for) para os processos educacionais de tipo novo – quebrando rotinas, preconceitos, condicionamentos próprios ao papel magistral.

Instituição resistente ao novo, que exerce seu controle sobre os estudantes através da ação evangelizadora do professor, dentro de um espaço confinado e no decorrer de um período previamente estabelecido da existência e que se arvora a ponta-de-lança da preservação de uma consciência ilustrada em processo de franca erosão, a escola trata de se defender atirando contra tudo o que lhe pareça potencialmente desestabilizador. A tecnologia educacional aparece como alvo preferencial e, nessa condição, é sistematicamente acusada de ser instrumento de alienação e reacionarismo.

Em artigo lapidar a respeito, o professor Paulo Ghiraldelli Jr., da Unesp – campus de Marília – faz como que um mea culpa, tardio mas nem por isso menos corajoso, em nome dos pedagogos empedernidos:

"Quando nós, os professores de filosofia e/ou filosofia da educação de esquerda, falávamos das tecnologias educacionais, entre final dos anos setenta e quase durante toda a década de oitenta, tapávamos o nariz. (sic) Apesar de havermos aprendido muito com O Manifesto Comunista, em relação ao elogio que Marx fez ao desenvolvimento industrial associado ao progresso da técnica, não absorvíamos qualquer idéia da atividade de ensino como algo dependente de técnicas e tecnologias. Todos nós, os de esquerda, no Brasil, tendo ou não lido os frankfurtianos, uma vez que nos interessávamos por educação, olhávamos para qualquer elogio às técnicas e tecnologias com desconfiança. Os que vinham de uma formação ligada à leitura dos frankfurtianos eram completamente avessos à idéia de "novas tecnologias em educação", os que vinham de uma formação que dependia da leitura de Gramsci também.

De Adorno e Horkheimer, apreendemos, às vezes tendo lido seus textos de modo muito seco, que as novas tecnologias tinham a ver com o demônio, que nós havíamos rebatizado com o nome de "razão instrumental". De Gramsci, aprendemos, às vezes também não tendo lido com muita criatividade, que "americanismo e fordismo" eram, na verdade, uma condenação que ia para além da condenação do capitalismo, mas era uma condenação à tecnologia."

E arremata, mais adiante:

"... a esquerda em filosofia da educação foi incapaz de entender, de modo menos simplista, menos simplório, o que poderia significar 'novas tecnologias educacionais'. (Ela) se tornou reacionária em relação a isso [sem] nunca abrir espaço para uma discussão séria, sem preconceitos, a respeito".⁶

Mágoas e expiações à parte, resta a questão principal: como as tecnologias educacionais podem "virar o jogo"? Como, recusando a pecha de veículo massificador dedicado à reprodução de um saber secular sistematizado, e enquanto componente relevante desse "outro modo" de educar, poderiam contribuir para transformar todo ato educacional numa experiência intelectual significativa, num "lugar de encontro e aventura"⁷ para os que nele se envolvem – alunos e professores – na qualidade de parceiros, cúmplices, companheiros de viagem, em suma?

Essa questão nos conduz direto àquele que encerra a nossa breve lista de desafios.

DESAFIO 5 – Conceber e realizar projetos autenticamente multimídia – que pressupõem a conjugação harmoniosa de elementos capazes de amplificar as possibilidades expressivas do ser humano, promovendo a simultaneidade de códigos, de sentidos.

Não sem antes pedir desculpas ao leitor menos avisado por submetê-lo a mais um exercício de definição tão insatisfatório quanto fastidioso, convém esclarecer que o que estamos entendendo aqui por educação é todo um conjunto de elementos que se associam com o intuito de desenvolver o sentido crítico junto aos participantes de processos educacionais in absentia. E é na adequada associação desses elementos – entre os quais se incluem os meios e recursos da tecnologia educacional, ao lado das estratégias metodológicas e das práticas sócio-comunicativas que as ciências humanas, a cultura e a técnica põem à nossa disposição – que recai a responsabilidade de enfrentar o desafio maior que tal definição propõe.

Nossa idéia de educação, buscando fugir às generalidades, atribui ao fato educativo o compromisso concreto de promover o espírito crítico e a capacidade de conceber critérios próprios de julgamento. O nível de elaboração de juízos críticos, revelador do grau de maturidade do indivíduo, resulta, no nosso entender, "de situações educativas em que o educando é protagonista; situações de prática real ou substitutiva que o levem a se apropriar de elementos do conhecimento."⁸

Do ponto de vista metodológico, essa educação só se haverá de impor na medida em que puder, e souber, incorporar às suas iniciativas, de uma forma cada vez mais intensa e insistente, o processo interdisciplinar de produção em multimídia e, particularmente, seus dois componentes essenciais: a interatividade e a simultaneidade. A interatividade permite a escolha de um caminho, uma trilha individual e exclusiva em meio à informação; dessa maneira, é ela que fornece ao "navegante" a possibilidade de estruturar suas próprias experiências. Além disso, quando convenientemente desenhada, acrescenta uma

importante dimensão psicológica à iniciativa educacional, na medida em que confere aos participantes o poder – e o prazer – de agir, de atuar.

Na perspectiva do desenvolvedor, a exigência da interatividade implica aprender a organizar os materiais de modo não-linear, de tal modo que possam ser experienciados pelos participantes sob os mais diversos ângulos – aí incluída a própria radicalidade de sua transformação.

A simultaneidade, por sua vez, remete à possibilidade, engendrada pela tecnologia, de as pessoas, objetos e idéias transcenderem as barreiras físicas, temporais e sociais para, de alguma forma, existirem lado a lado (coexistirem). As equipes de desenvolvimento de multimídia educativa costumam considerar a tela do computador como a unidade essencial de toda a estrutura interacional, pois é onde o usuário se defronta, em última instância, com a necessidade de decidir entre explorar a informação disponibilizada na tela corrente ou, passando para uma nova tela, acessar outras informações. Programações mais sofisticadas e certos recursos de realidade virtual já conseguem confundir as fronteiras entre telas, mas a verdade é que o princípio estrutural subjacente permanece o mesmo.

A multimídia – esse *brave new world* interativo, simultâneo, interdisciplinar, baseado fortemente nas técnicas de associação e justaposição, que nos acena com a perspectiva de transitar por múltiplos universos sociais e culturais – ainda se acha na primeira infância, ou povoando nossos sonhos. A fusão de técnicas originárias do cinema, da música, da literatura, das artes plásticas, do design de software e games, entre outras áreas da cultura e do saber humano; o aperfeiçoamento acelerado dos recursos de compressão de som e imagem e dos sistemas de transmissão de dados; uma visão pós-moderna de mundo, que valoriza o relativo, o aleatório, o inesperado – todos esses fatores conjugados já vêm possibilitando, porém, importantes conquistas tecnológicas que redundarão em mudanças significativas no cenário da comunicação educativa. Em termos de simulação, por exemplo, a criação de ambientes virtuais que reduzem ao quase imperceptível a distinção entre o que é real e o que é fantasia está, muito provavelmente, nas origens da noção, hoje praticamente consagrada, de que novos meios conduzem a novas formas de pensar, perceber e trabalhar a realidade.

A tentativa de prever o que nos reserva o futuro da comunicação educativa faz pensar de imediato na questão da distribuição das informações, nas vias que nos darão acesso ao conhecimento. Virão pela Internet, os cabos de fibra ótica impulsionando até nossos computadores pessoais os produtos mais diversificados de uma multimídia *full-motion*? Ou o meio predominante será, ainda e sempre, o velho e bom televisor, com a programação sendo distribuída via cabo para dentro daquilo que, com tanta parafernália, bem poderíamos batizar de centros de entretenimento domésticos? Ou o que teremos será, na verdade, o resultado de uma combinação de todas essas capacidades tecnológicas?

Longe de ser trivial, esta questão está no centro de uma das mais renhidas contendas que têm lugar no capitalismo contemporâneo. Definir que tecnologia prevalecerá significa determinar o futuro das telecomunicações; definir as soluções técnicas pelas quais as informações chegarão aos nossos lares, ambientes de trabalho e de convívio sócio-cultural-educativo significa, sobretudo, determinar quem o fará – e é nessa arena, muito mais política e econômica que tecnológica, que as grandes corporações travam sua batalha pelo mercado.

No terreno técnico que nos interessa, bem menos acidentado, vemos que os monitores de vídeo dos computadores e as telas de TV, embora fisicamente semelhantes, são objeto de abordagens que variam de acordo com os diferentes tipos de público usuário. As formas de se relacionar com os equipamentos costumam embutir expectativas psicológicas distintas. Enquanto a televisão segue sendo encarada como fonte de entretenimento, o computador ainda permanece associado ao mundo do trabalho. Cada um tem sua própria ergonomia, funções sociais distintas, usuários específicos.⁹ No caso, por exemplo, de a televisão vir a se tornar o veículo único de distribuição de programação interativa, que implicações haveria? Maior consumo interativo e menos produtos educacionais, talvez. E se, ao contrário, o computador vence a batalha? Temos razões para crer que, em última instância, haverá uma só forma de distribuição, mas duas plataformas de recepção. Em outras palavras, isso quer dizer que o grande público poderá ter acesso às programações interativas tanto na sala-de-estar quanto no escritório; as máquinas, contudo, terão interfaces diferentes, de modo a permitir o desempenho de atividades distintas.

É somente quando computadores, telefones e aparelhos de TV tomam-se cada vez mais parecidos, compondo equipamentos integrados, que passamos a nos preocupar com um outro aspecto da questão (mas, afinal, não foi sempre assim que agiu a humanidade, primeiro adotando as novidades para, depois, se preocupar com suas conseqüências?...): que grau de controle terá o usuário no processo de exploração da informação nesses ambientes multidimensionais ou, em termos mais simples e diretos: como estes serão controlados, e quem se encarregará do controle?

A noção de controle pelo usuário guarda alguma sutileza. Na maioria dos meios interativos, trata-se, na realidade, muito mais de um acesso seletivo do que, propriamente, de controle. A natureza do acesso e os tipos de seleção disponíveis conservam-se em geral sob a guarda do programa, o que prova que continua a cargo do desenvolvedor determinar a qualidade e a quantidade da experiência do usuário. Da mesma forma como é possível ter o domínio sobre os conteúdos, por meio dos percursos compulsórios e/ou de uma determinada estrutura interativa, é também possível monitorar as condições de acesso – seja requerendo uma senha, seja exigindo pagamento.

A mídia interativa tem prometido revolucionar as comunicações e melhorar a sociedade. Como a confirmar tais promessas, é a Internet que parece deter, hoje, as maiores e melhores oportunidades de minar o paradigma clássico da distribuição controlada da informação, promovendo a comunicação de modos e maneiras menos dependentes dos tradicionais. Oferecer produtos e serviços

diretamente pela web mostra-se perfeitamente viável, quer para indivíduos com pouca ou nenhuma capacidade de investimento quer para as corporações e organizações de grande porte. De fato, qualquer um está, em tese, apto a criar sua própria página, bem elaborada e atraente, e assim, exibindo-se na vitrine, abrir-se à descoberta de uma audiência virtual e potencial, num ambiente difuso e descentralizado por definição. O acaso é um ingrediente de peso, mas a receita (e o desafio) seguem sendo os de sempre: produzir utilidade com inteligência e originalidade.

CONCLUSÃO

"Já não é mais possível elaborar ou aprofundar os conhecimentos; é necessário renová-los, invertê-los, reciclá-los." ¹⁰

(Xavier Rupert de Ventós)

Hoje em dia, nos debates do campo pedagógico, é quase consensual a idéia de que qualquer proposta educacional inclui a informação, mas a ultrapassa. Nessa formulação sintética demarcam-se as diferenças entre o ensino, com seu viés mais estreito, de um lado, e, de outra parte, os horizontes mais abertos daquilo que verdadeiramente se deve ter por educação.

Se entre as características do primeiro podemos destacar: "em termos de relação educador/educando, a verticalidade; por estilo, o academicismo; pelo tom, a solenidade; e, como intenção, uma perspectiva acumuladora do conhecimento",¹¹ a segunda vem ampliando cada vez mais sua abrangência conceitual. Certas definições não-ortodoxas chegam a afirmar que, longe de se constituir em manipulação, adestramento, domesticação, educar é algo tão aparentemente simples quanto "fazer o outro descobrir algo com a sua própria cabeça."¹²

Tal definição, sob o véu de uma aparente singeleza, deixa transparecer, porém, a meta revolucionária de toda autêntica tarefa educacional, que consiste em promover o desenvolvimento da capacidade analítica, aguçar o espírito crítico e, como consequência, levar aquele que se educa a assumir o controle do processo de construção/reconstrução do conhecimento. E é aí que as tecnologias educacionais, concebidas, produzidas e aplicadas de forma consequente e em sintonia com o modelo pedagógico a que servem, entram em cena.

A educação de/para a virtualidade que vimos defendendo ao longo deste texto não poderá efetivamente se efetivar através dos meios e das técnicas tradicionais; é necessário promover uma inovação tecnológica que se integre, ao mesmo tempo como causa e efeito, a um conjunto de mudanças e transformações capazes de responder a uma infinidade de demandas, entre as quais "a falta de tempo dos cidadãos para levar a cabo processos de aprendizagem, a impossibilidade de acesso a materiais (...) disponíveis e a uma formação à la carte, e a distância e a dispersão da população em relação aos centros formadores."¹³

A par desses aspectos, de natureza objetiva e operacional, outros fatores, de ordem mais profunda e abrangente, mostram-se fundamentais:

- i. a criação de um espaço altamente interativo que permita aos participantes intervir no processo e sentir-se parte ativa no seu desenvolvimento;
- ii. a assincronia, elemento definidor desse espaço, que permite a percepção de um mesmo acontecimento em diferentes tempos;
- iii. a conjunção de ubiquidade e descentramento, de modo que os educandos possam ter acesso ao mesmo acontecimento a partir de lugares distintos.¹⁴
- iv. uma orientação problematizadora e dialógica. Os materiais da tecnologia educacional não devem ser vistos como portadores da "verdade" mas sim como peças desencadeadoras de discussão e debate, como fator de aperfeiçoamento do juízo crítico – núcleo daquilo que aqui se entende como educação.
- v. a renovação educativa – que é, afinal, o que está em jogo quando se fala em alternativas à educação presencial – como condição sine qua non da comunicação contemporânea ou, nos termos que temos adotado aqui, de uma educação para a virtualidade.

Notas

1 BOLZ, Norbert. O Professor como herói. B & W n.3, p.11-14, 1998 (ed. espanhola).

2 Dados extraídos da matéria "A Concorrência que não veio", assinada por Flávia Oliveira, publicada no jornal O GLOBO, Seção Economia, p. 31, de 19.05.2002.

3 POSTMAN, apud ALMENARA, J. C. La red, panacea educativa? Educar, n. 25, 1999. p. 63.

4 DYSON, apud ALMENARA, loc. cit., p. 64 (grifo nosso).

5 COSTA, André Pereira da. Educação a Distância e o argumento da solidão. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 2-12, jan/abr., 1994. p. 8.

6 GHIRALDELLI Jr., Paulo. O Ensino na Internet dentro de uma Filosofia da Educação de esquerda. Disponível: www.filosofia.pro.br/textos.

7 ESPINOSA PROA, Sergio. As Núpcias suspeitosas: fragmentos do romanceiro da pesquisa e do ensino Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 243-262, set/dez., 1990. p. 252.

8 COSTA, André Pereira da. Educação pela Tela. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.14, n. 1, p. 37-46, jan/abr., 1988. p. 42.

9 STANSBERRY, Domenic. Labyrinths: the art of interactive writing and design. USA: Wadsworth Publ. 1998. p. 175.

10 Apud ESPINOSA PROA, Sergio. A tradição inovadora. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, set./dez., 1995. p. 25-6.

11 COSTA, André Pereira da. A Educação em off do videoteipe educativo. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.14, n. 3, p. 181-190, set/dez.,1988. p. 182-3.

12 Id. *ibid.*, p. 187. A definição é de Maria Helena Kuhner.

13 CASADO MARCOS, Virginia C. La Teleformación, un paso más en el camino de la sociedad de la información a la del conocimiento. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.25, n. 1, jan./abr., 1999. p. 54-58.

14 Id. *ibid.*, p. 58.

*Professor, assessor técnico da Diretoria de Mídias do Senac – Departamento Nacional. E-mail: ancosta@senac.br

O "Novo" Ensino Médio à Luz de Antigos Princípios: Trabalho, Ciência e Cultura

Marise Nogueira Ramos*

Abstract

This article revisits Brazilian educational legislation concerning the High School and discusses the limits imposed on its integration with professional education. It reviews Brazilian Curricular Standards regarding the High School and discusses the importance of work and citizenship, at the same time focussing on the concepts of interdisciplinary problems and its contexts. It concludes that the consolidation of the High School as one of the phases of basic education should not only preserve the elements of a basic formation, but go beyond its purposes so as to include the multiple social, cultural and economic necessities of the individual, one of which is a professional education.

Key-words: High School; Professional Education; Educational Technology; Work; Directory curriculum

1 – Entre o unitário e o diverso: os desafios do ensino médio como etapa da educação básica¹

A educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB,² "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Esta última finalidade deve ser desenvolvida precipuamente pelo ensino médio, uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem-se "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando",³ a serem desenvolvidas por um currículo que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.⁴

A consolidação dessas finalidades do ensino médio, como etapa final da educação básica, supera o modelo em vigor no Brasil, desde 1971,⁵ que admitia dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino e uma formação de caráter técnico-profissional, integrada ao ensino secundário e dele indissociada tanto em relação ao percurso formativo quanto ao título conferido (um único diploma, relativo à conclusão do ensino secundário e da habilitação técnica).

A possibilidade de o ensino médio preparar o educando para o exercício de profissões técnicas foi admitida pelo parágrafo 2º do artigo 36 da lei,⁶ desde que assegurada a formação básica. Ao mesmo tempo, a educação profissional foi tratada em capítulo à parte, nos artigos 39 a 41,⁷ como prática educativa a que todos os cidadãos podem ter acesso, devendo se realizar de forma articulada com o trabalho, a ciência e a tecnologia.

Mesmo superada a dualidade entre formação específica e formação geral, a lei preservou uma vocação histórica do nível secundário – a formação profissional – ainda que tenha se furtado a ditar maiores detalhamentos sobre sua possível organização⁸. Não obstante, o Decreto no 2.208/97,⁹ ao regulamentar a educação profissional, incluindo o parágrafo 2o. do artigo 36, impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio, salvo como elemento organizador da parte diversificada do currículo, de até 25% da carga horária mínima obrigatória dessa etapa.¹⁰

Com isto, buscou-se conferir uma identidade ao ensino médio. Entretanto, o fato de isto ter-se realizado mediante decreto, acabou reduzindo a construção da unitariedade do ensino médio, princípio defendido pelos educadores progressistas desde a década de 80, a problema unicamente pedagógico,¹¹ solucionável pela aplicação de uma dada estrutura educacional. Como diz Kuenzer (2000),

essa solução desconsidera a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades

decorrentes das diferenças de classe e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e os mesmos desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital.¹²

Pelo modelo adotado, o aluno que deseja/necessita obter uma profissão na etapa média da educação básica, que antes disputava uma matrícula visando ao atendimento dessa dupla necessidade, foi obrigado a disputar duas matrículas num contexto de não universalização da oportunidade e da gratuidade nem do ensino médio nem dos cursos técnicos. Fazendo a opção por ambas as formações concomitantemente, a dupla jornada escolar, para a maioria, passou a ocorrer em condições precárias (alimentação imprópria, permanência desconfortável na mesma escola, ou traslados cansativos de uma escola para outra, além da despesa financeira muitas vezes difícil de ser enfrentada). Na impossibilidade de superar os obstáculos, os filhos das classes mais desfavorecidas acabam abandonando, seja a própria educação regular, seja a educação profissional, restando lhes, na melhor das hipóteses, a escolaridade mínima obrigatória e os cursos de qualificação profissional.

O próprio Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no 15/98,¹³ que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, acabou admitindo, com honestidade, essa dupla necessidade, como se pode constatar a seguir.

A duplicidade da demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último [...]. Vale lembrar no entanto que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferentes naturezas, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal [...].¹⁴

Em face dessas contradições, percebemos a necessidade de o ensino médio definir sua identidade como última etapa da educação básica, não pela abolição de qualquer perspectiva profissionalizante, mas pela construção de possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades sócio culturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos – reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. Isso implica garantir a unitariedade do ensino médio em relação aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, cujo acesso não pode ser negado a ninguém, seja em nome do mercado de trabalho, das universidades, ou das culturas locais; mas deve possibilitar, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia, o enriquecimento de suas finalidades, dentre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos, além de outras. Se isto não é possível imediata e universalmente, deve se apresentar como uma utopia a ser construída coletivamente.

2 – As diretrizes curriculares nacionais do ensino médio: uma releitura necessária

O Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no 15/98¹⁵ e a respectiva Resolução no 3/98¹⁶ vêm dar forma às diretrizes curriculares para o ensino médio como indicações para um acordo de ações. Para isso, apresenta princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vista à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino.

Esses princípios não são neutros. Ao contrário, baseiam-se numa certa forma de compreender a sociedade e suas relações no momento contemporâneo. A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho.

A concepção da preparação para o trabalho que fundamenta o artigo 35 [da LDB] aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de

todos e todos os tipos de trabalho. Por ser básica terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho.¹⁷

O Parecer refere-se às reformas educacionais no sentido de que as mesmas buscariam um perfil de formação do educando mais condizente com as características da sociedade pós-industrial. Não obstante, convém reconhecer que a nova fase de acumulação do capital caracteriza-se não só pela desindustrialização, mas também pela reestruturação produtiva e pela precarização do trabalho. Nesse contexto convivem, às vezes numa mesma sociedade, às vezes no interior da mesma organização produtiva, formas arcaicas e/ou precárias de produção (normalmente associadas ao trabalho taylorista-fordista) com inovações, seja tecnológicas, seja de gestão do trabalho. Ademais, esse processo não ocorre de modo equivalente nos diversos países. Estudos da sociologia do trabalho destacam a heterogeneidade e a diversidade de que falamos. Movido por uma interpretação quase apologética dos efeitos da tecnologia e das informações sobre o trabalho e a educação, é um certo determinismo tecnológico que sustentou a maioria das argumentações em defesa de um novo ensino médio.

É preciso considerar, ainda, que o Brasil, desde os anos 50, alçou-se a padrões de industrialização equivalentes aos dos países centrais, mas não ao padrão de desenvolvimento dos mesmos, o que o levou a permanecer na semiperiferia da economia mundial.¹⁸ Assim, os efeitos da tecnologia e das reestruturações econômico-produtivas na realidade brasileira não podem ser analisados a despeito dessas características sociohistóricas e culturais. Se, no contexto mundial, o problema do desemprego aflige de forma brutal até mesmo os países mais desenvolvidos, essa brutalidade se acirra em países como o Brasil, impedindo-nos, não só por razões filosóficas, mas também ético-políticas, de assimilar a apologia aos avanços tecnológicos ou a idéia da sociedade pós-industrial.

Os princípios axiológicos defendidos pelo Parecer¹⁹ são coerentes com a orientação da UNESCO apresentada no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse documento²⁰ apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio, às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Na reforma educacional brasileira, essa orientação se objetiva nos seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

As novas formas de produção "pós-industrial" valorizariam essas competências, introduzindo, no modo de produzir e de educar, um humanismo que possibilitaria integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana.

É neste ponto que reside o sentido da articulação entre educação básica e educação profissional: a constatação da identidade entre as capacidades demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva, o que permitiria superar a dicotomia entre a racionalidade técnica e o caráter abstrato dos ideais da formação humana.

Esta seria uma das principais características da sociedade do conhecimento, ou pós-industrial: uma nova relação das pessoas com a ciência. Os conhecimentos científicos, tecnológicos e sociohistóricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de gestão dos processos sociais e produtivos, deixariam de ser demandas unicamente da acumulação capitalista, para serem pressupostos da própria vida em sociedade, em que as relações sociais são cada vez mais mediadas pela tecnologia e pela informação. Ao mesmo tempo, o trabalho passa a exigir do sujeito mais do que conhecimentos, mobilizando também aspectos da sua própria subjetividade.

Sob a lógica capitalista, porém, essa convergência é desafiada pela retração massiva dos empregos e pela configuração do mercado de trabalho nas sociedades atuais, que levam à degradação das relações de trabalho, pelo menos para uma grande massa das populações mundiais.²¹ A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores intelectuais e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando a situação não vai bem.²² Analisado sob o ângulo da educação, o paradoxo está no fato de a educação para a cidadania e para o trabalho se confundirem justamente no momento em que o mercado de trabalho reserva espaço para cada vez menos pessoas.

A doutrina que disciplina o ensino médio recorre à diversidade como reconhecimento das diferenças que, embora reconhecidas como ponto de partida de um processo, têm um horizonte comum, determinado pela constatação de que os itinerários de vida dos jovens e dos jovens adultos serão cada vez mais imprevisíveis. Nesse cenário, a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, pessoas mais autônomas em suas escolhas, pessoas que respeitem as diferenças e, ainda, que constituam identidades "capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente".²³

Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades não podem ser sublimadas em nome do "direito à diferença". Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente determinadas pela origem de classe, elas não podem ser tomadas unicamente como resultados de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os "projetos próprios de vida". Por isso, é preciso ir além do ensino demarcado exclusivamente pelo desenvolvimento de competências, noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante específicos.

2.1 – Trabalho e Cidadania: contextos ou princípios?

A proposta pedagógica do ensino médio deve tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, considerando-se: a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional, e b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática os processos produtivos, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos.

A forma como o trabalho é abordado, por sua vez, traduz uma certa oscilação entre: trabalho como princípio e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva. Entretanto, a defesa por um ensino médio unitário têm o trabalho como princípio educativo, com base no que nos fala Saviani (1989).²⁴

Este autor afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos mas articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, na medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.²⁵

O conceito de politecnia ou de educação tecnológica²⁶ emergiria no âmbito do segundo nível de compreensão do trabalho como princípio educativo. Por esse sentido poder-se-ia encontrar a via de definição do lugar específico do ensino médio: a explicitação do modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva. Deve-se ter claro, contudo, que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana –, do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva.

Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. Assim, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (1989),

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.²⁷

Analisando-se a legislação frente a essa natureza dialética do trabalho, observamos que, a partir da LDB, particularmente nos artigos 35 e 36, aos quais já nos referimos, o trabalho é tomado como princípio educativo da educação básica no sentido exposto por Saviani.²⁸ Aproximando-se à idéia defendida pelos teóricos da politecnia de que, enquanto no ensino fundamental o trabalho aparece de forma implícita, isto é, em função da incorporação de exigências mais genéricas da vida em sociedade, no ensino médio os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho devam ser explicitados, a LDB admite a possibilidade de o ensino médio articular-se com cursos ou programas diretamente vinculados à preparação para o exercício de uma profissão, condicionando à necessária garantia da educação geral.

O Parecer delimita²⁹ mais claramente essa questão: não haveria nenhuma relação direta entre preparação básica para o trabalho e conteúdos profissionalizantes ou, ainda, parte diversificada do currículo. A preparação básica para o trabalho deve estar organicamente integrada tanto à base nacional comum como à parte diversificada do currículo, ao mesmo tempo em que os conhecimentos associados à realidade do mundo do trabalho devam ser básicos a quaisquer atividades produtivas. Conteúdos de

caráter estritamente profissionalizante poderiam integrar-se ao ensino médio, somente mediante o acréscimo de sua carga horária mínima e com a garantia de se cumprir com todos os seus objetivos como segmento final da educação básica.³⁰ Note-se, então, que nessa fundamentação o trabalho como princípio educativo aparece como práxis humana e como práxis produtiva.

Entretanto, a apropriação desse princípio sob a ótica do capital é expressa mais claramente no Parecer, quando a função da preparação básica para o trabalho é também justificada pelo fato de, "nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável [supor] desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho".³¹

A partir disso, o trabalho como contexto passa a predominar em detrimento da idéia de princípio, na medida em que "o trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações".³²

Não há dúvidas de que no Parecer está presente a proposta de uma formação básica sólida, que contemple a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e sócio-históricos que organizam a produção e as relações sociais modernas, visando a formação de cidadãos tecnicamente competentes. No entanto, essa perspectiva educativa encerra-se por alguns limites quanto às perspectivas emancipatórias da classe trabalhadora. Primeiro, toma-se a compreensão da realidade material e social como condição necessária para a adaptação do homem à sociabilidade e à cultura capitalistas e não para a construção de uma nova sociabilidade e de uma nova cultura sobre um também novo modo de produção.

Segundo, porque a transferência da formação técnico-profissional para o pós-médio, nas condições objetivas de acesso e permanência no ensino médio não-obrigatório desfavoráveis às classes populares, reforça o princípio de seletividade e de exclusão do sistema escolar, preparando apenas os mais favorecidos para as reduzidas oportunidades de emprego ou de trabalho não precário.

Por fim, considerando as condições materiais das instituições de ensino, não sabemos até que ponto a precedência supostamente lógica da formação geral em relação à formação profissional reduz a simples hipótese o pressuposto metodológico que está na base do trabalho como princípio educativo: a verdadeira articulação e integração entre teoria e prática, e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos como elemento do domínio teórico-prático sobre o trabalho concreto.

A concepção do trabalho como princípio educativo sob a ótica do capital que descrevemos anteriormente nos dá a medida da concepção da cidadania presente na reforma educacional. Diante da instabilidade social contemporânea, a cidadania não é resgatada como valor universal, mas como a cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos.

Posta sob a ótica dos sujeitos, porém, o conceito de cidadania deve se alargar para o plano dos direitos, como valor universal consolidado nas práticas sociais solidárias.

2.2 – Problematizando os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização

A organização curricular do ensino médio tem como pressupostos dois princípios: a interdisciplinaridade e a contextualização. A interdisciplinaridade não é tanto defendida segundo uma visão epistemológica, e sim sob a ótica metodológica, sendo explicitada como prática pedagógica e didática que possibilita "relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação".³³ Ela supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Diz o Parecer que

ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção, são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.³⁴

Assim, afirma-se que, no lugar de se estabelecerem os conteúdos específicos, devem-se destacar as competências de caráter geral, das quais a capacidade de aprender é decisiva. Novamente a identidade autônoma é aqui evocada como o fundamento para a seleção das competências.

A contextualização, por sua vez, é entendida como o recurso para ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área de conhecimento como também entre as próprias áreas de nucleação. A contextualização evocaria áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas. A contextualização visaria tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente e, assim, retirar o aluno da condição de espectador passivo.

Uma questão delicada que subjaz a esses princípios é o risco de se cair numa perspectiva muito generalista ou na extrema simplificação dos processos de aprendizagem, tornando-os pseudo-aprendizagem. A realidade social concreta pode ser o ponto de partida das aprendizagens, mas somente mediante a elaboração do pensamento e a capacidade de abstração apreende-se o "concreto pensado"³⁵ e, portanto, suas múltiplas determinações e suas dimensões essenciais, complexas e contraditórias.

Quando se parte do contexto de vivência do aluno, pressupõe-se ter que enfrentar as concepções prévias que eles trazem. Essas, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituídas de representações errôneas ou equivocadas, ou, ainda, apresentando limites como modelo de compreensão e de explicação da realidade, restritos a determinados contextos. Se não enfrentada essa questão, corre-se o risco de considerar que a simples sistematização desse conhecimento é suficiente para que o aluno estabeleça relações entre idéias, fatos e fenômenos e para enfrentar situações concretas que demandam problematizações, elaborações conceituais e soluções. Esse é um falso conhecimento.

Outro risco que, em parte, pode ser consequência do primeiro, é considerar a existência de uma continuidade e de uma equivalência entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico e de ser possível passar de um para outro sem rupturas. Leve-se em conta ainda, como questão a ser investigada, o fato de considerarmos como "consequências indesejáveis", aquilo que a concepção pós-moderna admitiria, in limine, como a forma adequada de compreender o mundo, qual seja, a partir das percepções subjetivas de cada um e não de metateorias às quais se atribuiu, sob a égide da modernidade, o caráter científico.

O currículo do ensino médio foi organizado em áreas de conhecimento correspondentes aos seus propósitos. Essas áreas foram assim organizadas: Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, todas elas incluindo a dimensão tecnológica que estrutura ou se deriva do respectivo objeto de conhecimento. Destacam as diretrizes que, mesmo baseado em aproximações epistemológicas e/ou metodológicas, esse agrupamento é fruto de um recorte que guarda certo grau de arbitrariedade devido à ausência de um paradigma curricular que possa corresponder à diversidade do conhecimento científico.

Deve-se ressaltar que a generalidade das áreas de conhecimento, mormente associadas aos campos do conhecimento científico, por serem constructos a partir dos quais os homens compreendem e transformam a natureza, não deve substituir a especificidade de campos mais restritos do saber (por exemplo, as Ciências Naturais comportam os conhecimentos da Química, da Física e da Biologia, mas cada um desses campos possui suas especificidades que não podem ser lidas a partir dos mesmos códigos e princípios aplicados, por exemplo, à Física). Por isso, uma área de conhecimento deve ser compreendida como uma "totalidade orgânica", síntese de diversas determinações, com aspectos de generalidade mas também de particularidade.

Considerar o que há de específico de cada campo do saber não implica o isolamento dos saberes. As áreas podem expressar uma interessante unidade composta por uma diversidade que se articula e que se comunica entre si. Sobre o recorte pré-determinado, deve-se saber que um projeto construído a partir da realidade do educando pode sugerir novas formas de organização do saber e de se relacionar conhecimentos. Assim, a contextualização de conhecimentos não pode ser um simples estabelecimento de relações entre conteúdos. Ela requer um comprometimento com a realidade social dos educandos e, portanto, um processo de investigação coletiva, um interrogar permanente sobre a cotidianidade contraditória e, muitas vezes perversa, frente ao papel que deve cumprir a escola.

3 – Novas perspectivas para o ensino médio: a escola ativa e criadora

Gramsci³⁶ defendia a cultura, a escola e a formação desinteressadas como aquelas que não são específicas de nenhum grupo social nem se limitam ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Mas como aquelas que interessam à coletividade e à própria humanidade. Nesse sentido, ele se opunha tanto às pedagogias espontaneístas quanto às diretivo-profissionalizantes. Essas últimas, caso ocorressem prematuramente e/ou desconsiderassem a formação humanista. Igualmente, entendia que a formação da personalidade implica conquistar uma consciência superior, compreendendo a função, o valor e os determinantes históricos da atividade humana.

Este filósofo³⁷ defendia o historicismo como método, no sentido de dar vida às razões, aos problemas e às dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento. Isso não com o propósito de reproduzir os fenômenos, uma vez que o conceito de história preserva as especificidades socioculturais de cada espaço e tempo em que os fatos ocorrem, mas como forma de superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos que não ultrapassa o senso comum.

Nesse último aspecto reside um importante ensinamento filosófico-metodológico de Gramsci.³⁸ A educação dos trabalhadores deve enraizar-se no núcleo sadio do senso comum, dele partir com o objetivo de superá-lo. Se o conhecimento não supera o senso

comum, não é conhecimento; são suposições desagregadas que seduzem os trabalhadores mais simples, por se aproximarem de sua realidade, mas os mantêm subordinados aos desígnios do espontaneísmo. Essa educação é conservadora.

Não se pode conceber a educação, portanto, como forma de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio. Conquanto a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade com o fim de dominá-la e transformá-la. A escola que persegue uma pedagogia com base nesses princípios não é somente uma escola ativa, é também viva e criadora. É uma escola viva, na medida em que constrói uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo que nela se identifica. Criativa porque autodisciplina e autonomia moral e intelectual são conquistadas à medida que os trabalhadores-educandos identificam na escola a relação orgânica com o dinamismo social que vivenciam, no sentido não de conservar sua condição de classe dominada, mas de transformá-la.

As competências que se desenvolvem na escola viva e criadora não são mecanismos de adaptação à realidade dada, mas são construções intelectuais elevadas que possibilitem à classe trabalhadora ser classe dirigente. Essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, éthos, logos e técnos, tanto no plano metodológico quanto epistemológico. Isto porque esse trabalho materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre ciência, economia e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

O trabalho é tomado como princípio educativo não porque sob o modo e produção capitalista ele se transforma em mercadoria e aliena o homem de sua própria produção. Mas porque, sob a dimensão civilizatória do próprio capitalismo, este tende a revolucionar permanentemente os meios de produção. Para Gramsci,³⁹ portanto, não é o trabalho concreto nem o trabalho alienado o princípio educativo, mas o trabalho como elemento da atividade geral e universal que, no seu estado mais avançado, guarda o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta. Na unidade entre epistemologia e metodologia, tendo o trabalho como princípio pedagógico, os processos produtivos e as transformações científico-tecnológicas passam a ser estudados como momentos históricos, como relações políticas e sociais concretas.

Na construção de novas perspectivas para o ensino médio unitário – como momento histórico da formação de sujeitos individuais e coletivos, que congrega em si a síntese do diverso – o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual.

Notas

1 As questões abordadas neste artigo são aprofundadas em RAMOS, Marise N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

2 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no D.O.U de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional.

3 Id. *ibid.*, Art.,35, Inciso II.

4 Id. *ibid.*, Art.,36, Inciso I.

5 Não é nossa intenção aqui recuperar a história da educação brasileira e a forma como a educação profissional esteve separada ou inserida no sistema educacional. Há obras profundas e abrangentes a esse respeito, desde as mais clássicas, como ROMANELLI, Otaiza. História da educação no Brasil. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997 e CUNHA, Luiz Antonio C. R. Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio. 2 ed. Rio de Janeiro: Eldorado,1977, para citar alguns, até dissertações de mestrado e teses de doutorado, entre as quais se inclui RAMOS, Marise Nogueira. Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90. Niterói, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) UFF, 1995.

6 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5. 692, 11 de agosto de 1971. Brasília: Departamento do Ensino Médio, [199-]. 26 p. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2. graus. Artigo 36, parágrafo 2º.

7 Id. *ibid.*, Art. 39 a 41.

8 No projeto de lei original da Câmara, era previsto que o ensino médio, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, poderia incluir objetivos adicionais de educação profissional. A duração mínima dos cursos, nesse caso, seria de 4 anos, totalizando carga horária global de 3200 horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio supervisionado. Independentemente da regulamentação de outras, ficariam definidas as modalidades Normal e Técnica, como áreas de educação profissional que poderiam ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o país que, quando dedicadas exclusivamente a uma dessas modalidades, usariam a denominação de Escola Normal e Escola Técnica. Previam-se, ainda, os cursos especiais (ou pós-secundários) e a articulação da educação com o mundo do trabalho, conferindo ao Conselho Nacional de Educação, ouvido o Conselho Nacional do Trabalho, a responsabilidade por estabelecer formas de cooperação e regras de complementaridade entre as instituições de ensino médio regular, que oferecessem educação média profissional, e as instituições específicas de formação técnico-profissional. Tal dispositivo, defendido por educadores e intelectuais comprometidos com a transformação da realidade social brasileira, visava atender à dupla necessidade da maioria da população brasileira: direito à educação básica de qualidade e acesso aos conhecimentos específicos que viabilizassem o ingresso na vida produtiva ao início da idade adulta. Ao mesmo tempo, desejava-se assegurar que a educação técnico-profissional média não mantivesse um caráter compensatório nem substituísse a educação básica.

9 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

10 Ter a perspectiva profissionalizante como elemento organizador da parte diversificada do currículo, entretanto, não significa transformá-la em etapa de formação técnica.

11 KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985; Id. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

12 Id. *ibid.*, p. 20-21.

13 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n.º 15, de 1 de junho de 1998. [capturado em 30 jun., 2003.] Disponível: em <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

14 Id. *ibid.*, p. 35.

15 Id. *ibid.*

16 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 3, de 26 de junho de 1998. [capturado em 30 jun., 2003.] Disponível: em <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm#2>. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

17 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (1998) *op. cit.*, p. 16.

18 RIFKIN, Jeremy. *El fin del trabajo*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1994.

19 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (1998). *op. cit.*

20 DELORS, Jacques. *Educação. Um tesouro a descobrir*. Brasília MEC/UNESCO, 1998.

21 Sugerimos a leitura de HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 6. ed., São Paulo: Loyola, 1996.

22 CASTELLS, Manuel. *La Era de la información. economía, sociedad y cultura*. In: _____. *Fim de milenio*. Madrid: Alianza Ed., 1998. v. 3., classifica esses grupos como trabalhadores autoprogramáveis e trabalhadores genéricos. Os primeiros seriam aqueles que, pelo nível de educação adquirido, poderiam reprogramar-se em direção às tarefas em mudança constante no processo de produção. O trabalhador genérico, por sua vez, é designado a uma tarefa determinada, sem capacidade de reprogramação, o que pressupõe a não incorporação de informação e conhecimento mais além da capacidade de receber e executar sinais. No sentido em que propõe Arrighi (*op. cit.*), este último grupo seria aquele responsável pelas atividades de "músculos e nervos", próprias das zonas periféricas do capitalismo mundial.

23 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (1998). *op. cit.*, p. 22.

24 SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

25 Id. *ibid.*, p. 1-2.

26 As leituras sobre o princípio educativo em Gramsci levaram à construção dessas duas categorias como sinônimos. A categoria educação tecnológica, na perspectiva do pensador italiano, é própria da educação que toma a tecnologia como produto do trabalho humano que transforma a natureza com vistas em objetivos coletivos. A educação tecnológica refere-se à conexão entre ensino e trabalho como base para o trabalho produtivo que exclui toda oposição entre cultura e profissão.

27 FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 8.

28 SAVIANI, Dermeval. (1989) *op. cit.*

29 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (1998). *op. cit.*, p. 22.

30 Já assinalamos que o Decreto no 2.208/97, indiretamente, tornou estéril esse dispositivo da LDB, ainda que reconhecido no Parecer.

31 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (1998) *op. cit.*, p. 19.

32 Id. *ibid.*, p. 36.

33 Id. *ibid.*, p. 39.

34 Id. *ibid.*, p. 40.

35 KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

36 GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966; Id. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 8. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991; Id. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 8.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

37 Id. *ibid.*

38 Id. *ibid.*

39 Id. *ibid.*

* Doutora em Educação. Diretora de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação.

E-mail: marisaramos@mec.gov.br

Ongs e Políticas Públicas de Educação Profissional: Propostas para a Educação dos Trabalhadores

Neise Deluiz*, Wânia Gonzalez,** e Beatriz Pinheiro***

Abstract

Analyses the redefinition process in Brazilian State and civil society relations, in the context of changes in the production and labor sphere and State Reform. Discusses the challenges for social movements in the nineties, the participation of non-governmental organizations on social and educational field and conceptions of Education related to their proposals for intervention. Shows the results of qualitative research on how NGOs act in the activities related to the National Plan for Vocational Education (PLANFOR/MTE), in 2001-2002.

Key-words: Professional Education; Non-Governmental Organizations; Education; Public Policies.

Os anos 90 estão marcados pelo aprofundamento dos processos de reorganização do capitalismo em escala mundial e pela crise fiscal que coloca em xeque o arcabouço jurídico-institucional do Estado de Bem-estar Social de corte keynesiano. As políticas sociais $\frac{3}{4}$ e entre elas as educacionais $\frac{3}{4}$ assumem um caráter compensatório e assistencialista diante dos reflexos da crise econômica sobre as populações empobrecidas dos países periféricos.

Para viabilizar estas políticas, novas estratégias de corte neoliberal de natureza privatizada são implementadas: descentralização da gestão, do financiamento e da operacionalização dos serviços públicos; focalização e seletividade de programas e beneficiários; e parcerias com organismos públicos e privados para implementação de programas educacionais, com vista à inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho. (CORAGGIO,1996;¹ DRAIBE,1993).²

Em um contexto de redefinição das relações entre Estado e sociedade civil, reconhece-se como legítima a existência de um espaço ocupado por instituições situadas entre o mercado e o Estado, como as organizações não-governamentais (ONGs),³ que fazem a mediação entre coletivos de indivíduos organizados e as instituições do sistema governamental. É construída uma nova esfera entre o público e o privado, denominada público-não-estatal, e surge uma ponte de articulação entre as duas esferas, dada pelas políticas de parcerias.

As ONGs têm atuado na política pública de Educação Profissional do MTE (PLANFOR- Plano Nacional de Educação Profissional) desde 1996, assim como outros atores sociais: instituições empresariais, sindicatos, escolas técnicas públicas e privadas e universidades. O PLANFOR busca uma nova institucionalidade para a Educação Profissional através da construção de uma Rede Nacional de Educação Profissional, capaz de articular os esforços entre o Estado e os chamados "parceiros sociais", de promover uma gestão compartilhada dos recursos e de se responsabilizar pela elaboração e implementação de programas de qualificação profissional.

Este artigo tem como objetivo investigar a atuação das ONGs no espaço público não-estatal, no âmbito do PLANFOR/MTE no Rio de Janeiro, quanto às áreas de atuação e principais propostas de educação voltada para os trabalhadores.⁴

O contexto econômico e político do Brasil dos anos 1990 e as políticas sociais

É no contexto marcado pelo ideário neoliberal e pelas exigências do capital transnacional que se iniciou, nos anos 1990, o processo de reestruturação produtiva do país, trazendo inúmeras conseqüências sobre o mundo do trabalho e para o âmbito do desenvolvimento das políticas sociais.

A reordenação da produção industrial, a estagnação da economia e a adoção de uma nova política comercial e industrial são responsáveis pela redução do emprego assalariado que marca os anos 90. O processo de reestruturação produtiva trouxe, assim, profundas mudanças para o mercado de trabalho, incorporando dimensões novas, como a informalização das camadas médias, e acentuando traços que nele já estavam presentes, como as atividades informais e a flexibilização do trabalho. Verifica-se ainda, no plano político, uma atuação voltada para a promoção, em termos de emprego e relações de trabalho, de um ajuste que visa reduzir

custos e aprofundar a flexibilidade do mercado. (PINHEIRO, 1999).⁵

A crise econômica e a crítica ao Estado de Bem-Estar levam à redução da participação do setor público e à reestruturação das políticas sociais. Isso, num sentido mais estrito, corresponde à privatização, realizada por meio de múltiplos mecanismos: transferência para a propriedade privada de estabelecimentos públicos; encerramento de alguns programas públicos; desengajamento do governo de algumas responsabilidades específicas; imposição de restrições em serviços publicamente produzidos; financiamento público do consumo de alguns serviços privados; desregulamentação que permite a entrada de firmas privadas em setores antes monopolizados pelo governo. (DRAIBE, 1993).⁶

O quadro de carência e pobreza do país acaba por determinar também um redirecionamento do gasto social, tornando-o mais vinculado a programas de emergência focalizados sobre a população mais pobre, levados a cabo de uma forma assistencialista, clientelista, sem referência aos direitos sociais de cidadania. O enfoque seletivo e focalizado dado ao gasto social, principalmente quando dissociado de controles e garantias públicas e associado a práticas privatizadoras, introduz uma precariedade e uma descontinuidade na política social do país, tendendo a assistencializá-la. (DRAIBE, 1989).⁷

A situação do mercado de trabalho brasileiro nos anos 90 impactou de forma diferenciada a ação estatal que passou a implementar novas estratégias de intervenção social para criar alternativas para desempregados e subempregados, como a ampliação do grau de abrangência do seguro-desemprego; a disponibilização, com a criação do FAT- Fundo de Amparo ao Trabalhador, de recursos financeiros para realização de atividades de seguro-desemprego; a intermediação de mão-de-obra e a implementação de uma política de Educação Profissional tratada como uma política de emprego de caráter sistêmico (AZEREDO, 1998).⁸

A atuação estatal frente aos excluídos do mercado de trabalho tem resultado numa ênfase no mercado informal e numa redefinição do seu papel no desenvolvimento social. O informal passa a ser visto como fonte de riqueza e de oportunidade de aumento de renda e é apresentado pelo Estado como plataforma para a retomada do crescimento econômico. A atuação do Estado se faz no sentido de redefinir as situações informais de trabalho, a fim de que elas não sejam mais percebidas como excludentes. Na nova realidade econômica e política que se instala, a exclusão passa a ser vista como integradora, o que acaba por contribuir para minimizar a perda de legitimidade do Estado (GOHN, 2000).⁹

Em síntese, é possível afirmar que, na década de 90, as políticas sociais brasileiras sofreram uma série de transformações ocasionadas por mudanças nos planos econômico e político-ideológico. No plano econômico, a implementação das políticas é determinada pela crise econômica e pelos impactos negativos no mercado de trabalho ocasionados pelo processo de reestruturação produtiva em curso no país. As várias demandas geradas pelo desemprego são endereçadas a programas sociais que não estão preparados para atendê-las. As conseqüências são a perda de eficácia dos programas, o enfraquecimento do sistema de direitos e a redução da complementaridade entre programas e áreas.

No plano político, esses novos condicionamentos do sistema de proteção social dizem respeito tanto à redução das funções sociais do Estado, quanto ao estabelecimento de uma nova relação Estado/mercado, fruto da hegemonia do ideário neoliberal nos planos governamentais e das diretrizes impostas pelos organismos internacionais de financiamento.

A redefinição das relações do Estado brasileiro com a sociedade civil

Nos anos 90, o estabelecimento de novas formas de relação com a sociedade civil corresponde, por um lado, ao processo de reorganização do Estado face às necessidades criadas pela nova etapa do processo de acumulação capitalista, o que faz com que o Estado transfira parte da responsabilidade de suas ações para a iniciativa privada e reforme seus quadros e sua estrutura de funcionamento. Por outro lado, essas novas relações são fruto das lutas empreendidas por movimentos e organizações sociais das décadas anteriores, que reivindicavam direitos e espaços de maior participação social (GOHN, 2000).¹⁰

Na relação Estado-sociedade, passa a ser construído um espaço ocupado por uma série de instituições entre o mercado e o Estado, denominado de esfera pública não-estatal, que abarca um conjunto de organizações da sociedade civil, entre elas ONGs, que vêm atuando no desenvolvimento de projetos, na prestação de serviços sociais e assessoria a organizações populares de defesa de direitos, e está relacionado à desregulamentação do papel do Estado na economia e na sociedade. O Estado transfere parcelas de responsabilidades para as comunidades organizadas, em ações de parceria com as ONGs.

Esse apelo à participação da comunidade na resolução dos problemas sociais já havia sido feito nos anos 1950, no marco da ideologia desenvolvimentista. O novo deste apelo dos anos 1990 diz respeito à incapacidade do Estado de responder ao volume de demandas sociais, estimulando as iniciativas de parceria com a comunidade na realização de projetos de enfrentamento da pobreza. Essa perspectiva é estimulada por programas de financiamento internacional que exigem a presença das comunidades na implementação de programas governamentais financiados pelas agências de cooperação. (RAICHELIS, 2000).¹¹

Essa nova esfera que surge no bojo da redução dos investimentos públicos nas áreas sociais e do deslocamento das responsabilidades estatais no âmbito das políticas sociais traz o estigma do assistencialismo, empregado para amenizar o impacto

das políticas de ajuste econômico nas camadas populares mas, contraditoriamente, traz a marca das novas experiências dos movimentos sociais no processo de democratização social e política do país.

É essa dupla determinação que faz com que, na literatura, convivam distintas análises sobre a natureza dessa nova esfera pública não-estatal e o significado das políticas de parceria. Esses diferentes posicionamentos poderiam ser sintetizados como respostas às seguintes indagações: qual o verdadeiro objetivo do terceiro setor - locus de atuação das ONGs: apaziguar os conflitos sociais gerados pelo aumento da desigualdade aprofundada pelas políticas neoliberais ou buscar integrar os excluídos na vida social e política? Quais as possibilidades inscritas na ação política realizada nesses espaços: subordinação político-ideológica ou constituição de espaços democráticos de publicização dos conflitos sociais?

Em um dos vértices do amplo espectro de respostas dadas a essas questões é possível situar as interpretações de viés neoliberal, que numa perspectiva de cooptação, defendem uma concepção de esfera pública não estatal "(...) econômico-instrumental, que reduz o cidadão à condição de consumidor e as organizações sociais à condição de prestadoras de serviços públicos, abstraindo totalmente as questões ético-políticas implicadas no conceito de esfera pública democrática". (DI PIERO, 2001).¹²

Outros autores, como MONTAÑO (2002),¹³ criticam essa concepção, chamando atenção para a instrumentalização e a funcionalidade do terceiro setor para com o projeto neoliberal. Para esse autor, o sistema capitalista, na sua fase madura, transforma todas as relações sociais, indivíduos, práticas, valores, enfim, todas as esferas da vida social, em meios para a acumulação capitalista. O atual momento marca a tentativa do capital de romper com as ambigüidades do Estado de Bem-Estar Social que atuava contraditoriamente, agindo tanto como instrumento de acumulação capitalista, quanto como meio de satisfação das reivindicações populares. Agora, o capital busca superar essa ambigüidade, reinstrumentalizando a sociedade civil, isto é, transformando-a em instância dócil e harmônica, conforme os postulados neoliberais.

No outro vértice é possível destacar as análises de GOHN (2000),¹⁴ RAICHELIS (2000)¹⁵ e DI PIERO (2001)¹⁶ que, sem perder a dimensão crítica, tendem a entender a esfera pública não-estatal numa perspectiva ético-política, tentando perceber elementos que anunciem as novas possibilidades de participação da sociedade civil nos processos de deliberação do objeto de interesse público, na formulação de políticas governamentais e no controle da qualidade e quantidade dos serviços públicos prestados.

Assim, para DI PIERO (2001),¹⁷ vale entender as mudanças da atuação do Estado sob a ótica da possibilidade de sua "desprivatização e subordinação à racionalidade societária, mediante a ruptura do monopólio estatal da esfera pública e alargamento dos espaços de co-gestão democrática das políticas governamentais". O caráter público das políticas resultantes de uma gestão compartilhada traria a necessidade de justificação racional, por meio de categorias universais, da legitimidade dos interesses particulares. Estes seriam então negociados em espaço público democrático, onde poderiam conviver relações horizontais de diálogo, com regras previamente pactuadas entre os participantes. Nesse sentido, a desigualdade entre os parceiros e a existência de interesses particulares não seria ocultada, mas conhecida e debatida, configurando uma situação de confronto propositivo entre agentes dotados de autonomia. Não haveria, portanto, uma relação de cooptação ou de instrumentalização.

Por sua vez, tanto GOHN (2000)¹⁸ quanto RAICHELIS (2000)¹⁹ defendem uma concepção de esfera pública como espaço de luta social para onde possam convergir interesses distintos dos diferentes sujeitos coletivos. Essa nova esfera pública não-estatal e democrática estaria se configurando no terreno da revitalização da sociedade civil, imprimindo novas modalidades de relação entre o Estado e a sociedade e erodindo a dicotomia estatal/privado.

RAICHELIS (2000)²⁰ compreende a esfera pública como um espaço de publicização de interesses heterogêneos e de luta pela hegemonia político-cultural em torno de projetos societários, que envolve necessariamente a organização da sociedade civil e a representação de interesses coletivos de grupos e classes contrapostos. A perspectiva é a de que os grupos dominados possam encontrar suas formas de organização e representação e possam dar unidade às suas propostas políticas, participando do processo de construção de uma esfera pública democrática.

A análise das novas relações entre Estado/mercado/sociedade civil é empreendida por HABERMAS (1997, 1984)²¹ e AVRITZER (1993)²² que tomam como ponto de partida analítico a revitalização da sociedade civil associada à crise do Estado de Bem-Estar Social e a contribuição do conceito de esfera pública para a reconstrução de uma teoria democrática, de um espaço social para o exercício da crítica e da discussão.

Para HABERMAS (1997), a sociedade civil

compõe-se de movimentos e associações, os quais captam os ecos dos problemas sociais que ressoam nas esferas privadas, condensam-nos e os transmitem, a seguir, para a esfera pública. O seu núcleo institucional é formado por associações e organizações livres, não-estatais e não-econômicas, as quais ancoram as estruturas de comunicação da esfera pública nos componentes sociais do mundo da vida.²³

A esfera pública é apontada por HABERMAS (1984)²⁴ como ponto de encontro e local de disputa entre os princípios divergentes de organização da sociabilidade e os movimentos sociais, que se constituiriam nos atores que reagem à reificação e burocratização

dos domínios de ação estruturados comunicativamente, em defesa da restauração das formas de solidariedade postas em risco pela racionalização sistêmica. Os movimentos sociais são vistos por HABERMAS (1984)²⁵ como fatores dinâmicos na criação e expansão dos espaços públicos da sociedade civil.

É possível concluir, a partir da exposição do posicionamento dos diferentes autores, que há várias concepções a respeito de esfera pública não-estatal. As diferenças percebidas na análise empreendida sobre a natureza da esfera pública devem-se não apenas às distintas matrizes teóricas adotadas, mas à maior ou menor ênfase dada à possibilidade de construção de uma esfera pública efetivamente democrática no quadro do capitalismo tardio.

Movimentos sociais, ONGs e a esfera educacional nos anos 1990

A nova realidade social, econômica e política dos anos 1990 constitui o contexto que explica o sentido da crise e das mudanças vividas pelos movimentos sociais. Entre os vários fatores da crise, é possível destacar o impacto que os movimentos sociais mais combativos sofreram com a questão financeira. Diante da escassez dos recursos internacionais, a única fonte de recursos encontrava-se circunscrita ao âmbito das políticas públicas, mas os movimentos não tinham uma formatação condizente com as políticas de parceria, não podendo participar destas novas políticas.

Por outro lado, ocorrem mudanças quanto às suas relações com o Estado. Enquanto nos anos 1970 existia consenso de que se deveria criar um contrapoder ao Estado, um poder popular e independente e, nos anos 1980, com a redemocratização, os movimentos passaram a ser interlocutores privilegiados do Estado, nos anos 1990, os movimentos progressistas que sobreviveram à crise interna quiseram participar das políticas públicas, criando uma nova forma democrática, a pública não-estatal. Mas, na medida em que a correlação de forças mudou, o movimento popular não combativo se ampliou, acabando por tomar o lugar dos movimentos combativos como interlocutor privilegiado das políticas sociais.(GOHN, 2000).²⁶

Além da crise, o cenário dos anos 90 é marcado por novos direcionamentos no campo dos movimentos sociais. O primeiro refere-se ao deslocamento do eixo das reivindicações do plano econômico (infra-estrutura básica ligada ao consumo coletivo, como saúde, transportes, moradia, etc.) para reivindicações relativas à sobrevivência física dos indivíduos, já que a miséria passa a ocupar a centralidade da realidade social. O segundo diz respeito ao fato de que o plano da moral ganha destaque como eixo articulador das lutas sociais: os movimentos dão lugar a lutas cívicas, onde se confundem classes sociais, interesses locais e nacionais e espaços públicos e privados (GOHN, 1997).²⁷

Duas outras novas tendências destacam-se nesse cenário: o crescimento das ONGs²⁸ e as políticas de parceria implementadas pelo poder público. Na medida em que o Estado se retira da execução das políticas públicas, os demandatários serão também executores da implantação e da gestão do serviço demandado. Esse fato muda radicalmente a ação social coletiva, que deixa de se estruturar sob a forma de movimentos sociais e passa a se articular em grupos organizados, com certo grau de institucionalidade, de modo a apresentar propostas e soluções para as ações demandadas, já que o poder público se transforma em agente apenas repassador de recursos. A operação passa a ser intermediada pelas ONGs, capazes de, com seus recursos humanos, atuar em parcerias respondendo aos desafios técnicos postos pela execução das políticas públicas²⁹ (GOHN, 2000).³⁰

Nos anos 90, observam-se mudanças no perfil das ONGs que atuam no Brasil: diminui a participação de ONGs mais voltadas para um trabalho de militância política e aumenta o número de ONGs que realizam trabalho de parceria. Seu campo de atuação torna-se mais diversificado: convivem na sociedade civil ONGs caritativas, desenvolvimentistas, cidadãs e ambientalistas. As caritativas voltam a ter grande expansão no país, recriando um cenário urbano da assistência a partir de categorias como: menores, mulheres, idosos. Suas ações são executadas por meio de filantropia, campo mais antigo de atuação das ONGs. As desenvolvimentistas e ambientalistas vêm crescendo a partir de propostas de desenvolvimento auto-sustentável, articulando-se em redes de caráter internacional. As ONGs cidadãs voltam-se para a reivindicação dos direitos da cidadania e têm grande atuação nas políticas públicas, fornecendo subsídios para sua elaboração e fiscalização (GONH, 1997).³¹

A partir da década de 90, aprofunda-se a atuação das organizações não-governamentais na esfera educacional. A legitimação da entrada das ONGs na educação brasileira ocorre a partir da Lei n. 9.394/1996, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CURY(1998);³² SAVIANI (1997).³³ O artigo primeiro dessa Lei³⁴ explicita que a educação abrange processos formativos ocorridos em diferentes lugares, inclusive nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil. Entretanto, a atuação das ONGs na educação não é um fenômeno recente e nos remete às décadas de 60 e 70, quando associações civis sem fins lucrativos, constituídas por pessoas oriundas de setores das igrejas, dos partidos políticos e das universidades, realizavam um trabalho social junto às populações empobrecidas (OLIVEIRA e HADDAD, 2001).³⁵ Após o golpe militar de 1964, as referidas associações passaram a se dedicar à defesa dos direitos humanos e à educação popular. A Igreja Católica teve um lugar de destaque na atuação junto aos grupos populares, buscando desenvolver a atuação crítica destes grupos na sociedade.

A atuação das ONGs no período de ditadura militar ocorria à margem da educação oficial. O sistema oficial de ensino era considerado comprometido com a ordem social vigente e era analisado como um aparelho ideológico de estado, não havendo uma alternativa teórica a esta interpretação, em função da predominância da sociologia reprodutivista nos ambientes acadêmicos.

O trabalho desenvolvido pelas ONGs era direcionado à Igreja Católica e as temáticas eram escolhidas pelos grupos populares: saúde, analfabetismo, moradia, entre outros (OLIVEIRA e HADDAD, 2001).³⁶

Nas décadas de 70 e 80, as ONGs passaram a atuar dando apoio à organização, mobilização e desenvolvimento de trabalho educativo, junto aos diferentes movimentos sociais, como o movimento negro, o de mulheres, de bairros, etc. A partir do processo de redemocratização da sociedade civil houve mudanças na forma de atuação das ONGs, que passam a se envolver na luta em defesa da escola pública de qualidade para todos. Isso ocorre porque os movimentos populares passam a correlacionar a aquisição de conhecimentos escolares ao fortalecimento dos grupos populares. Paralelamente a esse aspecto, observa-se a atuação de muitos educadores populares no sistema público de ensino. É nesse contexto de redemocratização da sociedade civil e emergência de novos referenciais teóricos que as ONGs iniciam as parcerias com os setores públicos através de ações de assessoria.

A partir da Reforma do Estado, nos anos 90, há uma redefinição dos limites entre o público e privado na nossa sociedade. Uma das principais consequências desse processo de Reforma na Educação foi a convocação da sociedade civil para participar mais diretamente na oferta de serviços educacionais. É nesse contexto que organizações da sociedade civil, muitas de natureza filantrópica e assistencial, são chamadas a colaborar com o Estado, no campo da educação,³⁷ principalmente, na educação de adultos e na educação infantil, áreas não priorizadas na oferta dos sistemas públicos de ensino, deslocando-se "a responsabilidade pelo sistema escolar do plano das políticas universais públicas para o plano das políticas compensatórias" (OLIVEIRA; HADDAD (2001).³⁸

No quadro da crescente falta de compromisso do setor público com a Educação, as ONGs vêm sendo chamadas a colaborar

tanto na ação direta de oferta de serviços educacionais, em que o Estado se retira ou não entra, como em decorrência da redução do corpo técnico das diversas secretarias, na produção de materiais didáticos, capacitação de professores e atuação no plano das orientações pedagógicas (OLIVEIRA; HADDAD (2001).³⁹

Os autores alertam para o risco do crescimento da atuação das ONGs num momento de redução da atuação do Estado nas políticas públicas mas, ao mesmo tempo, apontam sua contribuição para a melhoria da qualidade das ações educacionais oferecidas pelo Estado.

Após o desenvolvimento de experiências no campo da Educação, as ONGs mais críticas⁴⁰ já começam a fazer alguns questionamentos sobre sua participação nas políticas públicas e propõem um papel mais ativo na definição das diretrizes destas políticas. Apontam a necessidade de formular propostas para o conjunto da população que sejam viáveis técnica e politicamente; de propor e discutir "a partir de dentro das políticas públicas e não como alguém de fora do aparelho estatal" (OLIVEIRA; HADDAD (2001);⁴¹ de formular a crítica à idéia de privatização dos serviços estatais; e, finalmente, de discutir a qualidade da educação.

Neste sentido, para as ONGs mais progressistas, pensar a qualidade da educação significa:

pensar numa experiência que, incorporando a aprendizagem de conhecimentos, seja muito mais do que isto: seja também elemento formador e potencializador das várias dimensões do ser humano. Só conseguiremos realizar esta tarefa se tirarmos a discussão da qualidade, em educação, da lógica do mercado e da produção (FARIA FILHO apud OLIVEIRA; HADDAD, 2002).⁴²

GOHN (1997)⁴³ avalia a atuação das ONGs de forma positiva, pois estas organizam-se em torno dos direitos sociais modernos; buscam combinar valores individuais com valores coletivos; constituem-se em espaços coletivos de participação da sociedade civil e servem de mediadoras nas políticas de parceria ao se articularem com o governo e com a comunidade organizada. Entretanto, a autora reconhece que o crescimento da atuação das ONGs gerou um acirramento da competitividade entre elas para a aquisição de verbas oriundas de agências de cooperação internacional e, recentemente, do FAT.

A atuação das ONGs na Educação Profissional ocorre de maneira mais expressiva a partir de 1996, com a implementação do Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) do Ministério do Trabalho e Emprego. Nos anos de 1997 e 1998, as ONGs tiveram uma participação de 12% no total das programações efetuadas em parceria com o MTE, utilizando os referidos recursos do FAT (CUNHA, 2000).⁴⁴

Em seus programas de qualificação profissional observam-se diferentes concepções de educação que se fundamentam em distintas abordagens teórico-metodológicas da relação entre a educação e o trabalho, trazendo profundas diferenciações nas práticas pedagógicas concretamente implementadas.

O debate educacional na atualidade está, segundo SINGER (1996),⁴⁵ polarizado entre duas visões opostas dos fins da educação e da maneira de atingi-los. A posição civil democrática é aquela que concebe a educação como um requisito fundamental ao processo de formação do cidadão, no âmbito de um Estado democrático, focalizando a educação das classes desprivilegiadas. Essa visão de educação não separa a formação do cidadão da formação profissional na medida em que pretende habilitar o indivíduo para se inserir nas diferentes esferas da vida adulta: profissional, familiar, etc. No processo educativo são valorizadas a autonomia do educando e a sua capacidade de auto-educar-se ao longo da vida.

A visão produtivista é aquela que concebe a educação como um mecanismo fundamental para o ingresso dos indivíduos no mercado de trabalho. Essa visão não descarta os demais propósitos educacionais, mas dá maior ênfase às vantagens competitivas que os indivíduos, ao serem escolarizados, possam obter no mercado de trabalho. Para esta concepção, a soma dos ganhos individuais é proporcional ao capital humano acumulado em cada um dos indivíduos. Neste sentido, a educação promoveria o aumento da produtividade contribuindo para a elevação do produto social e a eliminação da pobreza.

A primeira visão, civil democrática, fundamenta-se nos princípios da democracia liberal enquanto a segunda visão, produtivista, insere-se no contexto das críticas formuladas pelo neoliberalismo em relação aos serviços sociais do Estado.⁴⁶ Esta última visão defende a livre concorrência no mercado, inclusive no que diz respeito aos serviços educacionais. A eficiência dos serviços seria aprimorada em função da competitividade entre aqueles que ofertam os referidos serviços.

Com a intenção de colocar em questão algumas das premissas defendidas pelo discurso educacional crítico, SILVA (1999)⁴⁷ traz para o debate uma importante reflexão sobre as relações entre a produção econômica e a educação e sobre o sentido a ser dado pela agenda curricular da educação na atualidade, que certamente contribui para a ampliação da visão de SINGER (1996)⁴⁸ a respeito das finalidades da Educação Profissional.

Para SILVA (1999),⁴⁹ num contexto de desemprego crescente e de redução das possibilidades de influência nas decisões políticas, cabe, na perspectiva de uma proposta efetivamente emancipatória, questionar os tradicionais vínculos efetuados pelo discurso crítico sobre a relação entre educação, trabalho e cidadania. Segundo o autor,⁵⁰ a teoria crítica não tem feito mais do que espelhar, com o sinal político invertido, as propostas neoliberais que radicalizam a dimensão econômica da educação. Na medida em que, na sociedade capitalista contemporânea, o processo de formação da subjetividade e da identidade cultural e social se realiza sobretudo fora do local de trabalho, no campo cultural formado pela esfera de consumo, seria pertinente incluir na formulação das propostas críticas de educação do trabalhador novas preocupações.

Assim, não bastaria, como fazem os teóricos críticos, defender uma formação integral e polivalente, uma visão abrangente e crítica do trabalho e da sociedade capitalista, capaz de formar um cidadão integral, crítico e politizado. Seria necessário não só colocar em questão o modelo adotado nessa formação, isto é, um currículo centrado na noção racionalista do conhecimento, como também formular uma proposta curricular permeável à discussão sobre as "formas culturais pelas quais se realiza o processo de subjetivação no capitalismo contemporâneo." (SILVA, 1999).^{51 e 52}

Nessa perspectiva, uma concepção emancipatória da educação profissional envolve uma nova pedagogia: que enfoque as relações entre conhecimento e poder para além dos limites da produção econômica, incluindo a discussão das formas de poder manifestas no capitalismo contemporâneo, tais como as ligadas à etnia, à raça, ao gênero, à sexualidade e de sua relação com o conhecimento; que questione os postulados de separação entre, de um lado, conhecimento científico e técnico e, de outro lado, conhecimento cultural e social, decorrentes da reificação da técnica e da hipervalorização do econômico, defendendo a interpenetração entre esses quatro tipos de conhecimento; que ponha em xeque a lógica neoliberal, totalitária, abrangente e centrada na ótica empresarial e econômica, permitindo pensar em novas alternativas para a organização da vida, para além da lógica da mercadoria; que discuta a questão do aprofundamento das desigualdades, da exclusão e da marginalização introduzido pelas tecnologias, colocando-se a serviço da democratização do acesso às novas (e velhas) tecnologias e do seu conhecimento.

As ONGs e a Política Pública de Educação Profissional desenvolvida no Rio de Janeiro

Em pesquisa qualitativa realizada com o objetivo de investigar a atuação das ONGs nos Programas de Qualificação Profissional, foram analisadas organizações da sociedade civil⁵³ participantes do Programa Trabalhar e Aprender: Qualificação para a Cidadania da Secretaria de Estado do Trabalho do Rio de Janeiro (SETRAB), que operacionaliza o PLANFOR/MTE.⁵⁴

Entre os resultados obtidos, verificou-se a pouca representatividade e relevância das ONGs participantes do programa que atuam no Município do Rio de Janeiro, pois apenas uma era associada à ABONG (Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais) na área de Educação. Uma parte significativa das instituições analisadas começou a desenvolver programas de Educação Profissional a partir do PLANFOR, e apontou que, sem a parceria com o Estado para a utilização das verbas públicas, não teria condições de sobreviver.

Observou-se, entre as ONGs que atuam nos programas de qualificação profissional, a existência de um amplo espectro de organizações, que abrange desde instituições com larga experiência relacionada aos movimentos sociais e que desenvolveram

uma prática democrática de educação popular ao longo de sua existência, até entidades criadas após 1996, com o objetivo de utilização das verbas públicas, atuando em uma perspectiva mercantil dos serviços educacionais.

Constatou-se que a atuação das ONGs volta-se para programas assistencialistas, focalizados nas populações carentes, predominantemente constituídas de comunidades faveladas. Seu "público-alvo" é constituído por jovens em situação de alto risco, portadores de deficiência, mulheres chefes de família, detentos e egressos do sistema penal, entre outros, que têm em comum o fato de serem sujeitos excluídos do mercado de trabalho. Dentre todas as entidades analisadas, apenas uma direcionou seu programa de qualificação profissional para trabalhadores sindicalizados.⁵⁵ Entre as instituições focalizadas, observou-se um número significativo de entidades filantrópicas e sem fins lucrativos, o que poderia explicar a postura assistencialista e não emancipatória implementada na política pública de Educação.

Tanto no material institucional investigado quanto nas entrevistas realizadas verificou-se que apenas uma ONG explicitou sua concepção de Educação Profissional. As demais não fazem menção à concepção adotada. A maior parte dos cursos de qualificação desenvolvidos voltou-se para os serviços pessoais e domésticos considerados mais "adequados" aos jovens e adultos de baixa renda e escolaridade. A oferta de cursos foi direcionada para ocupações sem maiores exigências de escolaridade, vinculadas ao mercado informal desqualificado.⁵⁶ Os cursos de qualificação oferecidos são de curta duração e voltam-se, em geral, diretamente para o mercado de trabalho demonstrando a pouca preocupação com o aumento da escolaridade e com a ampliação da cidadania.

O estudo indicou, ainda, que as parcerias têm se revelado não como uma oportunidade de ampliar as discussões sobre as Políticas de Educação Profissional, desenvolvendo a prática democrática através da participação social e do controle público da sociedade civil sobre as ações e o aparato burocrático e político-administrativo do Estado, mas como um meio de viabilizar a execução dos serviços educacionais, constatando-se sua privatização.

Para avaliar os limites e possibilidades da atuação das ONGs nas Políticas de Educação Profissional é preciso levar em conta os próprios limites da política federal, posta em prática através do PLANFOR. Segundo a avaliação de pesquisadores,⁵⁷ trata-se de uma política compensatória, com uma proposta assistencialista na qual as modalidades de educação oferecidas configuram-se como um paliativo ao desemprego, destinando-se a minimizar a pressão social pela obtenção de emprego e/ou ocupação e a exclusão social. Nesta avaliação, mostrou-se haver sérios questionamentos quanto: à formatação rígida dos programas de qualificação,⁵⁸ à estrutura das instituições executoras, à adequação dos cursos às características da população e às demandas do mercado de trabalho; à qualidade dos cursos ofertados, e à falta de preocupação com a recuperação da escolaridade e com a organização de itinerários formativos correspondentes às diferentes ocupações e especialidades dos diversos setores da economia.

As propostas e práticas das ONGs ficam limitadas, também, pela falta de articulação entre as Políticas Públicas de Educação, Trabalho e Desenvolvimento Econômico sustentado nos níveis nacional, estadual e municipal. Articulação que possibilitasse, por um lado, a ampliação da oferta de postos de trabalho no mercado formal e, por outro lado, a construção de iniciativas econômicas alternativas ou de autogestão popular, tanto no plano individual – no chamado empreendedorismo popular –, ou no coletivo, o que engloba as formas de economia solidária, como: associações, cooperativas, redes de comércio solidário, autogestão de pequenos negócios, entre outras, facilitando a democratização do acesso das comunidades empobrecidas a empreendimentos de geração de trabalho e renda.

No contexto atual de falta de integração entre as políticas, concluiu-se que duas alternativas poderão marcar o cenário de atuação das ONGs: ou elas poderão continuar atuando como parceiros que executam serviços educativos sem questionamentos às políticas vigentes nas quais estão inseridas, ou poderão constituir-se como parceiros privilegiados que, utilizando-se dos espaços públicos democráticos, possam discutir as diferentes concepções de educação profissional e elaborar propostas que efetivamente interessem aos trabalhadores.

A segunda alternativa passa, sem dúvida, pelo desenvolvimento de um conjunto de estratégias, entre as quais é possível destacar: a oferta de cursos de qualificação que incluam itinerários formativos; a articulação dos cursos com propostas de elevação da escolaridade dos alunos, de intermediação de mão-de-obra e de encaminhamento para o mercado de trabalho; a inclusão nos programas da discussão de temáticas transversais relacionadas ao mundo do trabalho, tais como: educação ambiental, exercício de direitos e deveres, relações entre a educação e o mundo da produção, entre outras, na perspectiva de uma educação profissional ampliada, com foco no mundo do trabalho e na cidadania.

Considerações Finais

Na década de 90, a reforma do aparelho estatal, as políticas de estabilização monetária e o ajuste macroeconômico condicionaram a expansão do gasto público em atividades sociais, implicando a redefinição do papel do Estado e das organizações da sociedade civil no que concerne à prestação de serviços sociais, entre eles a educação. Consolidam-se, nas políticas educacionais, as estratégias de descentralização da gestão e operacionalização dos serviços educativos; de focalização e de parcerias com organismos públicos e privados para a implementação de programas de educação básica e educação profissional.

Nesta conjuntura dos anos 90, o movimento social passa a enfrentar uma situação paradoxal e contraditória: se, por um lado, a

crise econômica e as mudanças no papel do Estado levaram à desmobilização e ao enfraquecimento das organizações populares, por outro lado, intensifica-se a ação das organizações não-governamentais no plano institucional, com maior participação no espaço das políticas públicas, consideradas como instrumentos de ação do Estado propiciadores de melhoria das condições de trabalho e vida dos trabalhadores.

É neste contexto que as ONGs passam a assumir em sua pauta de debates temas relacionados ao mundo do trabalho, incorporando questões relativas à formação profissional. Nos anos 90, além de assessorar grupos sociais nas áreas de direitos humanos e sociais, trabalho e renda, desenvolvimento comunitário, cultura, meio ambiente e educação, as ONGs passam a intervir na esfera pública, através de parcerias com o público estatal, atuando em programas de qualificação profissional para o enfrentamento da pobreza.

A partir de 1996, com a liberação dos recursos do FAT através do PLANFOR/MTE, novas experiências de formação profissional são desenvolvidas pelas ONGs. Estas ações se diferenciam das realizadas anteriormente por uma série de aspectos: pela incorporação de novas áreas de atuação e pela formação específica para o trabalho; pelo volume de recursos que mobilizam; pelas dimensões quantitativas que atingem, em termos de número de alunos; e pela abrangência social, atendendo a desempregados, jovens em situação de risco, mulheres, portadores de deficiência, e outros excluídos do mercado de trabalho. O que há de novo e marcante nestas experiências é o acesso e a possibilidade de gerenciamento dos recursos públicos pelas organizações da sociedade civil, que se constituem como elementos deflagradores de um processo de qualificação das ONGs no direcionamento, planejamento e execução de programas educacionais.

Se, por um lado, a participação das ONGs nas políticas públicas aponta para um esvaziamento do papel do Estado na área social, contraditoriamente, ela traz a possibilidade de atuação a partir de uma perspectiva ético-política, que se subordina à racionalidade societária através da ruptura do monopólio estatal da esfera pública, alargando os espaços de co-gestão democrática das políticas públicas nos quais as ONGs podem atuar.

Essa possibilidade inclui, certamente, a análise da forma como as ONGs irão atuar nas políticas públicas de Educação Profissional, não só no que diz respeito aos pressupostos teóricos das propostas pedagógicas adotadas, como também no que concerne aos encaminhamentos práticos de sua ação educativa. Nesse sentido, uma proposta emancipatória supõe a negação da concepção produtivista de Educação, fundada em uma perspectiva instrumentalizante e adequacionista que subordina e reduz os conteúdos genéricos e específicos da Educação Profissional às determinações do mercado, reproduzindo as desigualdades sociais. Supõe, também, a incorporação da concepção civil-democrática, que visa ampliar a participação dos trabalhadores na esfera pública e o exercício da cidadania, mas envolve ainda a tentativa de avançar em relação a esta concepção, buscando implementar uma proposta comprometida com o enfrentamento dos processos pelos quais se forma a identidade e a subjetividade do trabalhador no capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, uma pedagogia emancipatória incluiria no currículo, além de uma formação integral e crítica, a discussão sobre as questões relativas ao poder, ao conhecimento, à cultura, e à tecnologia, permitindo pensar e propor novas formas de participação política e de organização do trabalho e da vida.

A investigação sobre a atuação das ONGs na política pública de Educação Profissional no Município do Rio de Janeiro revelou que, apesar de sua missão ser buscar alternativas para a melhoria da qualidade de vida e oportunidades sociais para segmentos da sociedade em desvantagem social, muitas vezes sua prática educacional é assistencialista e contribui para a manutenção das desigualdades sociais.

Apesar de atuarem no espaço público não-estatal, gerindo recursos públicos e implementando em parceria as políticas públicas – o que possibilitaria às ONGs ajudarem a população a construir uma sociedade mais justa e democrática –, a ênfase dada nos cursos a uma formação atrelada à lógica do mercado, sem a perspectiva de ampliação da escolaridade básica e de reflexão sobre o mundo do trabalho e sobre a sociedade capitalista, indica uma visão produtivista de educação, em detrimento de uma perspectiva civil-democrática ou mesmo emancipatória. Nesse sentido, os cursos se distanciam da possibilidade de propiciar uma formação técnica e política dos trabalhadores, capaz de viabilizar uma efetiva participação na esfera pública por parte dessas populações, tradicionalmente excluídas do conhecimento e do exercício da cidadania, abdicando as ONGs de promover ações educacionais que levem à construção de propostas contra-hegemônicas ao modelo vigente.

Finalmente, é possível depreender que o deslocamento da responsabilidade pela oferta de Educação Profissional do Estado para os organismos da sociedade civil e os impasses e desafios postos pelo processo de reestruturação produtiva aos trabalhadores têm levado as ONGs a atuar, de modo incisivo e próativo, na esfera da formação profissional. Esta atuação vem se delineando, com suas contradições e ambigüidades, através da formulação de propostas de intervenção e da discussão sobre o direcionamento e a gestão das Políticas Públicas de Educação Profissional.

Notas

1 CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.,; HADDAD, S. (Orgs.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-124.

2 DRAIBE, Sonia. O redirecionamento das políticas sociais segundo a perspectiva neoliberal. In: MESSENERG, Guimarães et al. As políticas sociais no Brasil. Brasília: SESI-DN, 1993.

3 O termo organizações não-governamentais passou a ser mais amplamente utilizado no Brasil a partir da Conferência Mundial das Organizações das Nações Unidas, conhecida como ECO-92, diferenciando-se das entidades comunitárias, filantrópicas e de auto-ajuda. A denominação ONG é originária do sistema ONU e foi incorporada pelo Banco Mundial para designar toda entidade que não pertença ao aparelho de Estado. (OLIVEIRA, Anna C.; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.112, p. 61-87, mar., 2001). Para GOHN (1997) as ONGs apresentam um aspecto em comum, o de se declararem uma sociedade sem fins lucrativos que possuem como objetivo lutar e/ou apoiar causas coletivas (GOHN, Maria da Glória. Os sem-terra, Ongs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo: Cortez, 1997).

4 Este artigo é resultado da pesquisa "As organizações da sociedade civil e suas propostas e práticas de Educação Profissional: um estudo das ONGs do Rio de Janeiro", realizada no Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA), no período 2002-2003, e que contou com a participação dos professores: Neise Deluiz, Wania Gonzalez, Beatriz Pinheiro e Mônica Paranhos, e com os alunos: Christiane Campos, José Luiz Matias, Lília Metzger e Tereza Ribeiro.

5 PINHEIRO, Beatriz. Concepção e planejamento da política de educação profissional desenvolvida pelo município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, 1999.

6 DRAIBE, Sonia. (1993) op. cit., p.13-20.

7 Id. As políticas sociais brasileiras: diagnóstico e perspectivas. Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas. Brasília: IPEA, 1989.

8 AZEREDO, Beatriz. Políticas públicas de emprego: a experiência brasileira. São Paulo: ABET, 1998.

9 GOHN, Maria da Glória. Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2000.

10 Id. *ibid.*

11 RAICHELIS, Raquel. Esfera pública e Conselhos de assistência social: caminhos da construção democrática. São Paulo: Cortez, 2000.

12 DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v, 27, n.2, jul./dez. 2001, p. 321-337, p. 330.

13 MONTAÑO, Carlos. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

14 GOHN, Maria da Glória. (2000) op. cit.

15 RAICHELIS, Raquel. (2000) op. cit.

16 DI PIERO, Maria Clara (2001) op.cit.

17 Id. *ibid.*, p. 330.

18 GOHN, Maria da Glória. (2000) op. cit.

19 RAICHELIS, Raquel. (2000) op. cit.

20 Id. *ibid.*

21 HABERMAS, Jürgen. Direito e democracia: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997. v.2.; Id. Mudança estrutural da esfera pública. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

22 AVRITZER, L. Além da dicotomia Estado/mercado. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v. 36, p. 213-222, 1993.

23 HABERMAS, Jürgen. (1997) op. cit., p. 99.

24 Id. (1984)) op. cit.

25 Id. *ibid.*

26 GOHN, Maria da Glória. (2000) op. cit.

27 Id. (1997) op. cit.

28 É possível distinguir ONGs de movimentos sociais. Enquanto as primeiras são institucionalizadas, devem ser eficientes, se preocupar com sua sobrevivência, têm um cotidiano contínuo que envolve o desenvolvimento de uma ação racional, os movimentos não são institucionalizados, têm fluxos e refluxos, e não possuem estruturas funcionais. São aglomerados descontínuos, multifórmes e não têm compromisso com a eficácia operacional. (GOHN, Maria da Glória. (1997) op. cit.)

29 O presidente Fernando Henrique Cardoso definiu a relação das ONGs com o Estado, durante seu governo, utilizando-se da expressão organizações neogovernamentais, anteriormente empregada pelo sociólogo espanhol Manuel Castells para ressaltar a íntima inter-relação entre as duas esferas (SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002). Em termos de discurso, há uma certa semelhança entre a atuação das ONGs e das autoridades governamentais ao priorizarem o social. ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e direita no espelho das ONGs. Cadernos ABONG: ONGs: identidades e desafios atuais, São Paulo, n. 27, maio, 2000, p. 3-27, alerta sobre a semelhança existente entre a linguagem empregada pelos representantes do governo e a das ONGs no tocante às questões relacionadas aos direitos, à cidadania e à esfera pública. No entanto, o autor aponta (...) "que existe um mercado atraente para as iniciativas cidadãs. Ocorre simplesmente que a mais estrita observância da cláusula sem-fins-lucrativos não é uma barreira à entrada no mundos negócios, podendo até representar uma senha privilegiada de ingresso" (ARANTES (2000) op. cit., p. 6).

30 GOHN, Maria da Glória. (2000) op. cit.

31 Id. (1997) op. cit.

32 CURY, Carlos R. Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. Revista Brasileira de Educação, n.8, p.7 2-85, 1998.

- 33 SAVIANI, Dermeval. A nova LDB: limites e perspectivas. In: _____. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Educação contemporânea). p.189-238.
- 34 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no D.O.U de 23 dez., 1996. Seção I, p. 1-27.841. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional.
- 35 OLIVEIRA, Anna C.; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.112, p. 61-87, mar., 2001.
- 36 Id. *ibid.*
- 37 De acordo com os resultados da pesquisa "ONGs no Brasil: perfil das associadas a ABONG", realizada em 2001, a educação é a área prioritária de atuação de 52% das ONGs filiadas à Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG). A pesquisa teve como amostra 196 ONGs associadas de um total de 248 ONGs. Disponível em <<http://www.abong.org.br>> Acesso em 15/11/02.
- 38 OLIVEIRA, Anna C.; HADDAD, Sérgio. (2001) *op. cit.*, p. 80.
- 39 Id. *ibid.* p.80.
- 40 Estes questionamentos foram consolidados em documento produzido pelas ONGs de Educação do Estado de Minas Gerais, citado por OLIVEIRA; HADDAD (2001) *op. cit.*, p. 80-82.
- 41 Id. *ibid.*, p.81.
- 42 FARIA FILHO apud OLIVEIRA, Anna C.; HADDAD, Sérgio. (2001) *op. cit.*, p. 82.
- 43 GOHN, Maria da Glória. (1997) *op. cit.*
- 44 CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional na virada do século. In: _____. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Unesp, 2000. p. 213-264.
- 45 SINGER, Paul. Poder, política e educação. Revista Brasileira de Educação, n.1, p. 5-15, jan/fev/mar/abr, 1996.
- 46 Os aspectos principais dessas críticas são os seguintes: o paternalismo do Estado, que leva à acomodação dos beneficiários das políticas públicas; a ineficiência do aparelho estatal, que se manifesta tanto na oferta dos serviços como na administração dos recursos; e o corporativismo, que decorre das alianças que o funcionalismo público faz com os beneficiários dos seus serviços.
- 47 SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso J. (Org). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p.75-83.
- 48 SINGER, Paul. (1996) *op. cit.*
- 49 SILVA, Tomaz Tadeu da. (1999) *op. cit.*
- 50 Id. *ibid.*
- 51 Id. *ibid.*, p.76.
- 52 O autor defende para a pedagogia emancipatória um currículo capaz de fazer frente às estratégias culturais do novo capitalismo, que busca edificar uma cultura não apenas do trabalho, mas mais ampla, centrada na nova dinâmica da produção e do consumo e que busca produzir um tipo de pessoa compatível com seus valores e objetivos.
- 53 Para o trabalho de campo foram selecionadas, entre as 38 Instituições Executoras do Programa, 16 organizações da sociedade civil, entre as quais sete ONGs e nove instituições sem fins lucrativos/ filantrópicas que desenvolveram, no período 2001-2002, ações no Município do Rio de Janeiro. Quatro destas instituições filantrópicas não foram encontradas nos endereços constantes no Cadastro fornecido pela SETRAB. Foram levantadas fontes primárias como propostas educacionais, programas de cursos de qualificação profissional, publicações técnicas e de divulgação e realizadas entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores e supervisores de Programas de Qualificação Profissional desenvolvidos pelas instituições analisadas.
- 54 A partir de 1995 foi implementado, no âmbito do MTE, o PLANFOR, que pretendia mobilizar e articular toda a capacidade e competência disponível de Educação Profissional no país, governamental e não-governamental, com a meta de qualificar/requalificar anualmente, pelo menos 20% da População Economicamente Ativa (PEA). O PLANFOR tem sido executado de forma descentralizada, através dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs), elaborados e coordenados pelas Secretarias Estaduais de Trabalho, que contrata Instituições Executoras – instituições empresariais, Universidades, Escolas Técnicas Federais/ Estaduais, ONGs, Centrais Sindicais, entre outras, para ministrar cursos de qualificação profissional.
- 55 O Centro de Promoção da Saúde (CEDAPS) promoveu o curso "Promoção da Saúde no Local de Trabalho" para trabalhadores de diversos sindicatos da indústria.
- 56 Cursos como: manicure; babá; básico de cabeleireiro; doces e salgados; corte e costura; cuidador de idosos; empreendedor comunitário; básico de costura industrial; operador de telemarketing; conserto de aparelhos domésticos, entre outros.
- 57 Estas críticas estão consolidadas no documento final do Seminário Nacional: A Qualificação Profissional como Política Pública", realizado em Santo André, São Paulo, de 5 a 6 de dezembro de 2002. Secretaria de Educação e Formação Profissional da Prefeitura de Santo André/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)/ Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas (IIEP), 2003, 25 p. Disponível em www.cinterfor.org.uy.
- 58 Segundo esta avaliação, a formalidade e os critérios dos Planos Estaduais de Qualificação (PEQs) têm sido fatores que impedem esses Planos de atingir populações com maiores dificuldades sociais e de efetivar ações que contribuam para a inclusão social, o que acaba por reforçar o processo de segmentação do mercado de trabalho.

**Socióloga, doutora em Educação pela UFRJ, Profª. do Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail: waniagonzalez@terra.com.br

***Economista e pedagoga, mestre em Educação pela UFRJ. Profª do Curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail: bia_pinheiro@hotmail.com

Competências, Qualificação e Avaliação: Observações sobre Práticas Pedagógicas e Educação Profissional

Suzana Barros Corrêa Saraiva* e Máximo Augusto Campos Masson**

Abstract

This article analyses the debate on new paradigms of the professional education in the realm of the social processes. In this context it emphasizes evaluation as an strategic element for the democratization of the educational and social processes, inline with theoretical references related to the social sciences, specially those developed by Pierre Bourdieu, in what concerns the fields of education and economics as well as the relations between them, in the context of contemporary capitalism. The article also discusses possible differences between the so-called pedagogy of competences and other methodological approaches within the scenario of professional education.

Key words: Evaluation; Professional education; Competences; Working processes;

A avaliação, dada a sua propriedade de elemento estrutural dos processos educacionais contemporâneos, assume uma condição estratégica que pode vir a possibilitar a democratização desses processos e, em consequência, da própria sociedade ou, ao contrário, contribuir ativamente para perpetuar as formas de dominação social ainda hoje presentes. Esta condição de vital importância política da avaliação não se restringe ao âmbito exclusivamente escolar da educação, mas também e com igual intensidade àquelas outras esferas em que se desenvolvem práticas de ensino e aprendizagem, em algumas situações motivadas por objetivos mais nitidamente delimitados ou mesmo imediatos, como vem a ser a educação profissional.

Como é sabido, tal condição dos processos de avaliação decorre do fato de que todos os procedimentos avaliativos confluem para a realização, em última instância, e mesmo quando feita sob processos que podem vir a ser considerados como inscritos, sob paradigma construtivista, em esferas de intercomunicação ou "negociação", de uma valoração, não apenas de objetos ou produtos "escolares", mas sobretudo de indivíduos históricos em diversos campos em que vêm a estar inseridos ao longo de sua existência.

A definição do objeto a observar, das informações a buscar e de sua utilização, afora os objetivos a serem atingidos e, ainda, a construção dos instrumentos, técnicas e estratégias empregados, somente vêm a ser possível a partir de uma perspectiva subjetiva, porém nunca restritamente individual, visto ser resultante das relações sociais em que estão circunscritos avaliadores e avaliados. Desse modo, conforme salienta Penna Firme,¹ intrinsecamente relacionados aos processos de avaliação estão os juízos de valor, mesmo naquelas situações, em absoluto não raras, em que deles os avaliadores não se apercebem, naturalizando o que foi historicamente e socialmente construído.

E visto que não há juízo de valor sem correlatos interesses, as práticas de avaliação, suas categorias classificatórias, seus critérios (nem sempre muito claros e eventualmente difusos), são, em grande parte, produtos da experiência cotidiana de quem termina por ter também como parte de seu ofício – o avaliar – e se constituem em instrumentos para a delimitação das formas – e da legitimação dessas formas – de inserção de agentes determinados em um espaço social específico, como assinala Bourdieu.² Efetivando-se a legitimação do ingresso, pela força de um poder institucional, como na maioria dos casos em que ocorre a avaliação educacional, legitima-se, concomitantemente, não somente a exclusão de outros tantos agentes, os quais não dispõem dos atributos considerados necessários à inserção em um dado campo ou espaço social, como as fronteiras de inclusão, discriminando os possíveis de serem incluídos daqueles outros todos que momentânea ou permanentemente devem estar excluídos do espaço em questão e dos bens simbólicos e econômicos vinculados a este último.

Se no cotidiano das escolas as práticas de avaliação produzem efeitos perversos de reprodução das desigualdades sociais, hoje não tanto pela nomeação dos subalternos como atavicamente incapazes, mas por simplesmente ignorá-los, desconsiderando suas experiências de vida e condenando-os a um mutismo permanente, como sublinha Perrenoud,³ igualmente expressivas e perversas podem ser as suas consequências no contexto da educação profissional, não somente pelo obstáculo ao emprego que podem ocasionar, mas também pela promoção do formalismo e seus efeitos diretos sobre a qualidade profissional dos trabalhadores. Sobretudo se, no processo de educação profissional, as instituições por estas responsáveis, desconsiderarem ou minimizarem a importância dos saberes práticos dos trabalhadores, isto é, aqueles que foram ou são adquiridos e transmitidos na experiência diária do local de trabalho, quase nunca na condição de um corpo sistemático de conhecimentos mas, sim, para empregar uma expressão tão ao agrado de Levi-Strauss,⁴ sob a forma de bricolage. Saberes que são aprendidos e transmitidos em meio e frente à experiência imediata do trabalho, no processo de socialização próprio à conformação de uma identidade coletiva de trabalhadores, portanto numa outra pedagogia, distinta daquela retoricamente afirmada pelo aparelho escolar. Como enfatiza Bourdieu, ainda que se referindo a um típico trabalho intelectual, que é o da prática científica, se aprende e se incorpora um modo de trabalhar vivenciando a sua execução, pois

"o ensino de um ofício ou, para dizer com Durkheim, de uma "arte", entendido como "prática pura sem teoria", exige uma pedagogia que não é de forma alguma a que convém ao ensino dos saberes. Como se vê bem nas sociedades sem escrita e sem escola – mas também é verdadeiro quanto ao que se ensina nas sociedades com escola e nas próprias escolas – numerosos modos de pensamento e de acção – e muitas vezes os mais vitais – transmitem-se de prática à prática, por modos de transmissão totais e práticos firmados no contacto direto e duradouro entre aquele que ensina e aquele que aprende ("faz como eu").⁵

Não queremos, com a crítica à presença de práticas pedagógicas formalistas na educação profissional, em particular nos processos de avaliação, desconsiderar a importância da transmissão de conhecimento sistematizado. Contestamos o formalismo, inclusive quando se busca legitimá-lo sob o viés de uma pedagogia centrada em conteúdos, a qual seria a única capaz de propiciar uma efetiva qualificação para o trabalho, por considerarmos que, contemporaneamente, as práticas formalistas se constituem em obstáculos para que os trabalhadores possam vir a ter uma educação profissional de maior qualidade, condizente com seus próprios interesses, especialmente numa sociedade com as características da brasileira. Não se trata de negar a importância da transmissão e apreensão de conhecimento sistematizado ou de reproduzir, mais uma vez, uma falsa antinomia entre conteúdos (entendidos como qualificação) e competências (entendidos como saberes práticos). Ao contrário de uma perspectiva ideologicamente comprometida de forma estrita com interesses excludentes, não se pode desconsiderar a importância que assume para os trabalhadores o acesso ao domínio das bases dos conhecimentos científico e filosófico contemporâneos, mediante a inserção nos sistemas de ensino, seja como condição para o exercício técnico do trabalho, seja também como garantia de uma autonomia mínima dos agentes dotados de um diploma por tendo em vista o "jogo livre da necessidade econômica",⁶ isto é, dos interesses daqueles que ocupam uma posição de força no mercado em virtude da propriedade do capital econômico.

Ao longo da expansão do capitalismo, o conhecimento científico, sob a forma de tecnologia, se incorporou ao capital constante, promovendo a subsunção real da força de trabalho, provocando a intensificação da fragmentação das atividades atinentes aos diversos processos de trabalho, seja no setor secundário, seja posteriormente no setor terciário, e assim permitiu que fosse minimizada, mas não eliminada por completo, a importância dos saberes práticos dos trabalhadores para a concretização dos processos produtivos. Por sua vez, o desenvolvimento tecnológico e a adoção dos modelos de organização empresarial fundados em princípios tayloristas e fordistas, que se generalizaram em todo o mundo capitalista, além de intensificar a perda do controle do processo de trabalho, tal como aludem as teses da desqualificação e requalificação do trabalho, também contribuíram significativamente para que a educação profissional, requisito necessário para uma inserção menos desfavorável dos agentes proletarizados no mercado de trabalho, viesse a ocorrer sob formas institucionalizadas, perdendo parte de seu caráter de informalidade. Desse modo, como é sabido, a qualificação dos trabalhadores deixou de ocorrer predominantemente no "chão da fábrica" e deslocou-se gradativamente para entidades, governamentais ou privadas, que cada vez mais por ela vieram a se responsabilizar.

Igualmente, as proposições políticas de inspiração social-democrata e/ou keynesiana, que possibilitaram, após a Segunda Grande Guerra, a constituição do chamado welfare state como modelo de regulação dos conflitos de classe nas sociedades capitalistas avançadas e incorporação dos segmentos sociais mais expostos aos contratempos das crises cíclicas da economia capitalista, ao terem como alguns de seus elementos basilares a redução sistemática do desemprego e o controle estatal das relações de trabalho, permitiram a institucionalização da educação profissional, através de programas governamentais ou por iniciativas de cunho privado (em especial empresas e/ou sindicatos), lhe sendo adscritos aspectos próprios dos sistemas de ensino, entre eles a avaliação sistematizada e a certificação, isto é, o reconhecimento oficial, portanto estatal, do domínio de um saber específico, mediante a posse de um diploma, cujo valor seria "universal e relativamente intemporal".⁷ Portanto, firmaram-se, ainda que marcados por contradições permanentes, fortes elos entre os sistemas de ensino, nos quais passava a integrar a formação ou educação profissional, notadamente agora a dos operários, a qualificação da força de trabalho e os aparelhos econômicos. As garantias políticas decorrentes da posse de um diploma ou certificado, objeto simbólico mas antes de tudo jurídico, serviram de proteção aos trabalhadores, durante o intervalo de tempo entre os anos seguintes ao final da Segunda Guerra e a avalanche neoliberal, pois os assinalavam com uma "competência de direito que pode corresponder ou não a uma competência de fato",⁸ porém parcialmente suficiente para contrapor-se às oscilações temporais do mercado, uma vez que, conforme frisou Bourdieu,

"o tempo do diploma não é o da competência: a obsolescência das capacidades (equivalente ao desgaste das máquinas) é dissimulado-negado pela intemporalidade do diploma. Eis aí um fator suplementar de defasagem temporal. As propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda a sua vida. Resulta daí a possibilidade de uma defasagem entre as competências garantidas pelo diploma e as características dos cargos, cuja mudança, dependente da economia, é mais rápida".⁹

Certamente não se pode de modo algum minorar a importância da educação profissional, seja para os trabalhadores em particular, seja para as próprias condições do crescimento econômico, principalmente em países como o Brasil. Entretanto, é importante

destacar que a educação profissional institucional, refletindo as orientações educacionais dominantes nos sistemas escolares em que, não raras vezes, um pretoso cientificismo pedagógico, do qual as proposições tecnicistas são exemplo, terminou por dicotomizar os conhecimentos a serem transmitidos – os conteúdos – e a experiência dos educandos, ou seja, dos trabalhadores em formação, configurando o hiato entre saber e vida, entre conhecimento e cotidiano. Os resultados são por demais conhecidos para novamente repeti-los aqui: a memorização em vez da compreensão, o agir somente na rotina do conhecido, nunca diante da situação inédita, resultando, no caso brasileiro, numa formação cuja qualidade por diversas vezes situa-se aquém das necessidades e do esperado.

As profundas e inéditas transformações que marcaram o final do século XX e que no plano econômico se caracterizaram, entre outros aspectos, pela reestruturação tecnológica e organizacional dessas empresas, colocaram em cheque as práticas e concepções predominantes na educação profissional, não apenas em regiões do capitalismo avançado (EUA, Europa Ocidental, Japão), como também naquelas como o Brasil, de desenvolvimento industrial tardio. A superação da crise do sistema econômico internacional que assinala o período situado entre a última metade da década de sessenta e os primeiros cinco anos da de setenta desse último século, especialmente no centro desse sistema se fez acompanhar pela ruptura com os padrões organizacionais empresariais de orientação taylorista e fordista e pela presença de inovações tecnológicas, sobretudo no campo da informação e pela afirmação de antigas concepções de extração liberal, que conformaram o espectro ideológico neoliberal. Seus fundamentos se traduziram em palavras de ordem como "livre jogo das forças do mercado", "desregulamentação", "estabilidade monetária", "primado do privado", etc. Ao lado dessas palavras de ordem, que simbolizaram o que Offe¹⁰ já há quase três décadas denominou de "capitalismo desorganizado", outras, embora não raramente relidas por ótica conservadora e em contraposição às ideias de matriz socialista, passaram a compor o ideário político do final do século passado. Assim, categorias como democracia, equidade e cidadania, foram somadas a neologismos como empreendedorismo, empregabilidade, efficientismo, compondo um discurso que tem como um de seus eixos orbitais a educação, não somente a denominada básica, mas também a profissional. Esta última passou a assumir, visto ser considerada a principal via de acesso ao mercado de trabalho, importante elemento de equalização das condições sociais de vida numa ordem agora profundamente marcada pela instabilidade e insegurança frente ao futuro imediato.

Como a literatura atual reconhece amplamente, a superação da organização taylorista dos processos de trabalho, além de não ter sido de todo completa, uma vez que boa parte de seus princípios ainda continuam regendo o cotidiano empresarial, não veio a concretizar esperanças de realização do trabalho de modo menos alienante. Expectativas de tal ordem foram aventadas ao correr dos anos 1990 no debate sobre a viabilidade da emergência de um novo paradigma fundado nos princípios da politecnicidade, cujo fim maior para alguns seria a possibilidade de "humanização do trabalho". Por sua vez, tanto sob a ótica empresarial orientada pela lógica da produtividade e da competitividade, ou seja pela finalidade maior da acumulação de capital imediata, como pela perspectiva de superação da condição de inserção subalterna da economia brasileira no sistema internacional, cujas origens remontam ao desenvolvimentismo, a educação profissional no Brasil, no tocante à sua qualidade, encontra-se ainda em situação considerada insatisfatória.

Em tal contexto, assume posição de destaque no debate acadêmico a polêmica entre educação profissional com base em princípios que norteariam práticas pedagógicas que levariam ou à "qualificação" ou à "competência", compreendidos como fundamentados em paradigmas cognitivos e sociológicos distintos. Em nosso entendimento, não se trata propriamente de uma contraposição entre uma e outra perspectiva, como se este debate devesse necessariamente apresentar-se sob forma dualista ou ainda, mais propriamente substancialista, como vem a ser objeto em alguns trabalhos na área acadêmica, inclusive de alta qualidade.¹¹

É preciso considerar que, independentemente da ótica pedagógica que orientará a educação profissional, a força de trabalho estará nos quadros do modo de produção capitalista submetida ao capital e às contradições que marcam todo o processo de trabalho regido pela acumulação capitalista. E mais, as possibilidades de resistência à exploração e à dominação, aí inclusos todos os processos de desqualificação e os registros burocráticos que os assinalam, decorrerão das formas assumidas nas lutas que marcam as relações entre detentores dos meios de produção e vendedores da força de trabalho.

Assim, como outros processos de educação profissional, a "pedagogia das competências" pode – e vem a se constituir muitas vezes – em instrumento de submissão dos detentores da força de trabalho às diretrizes do mercado, isto é, aos interesses daqueles que ocupam posições dominantes no campo econômico. Mas também pode vir a ser um instrumento de luta contra-hegemônica, especialmente porque, primeiro, não significa necessariamente aligeiramento, nem desconsideração pela apreensão dos conhecimentos, e em segundo lugar, reconhece a importância crucial das experiências existenciais dos agentes sociais como elemento de todo processo de apreensão do conhecimento, pois este é sobretudo entendido como visão de mundo, de interpretação/leitura do mundo e que, portanto, para ter efetiva significação, não pode ser mera informação, precisa ter uma dimensão existencial, demonstrável nas práticas sociais cotidianas, como bem lembra toda a obra de um educador altamente comprometido com os interesses dos trabalhadores, como Paulo Freire.

Desse modo, a chamada "pedagogia das competências" enfatiza a ação do indivíduo numa dada situação, sua performance no cumprimento de resultados ou na resolução de problemas, em suma em ações, numa perspectiva nunca substancialista, em que a competência existiria de per se, mas sim relacional. Isto não vem a significar que ela é essencialmente individualista, voltada para a mera adaptação dos indivíduos às novas situações de trabalho da fase contemporânea do capitalismo. Tal como práticas pedagógicas mais formalistas, o atributo da qualificação e reconhecimento da competência são sempre reconhecimento por parte de terceiros, ou seja, decorrem de processos sociais, os quais, como assinalou Bourdieu, "são lutas de classificações, representações, cujos efeitos distributivos quanto a bens econômicos e simbólicos, são produto das lutas de classe".¹² E mais, a

"pedagogia das competências" considera que não há uma correspondência necessária entre a aquisição formal – e sua legitimação institucional – de saberes e a capacidade para os mobilizar na vida cotidiana e especialmente aplicá-los em variados contextos laborais (Perrenoud).¹³

Não estamos com isto pretendendo fazer a apologia da prática em detrimento da teoria. Ao contrário, o que queremos salientar é que é fundamental e inclusive necessário para a "pedagogia das competências" haver a transmissão e apreensão dos conhecimentos, mas que estes devem necessariamente ser "relidos" pelos sujeitos que os apreendem. Não há ação social, e o trabalho é essencialmente social, sem interpretação do mundo, sem, portanto, conhecimento. O desempenho competente, sempre resultante das relações sociais que o possibilitam, se refere a saber o que fazer, como fazê-lo, em função de que e sob quais circunstâncias, o que somente é possível se, afora o reconhecimento das situações e os procedimentos a serem tomados, os sujeitos dominam as bases teóricas que informam tais procedimentos e suas diferentes formas possíveis de aplicação. Obviamente que a preocupação com as atitudes, expressa em tantos textos que advogam como seu princípio norteador a "pedagogia das competências", tende a significar quase sempre uma forma de afirmar comportamentos mais conformados e submissos à ordenação capitalista do trabalho, em outras palavras, uma aceitação e difusão modernizada de princípios disciplinares bastante antigos, os quais compõem a ética capitalista do trabalho.

Tem-se, portanto, como desafio propor uma avaliação de acordo com princípios que reconheçam as experiências existenciais dos educandos, seja no contexto específico das relações de trabalho, seja no espaço social em geral. Ainda que a educação profissional, pelas suas próprias características, historicamente veio a exigir um tipo de avaliação que ultrapassasse a aparente posse formal do conhecimento, uma abordagem que enfatize o domínio competente obriga a mudanças nos métodos de avaliação usualmente empregados nas práticas pedagógicas.

Sem secundarizar, como afirmamos acima, a importância da transmissão e apreensão dos conhecimentos e portanto avaliar tal apreensão, devem as formas de avaliação atentar em especial para as competências desenvolvidas nos processos de formação ou a partir da experiência profissional, articulando-as dialeticamente com a compreensão de bases teóricas que fundamentam os procedimentos realizados no cotidiano do trabalho ou a possibilidades de definir outros novos frente a situações inéditas. Dessa maneira, o conhecimento dos educandos deve ser evidenciado pela manifestação de conhecimentos de base e aplicados em situações cotidianas de trabalho.

Sendo a avaliação etapa integrante do processo formativo, alguns critérios gerais norteadores devem ser considerados:

- 1) A avaliação não pode ser entendida como um conjunto de ações que são um fim em si mesmas. Ela deve ser considerada como parte fundamental de todo o processo educacional, servindo ao desenvolvimento das capacidades dos educandos.
- 2) A avaliação não deve possibilitar um hiato entre teoria e prática. A resolução de problemas deve ser enfatizada porque contribui para o emprego de conhecimentos necessários ao enfrentamento de situações de trabalho.
- 3) A avaliação deve possibilitar aos educandos condições de autonomia e promover a auto-avaliação, a fim de que o aluno empreenda papéis ativos no desenvolvimento de seu conhecimento, tornando-se também sujeito histórico de sua formação.
- 4) A avaliação deve ser contínua e processual, realizada em momentos oportunos durante todo o percurso das unidades programáticas estabelecidas.
- 5) É preponderante o papel do docente na definição das técnicas e instrumentos de avaliação, para que de forma válida e confiável possibilite uma comprovação pública e fundamental para a auto-avaliação do educando de suas capacidades e competências, contextualizando-as não somente diante do espaço de trabalho, mas também de toda a sociedade.
- 6) Quanto mais precisos forem os instrumentos a serem aplicados maior a probabilidade de relativização do subjetivismo inerente a qualquer avaliador. Assim, a utilização de matrizes de especificação, provas escritas – com questões objetivas e subjetivas – provas de execução e lista de verificação.

Portanto, tendo em vista que a avaliação, empregada em seu sentido de democratização do acesso ao conhecimento, deve permitir que seja detectada a progressiva ampliação da compreensão das temáticas estudadas pelos educandos, a fim de que sejam identificadas suas possíveis insuficiências, um instrumento de importância expressiva, embora ainda não devidamente utilizado pelos educadores em toda a sua potencialidade, vem a ser o portfólio.

Este é um instrumento que por congrega, de modo sistemático, todas as atividades realizadas por alguém na condição de educando, possibilita, em particular no campo da educação profissional, a produção de um histórico sobre a sua formação em seus diferentes aspectos (portanto, indo além da demonstração formal da informação sobre os conteúdos disciplinares), permitindo igualmente uma comparação com o perfil profissional a alcançar.

A análise de portfólio é um processo no qual o educando assume uma condição de relevância singular, pois, na prática, lhe cabe a responsabilidade maior por todo o processo. É ele que deve produzir as necessárias evidências sobre suas qualificações e competências, manifestas, preferencialmente, em situações reais.

O emprego do portfólio permitirá ao docente ter, de modo contínuo e permanente, uma percepção de como cada aluno em particular, inclusive em suas relações com os demais integrantes do grupo discente a que esteja vinculado, apreende e compreende

os elementos constituintes das unidades curriculares. Em seu desempenho, o educando deve manifestar essa compreensão e, concomitantemente, construir progressiva e criticamente o perfil profissional que espera ter.

Neste sentido, ele é um instrumento propício para que possam vir a ser observadas as categorias dos Standards básicos de avaliação extraídos do The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2001), e anotados por Thereza Penna Firme no que se refere à garantia da qualidade do processo avaliativo, sempre socialmente definida: Utilidade, Viabilidade, Ética e Precisão.¹⁴

Por fim, na prática da avaliação é preciso levar em conta que o cenário em que é realizada, e mais ainda no contexto da educação profissional, não escapa ao que Bourdieu¹⁵ denominou de contradições entre os aparelhos econômicos e os sistemas de ensino, contradições que nos permitem também considerar que se a cultura dominante é a "dos compradores de força de trabalho", cuja hegemonia, lembrando-nos de Gramsci, nasce das relações sociais presentes no "chão da fábrica" (e hoje, mais do que nunca, nos pisos dos cursos de formação) também neste se visualizam perspectivas contra-hegemônicas dadas sempre pelas relações sociais e não pela forma deste ou daquele modelo pedagógico.

Notas

1 PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. Ensaio, Rio de Janeiro, v. 1, p. 5-13, jan./mar., 1994.

2 BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

3 PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

4 LEVI-STRAUSS, Claude. La Pensé sauvage. Paris: PLON, 1962.

5 BOURDIEU, Pierre. (1998) op. cit., p. 22.

6 BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. 2a ed. Org. de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 130.

7 Id. ibid., p. 131.

8 Id. ibid., p. 132.

9 Id. ibid., p. 132.

10 OFFE, Claus. Capitalismo desorganizado. Trad. Wanda Caldeira Brant.. São Paulo: Brasiliense, 1989.

11 RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

12 Conforme BOURDIEU, Pierre. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: _____. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 136.

13 PERRENOUD, P. (2000) op. cit.

14 JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs. 2.ed. Thousand Oaks [Calif.]: Sage Publications, c1994. 222 p.

15 Conforme BOURDIEU, Pierre. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. (2000) op. cit.

* Prof. Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ, Mestre e doutora em Educação pela UFRJ. E-mail: suzanasaraiva@ufrj.br

**Prof. Adjunto da Faculdade de Educação da UFRJ. Mestre em Sociologia e doutor em Educação pela UFRJ. E-mail: maxmasson@ufrj.br