

**O DIREITO À EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO: OS DESAFIOS
POSTOS NO RELATÓRIO REGIONAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO
VOLTADO PARA O MERCOSUL DE 2009-2010¹**

*THE RIGHT TO EDUCATION AND THE LABOR MARKET: THE CHALLENGES
POSTED IN THE REGIONAL REPORT ON HUMAN DEVELOPMENT FOR
MERCOSUR 2009-2010*

Maria José de Rezende²

RESUMO

Por meio de uma pesquisa documental que tem como campo de estudo o Relatório do Desenvolvimento Humano (RDHM) voltado para os países do Mercosul, busca-se compreender os diagnósticos e as prescrições, constantes neste material, acerca da tensão atual entre estes dois direitos: a educação e o trabalho. Seus formuladores, ao atestarem a possibilidade e a necessidade de consorciação desses direitos, fazem sobressair os elementos concernentes às exigências de construção de novas políticas capazes de impulsionar e efetivar, para todos, os direitos individuais e coletivos. A pergunta que orienta esse RDHM pode ser assim formulada: Como fazer avançar as melhorias coletivas, gerando novas políticas, complexas e potenciais, para fazer com que o direito à educação e ao trabalho digno sejam motores do combate à exclusão e à vulnerabilidade dos grupos em situação de pobreza extrema?

Palavras-chaves: direitos, educação, pobreza, trabalho, desenvolvimento humano.

ABSTRACT

Through documentary research, which has as its field of study the Human Development Report (HDR) for the MERCOSUR countries, it seeks to understand the diagnoses and prescriptions contained in this material about the current tension between these two rights: education and work. Its formulators, by attesting to the possibility and the need for a consortium of these rights, highlight the elements concerning the requirements for the construction of new policies capable of promoting and carrying out, for all people, individual and collective rights. The question that guides this and other HDRs has been: How to advance policies aimed at collective improvements and, at the same time, generate new, increasingly complex and potential policies to make the right to education and the right to decent work an incentive to combat exclusion, poverty and vulnerability of groups living in extreme poverty?

Keywords: rights, education, poverty, work, human development.

¹ Partes distintas deste texto foram apresentadas oralmente e registradas em Anais do X Congresso da ABRASD, ocorrido na cidade do Recife, em setembro de 2019, e do I Congresso Internacional Pensamento e Pesquisa sobre a América Latina do PROLAM-USP em maio de 2019.

² Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e professora de Sociologia na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

1. INTRODUÇÃO

O direito à educação pode ser discutido por caminhos diversos, desde a educação como direito humano e fundamental de todos os indivíduos para a realização da justiça social e para a ampliação da igualdade até seus efeitos na ampliação das capacidades e funcionamentos que podem levar à maior e melhor participação no mundo laboral e político. Essa abordagem das capacidades “[...] Parte da ideia de que haverá necessidade de os direitos se colocarem de uma forma mais decidida ao serviço da expansão (ESTEVÃO, 2002) das capacidades educacionais” (ESTEVÃO, 2016, p. 43). As prescrições de ampliação do direito à educação, ancoradas na ampliação de capacidades e funcionamentos³, buscam em Amartya Sen a ideia de que a “justiça [está] focada em realizações” (2011, p. 40).

O objeto deste estudo são as prescrições de práticas e de ações (constituidoras do Relatório Regional do desenvolvimento humano⁴ para o Mercosul (RDHM), referente a 2009 e 2010, direcionado aos jovens que vivem na região que compõe o Mercado Comum do Sul⁵) voltadas para geração de metas, objetivos, políticas educativas e procedimentos asseguradores de que os mais pobres serão alcançados por processos educacionais potencialmente inclusivos e impulsionadores da efetivação de seus direito à educação. Verifica-se de que maneira os formuladores e encampadores desses documentos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) operam, de modo implícito ou explícito, com a suposição de que é possível construir “universos de justiça [social e educacional] compartilhados” (RESENDE; DIONÍSIO, 2005, p. 678) por governantes, organizações da sociedade civil, grupos sociais diversos e organismos internacionais, técnicos, professores, alunos, entre outros.

As narrativas e os argumentos presentes no RDHM⁶ (2009-2010) permitem verificar de que maneira as prescrições de ampliação da educação como direito lidam com os desafios atuais (políticos, econômicos, sociais) vindos do mundo cívico e do mundo do trabalho (ESTEVÃO, 2016; ESTEVÃO, 2002; BOLTANSKI; THÉVENOT, 1991; 1999; 2009; RESENDE; DIONÍSIO, 2005; DIONÍSIO, 2010; DUBET, 2004; 2012). Isso tudo em uma situação em que pesquisas qualitativas envolvendo jovens dos países que compõem o Mercosul indicam uma ampliação da consciência tanto do direito à educação quanto da dificuldade de se inserir no mercado laboral.

Neste artigo, especificamente, demonstrar-se-ão os argumentos construídos no RDHM (2009-2010) sobre a possibilidade de o direito à educação indicar caminhos para a reversão das exclusões sociais agravadas pela vulnerabilidade, no mundo do trabalho, de parte expressiva dos jovens do continente latino-americano. A inclusão dos mais pobres em trabalhos que observem os direitos fundamentais e humanos tem aparecido como uma preocupação constante nos RDHs e nos RRDHs (Relatórios Regionais do Desenvolvimento Humano) voltados para a América Latina. Seus formuladores tentam indicar saídas para os mais pobres, que estariam, em razão dos avanços tecnológicos, mas não só por isso, cada vez mais alijados no mercado de trabalho.

Ao acessar a abordagem das capacidades de Amartya Sen (1981; 2006; 2010; 2011), os elaboradores desses documentos insistem que é necessário que os governantes, a sociedade civil, os técnicos, os administradores escolares, os professores e os estudantes enfrentem

³ “[...] Os funcionamentos valorizados podem variar dos elementares [...] a atividades ou estados pessoais muito complexos, como participar da vida da comunidade e ter respeito próprio” (SEN, 2010, p. 105)

⁴ “El Índice desarrollo Humano es un indicador agregado que refleja los logros de los países en tres dimensiones: vida larga y saludable, conocimiento y acceso a un nivel de vida decente” (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 22).

⁵ O RDHM (2009-2010) estava circunscrito aos quatro membros efetivos do MERCOSUL naquele momento: Brasil, Uruguai, Argentina e Paraguai.

⁶ Relatório do Desenvolvimento Humano para o Mercosul (2009-2010).

a necessidade de gerar, em todos os envolvidos nos processos educacionais e nas políticas educativas, expectativas, perspectivas, disposições, práticas, procedimentos e ações que, do ponto de vista objetivo e subjetivo, atuem em favor da inclusão dos mais pobres não só no mundo cívico, mas também no mundo do trabalho.

Será dada ênfase, neste artigo, ao Relatório Regional do Desenvolvimento Humano (RDHM), de 2009-2010, que contempla os jovens da região do Mercosul. Na verdade, esse relatório foi construído com base em uma ampla pesquisa feita com os jovens. Este documento sistematiza um conjunto de dados e reflexões sobre eles e sobre a tensão existente entre a consciência do direito à educação e a consciência da não possibilidade de encontrar um lugar no mundo do trabalho.

Faz-se necessário esclarecer as condições sociais, econômicas e políticas nas quais o RDHM foi concebido, encomendado e divulgado. Já no prólogo do respectivo documento, Rebeca Grynspan (2010), da Direção Regional para América Latina e Caribe do PNUD, tece algumas considerações que elucidam as razões pelas quais foram envidados esforços para produzir um documento que sistematizasse um conjunto de diagnósticos e prescrições acerca da situação de insegurança social vivenciada pelos jovens da região do Mercosul.

Grynspan demonstra, de modo breve, a existência de um percurso alongado de construção desse documento voltado para os jovens do Mercosul. Em primeiro plano estão as detecções das condições de exclusão, desfiliação escolar, pobreza, insegurança social, violência e desemprego que atingem o continente. Em segundo, existe a necessidade de verificar como os próprios jovens veem sua possibilidade de serem protagonistas de um possível processo de ampliação das chances de inclusão social por meio da participação social e política ativa. Em terceiro, a existência de investimentos diversos feitos por organizações da sociedade civil e organismos intergovernamentais e governamentais, os quais discutem possibilidades de implantação de políticas para diminuir o sofrimento social deste segmento populacional.

En la realización del presente informe se utilizó una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas de análisis, reforzado por un diálogo con varias organizaciones y líderes juveniles, periodistas, expertos y autoridades de los países del Mercosur. En el proceso de elaboración, el análisis realizado ha sido tan importante como la deliberación que lo acompañó. Cabe destacar la realización de dos talleres con autoridades nacionales sobre juventud en el marco de dos cumbres de Mercosur en Bahía y en Asunción (GRYNSPAN, 2010, p. 6).

Todavía, deve-se mencionar que esse relatório tem como base outros documentos do PNUD (PNUD/RDH, 1990; 1993; 1997; 2003; 2005) e outras agências internacionais, que tratam da América Latina e suas condições de pobreza e desigualdades (CEPAL, 2008). No limiar do século XXI, a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID) e a Direção Regional para América Latina e Caribe do PNUD (RBLAC), de modo cooperativo, vinham formulando pautas e agendas para expandir as políticas públicas voltadas ao cumprimento dos ODMs (Objetivos do Desenvolvimento do Milênio) definidos, pelas Nações Unidas, em 2000. O RDHM inscreve-se nesse movimento de fortalecimento de projetos impulsionadores de ações e práticas capazes de suscitar agentes com capacidade de se empenharem em alcançar mudanças sociais, que abrangem os diversos segmentos populacionais, conforme prescreviam os ODMs.

O RDHM, voltado para os países do Mercosul, foi produzido e divulgado em um momento de agravamento das dificuldades de empregabilidade dos jovens em dado contexto tanto econômico, de globalização tecnológica e financeira, quanto político, de concentração de

poder, em virtude do qual se acentuam as dificuldades de combate à pobreza e às desigualdades. O Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), com a colaboração da AECID, parte do pressuposto de que é necessário compreender como os jovens veem, graças a tais condições, suas possibilidades de intervir na agenda pública.

2. O RELATÓRIO REGIONAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA O MERCOSUL (RDHM): DIREITO À EDUCAÇÃO, CAPACIDADES E TRABALHO

2.1 Capacidades, educação e mudanças sociais

Esse documento, denominado RDHM, está todo voltado para prescrições de ações que habilitem (social e laboralmente) os jovens para que sejam capazes de desempenhar, no campo social, político e escolar, os múltiplos funcionamentos possíveis. Note-se que há duas grandes vertentes que operam com a abordagem das capacidades: 1) a de Boltanski⁷ (1991; 1999; 2009), que parte do pressuposto de que “os seres sociais [...] são seres, essencialmente, dotados de avançadas competências reflexivas” (CAMPOS, 2016, p. 720) e 2) a de Amartya Sen (2010), que entende ser necessário que a sociedade, como um todo, se empenhe no processo de construção das capacidades e dos funcionamentos⁸. A capacidade reflexiva que se torna o vetor básico dos funcionamentos é construída por meio de muitos esforços sociais e políticos amplamente compartilhados.

Com a expansão da educação e a maior empregabilidade de pessoas com mais educação, alfabetizados, em vez de analfabetos, segundo grau, em vez de primário, educação superior, em vez de segundo grau, todos esses níveis, você pode aumentar a qualidade dos recursos humanos envolvidos (SEN, 2001, p. 12).

Amartya Sen ensina que as “capacidades que uma pessoa realmente possui (e não apenas desfruta em teoria) dependem da natureza das disposições sociais, as quais podem ser cruciais para as liberdades individuais” (2010, p. 326-327) e coletivas. Nessa perspectiva, o direito à educação é tido como fator de ampliação da justiça escolar e social, a qual, por sua vez, contribui para a expansão de novas práticas e novas políticas aptas a lidar com os desequilíbrios de poder, de direitos, de renda, de oportunidades empregatícias e de conhecimentos. Os desafios que emergem dessas expectativas de efetivação do direito à educação para todos estão relacionados às mudanças que teriam de ganhar corpo (CASTLES, 2002)⁹ na atualidade.

Tais expectativas foram amplamente discutidas na primeira década do século XXI e continuam sendo. Desde a década de 1980, Sen (1988) introduz, no debate acadêmico e político, questões sobre justiça que acabaram no centro das proposições prescritas apresentadas nos documentos das Nações Unidas voltados para a América Latina. As relações de poder, bem como as laborais e aquelas referentes ao acesso à justiça e à participação cidadã das populações

⁷ “Devido, porém, a sua orientação ‘situacionista’, essa abordagem tende a considerar esses contextos e condições como meros recursos que os atores podem mobilizar, e não como potenciais restrições estruturais as suas capacidades reflexivas e práticas críticas” (CELIKATES, 2012, p. 38).

⁸ “Quero enfatizar que, quando se gera mais educação, mais saúde, isso em si é uma eliminação da pobreza, pois pobreza não é apenas baixa renda, também é analfabetismo, também é não ter tratamento médico quando necessário” (SEN, 2001, p. 12).

⁹ Castles (2002) considera fundamental, ao pensar as mudanças sociais hoje, levar em conta os diagnósticos e prescrições (idealizadas ou não) formulados pelos organismos internacionais, bem como correlacioná-los aos muitos debates postos pelas Ciências Sociais e pela sociedade civil organizada.

em condições de pobreza extrema, têm de ser redefinidas, conforme insistem os elaboradores do RDHM (2009-2010) e os demais relatórios que o antecederam (PNUD/RRDH, 2002; 2003) e o sucederam (PNUD/RRDH, 2009-2010; 2010, 2013-2014; 2016).

O direito à educação como base para os processos de mudança social substantiva deve ser discutido em perspectivas históricas de longa duração, o que não poderá ser feito no âmbito deste artigo. A partir da Segunda Guerra Mundial encontram-se registrados muitos empenhos para indicar diversas “estratégias de mudança à luz de processos sociais de aprendizagem” (CROZIER, 1988, p. 228).

Com o texto *Estratégias de mudança à luz de processos sociais de aprendizagem*, Michel Crozier (1988) participa de um debate que vinha ganhando terreno por meio de um conjunto de reflexões (SCHELLING, 1988; SEN, 1988; STREETEN, 1988) formador de um fundo social de conhecimento – para utilizar uma expressão de Norbert Elias (1988) – que ajudou a estruturar a abordagem das capacidades que tem em Amartya Sen (1988; 2001; 2006; 2010; 2011) seu maior expoente.

Michel Crozier (1988) indica que Albert Hirschman (1986) tem de ser recuperado nesse debate dos funcionamentos e capacidades, pois ele demonstrou “de forma muito clara o caráter central do conceito de capacidade de aprendizagem como instrumento de [...] mudança” (1988, p. 233). Os produtores dos RDHs, regionais e globais, extraem suas proposições acerca do papel da educação nos processos de mudanças de um longo debate formulado no interior das ciências sociais e humanas e dos próprios organismos internacionais¹⁰.

Os produtores dos Relatórios Globais e Regionais, do PNUD, estes últimos referentes à América Latina¹¹, vão insistir na necessidade de estabelecimento de compromissos sociais em favor de políticas de melhorias para os mais pobres, que abarquem diversos segmentos. Ainda que mencionem muitos bloqueios estruturais (PNUD/RDH, 1992; 1994; 1996; 1998; 2005), eles procuram encontrar saídas que possibilitem escapar desses bloqueios.

É assim que os desafios postos pela crise de empregabilidade são tratados, com ênfase no Relatório Regional do Desenvolvimento Humano para o Mercosul (RDHM, 2009-2010). Isso não significa que os demais relatórios globais e regionais não tratem também de tais questões; basta saber que o RDH de 2015 tem como tema central a questão do trabalho. Todavia, é impossível tratar, detidamente, desse relatório no âmbito deste artigo, porém, pode-se afirmar que diversas questões sobre precariedade do trabalho, subtração dos direitos, desemprego em massa dos jovens, entre outras, que são tratadas no RDHM de 2009-2010, são nucleares no relatório global do desenvolvimento (RDH) de 2015, cujo tema central é o trabalho precarizado.

Não é possível pressupor que esses documentos encampados pelas Nações Unidas estejam à margem de uma ampla discussão acerca do trabalho decente. No caso do Brasil, um dos países que faz parte do Mersosul, há uma longa trajetória de ações destinadas a fixar as bases da caracterização daquilo que pode ser considerado trabalho decente e, dessa forma, barrar sua precarização, a qual, extremado-se, termina em formas de trabalhos forçados.

¹⁰ Josué de Castro e Gunnar Myrdal foram dois acadêmicos e técnicos graduados das Nações Unidas que impulsionaram amplos debates sobre pobreza, fome, políticas sociais etc.

¹¹ Existem Relatórios do Desenvolvimento Humano (RDHs) que são globais e Relatórios Regionais para os vários continentes (tais como os RRDHs voltados para a América Latina) e/ou para regiões específicas dentro dos espaços continentais (tais como o RDHM (2009/2010) referentes à região do Mercosul e muitos outros que abarcam regiões como a África Subsaariana, a África Central, a América Central etc.) e para os diversos países. Neste artigo, toda referência aos documentos regionais deve ser entendida como relacionada à América Latina.

O Brasil, como signatário de documentos internacionais sobre o trabalho decente, recepciona, em sua Carta Constitucional de 1988, as prescrições da Organização Internacional do Trabalho (OIT; 1999; 2001) sobre a premência da observância dos direitos dos trabalhadores. Tal recepção ficava evidenciada nas agendas propostas pelo Ministério do Trabalho e do Emprego (BRASIL, 2006; 2010). Deve-se destacar que a busca, no limiar do século XXI, por ampliar a observância dos direitos trabalhistas mirava também o combate às formas de trabalho forçado, que ganhavam políticas governamentais mais efetivas naquele momento.

As proposições prescritivas, presentes no RDHM (2009-2010), situam-se tanto no marco das ações e dos procedimentos difundidos pela OIT (2005; 2007) relacionados ao trabalho decente para juventude quanto no marco propositivo dos Relatórios Globais do Desenvolvimento Humano do PNUD, publicados nas décadas de 1990 e 2000.

Durante la década de 1990 se hizo evidente el problema de integración de los jóvenes al mercado laboral, que afecta tanto a los países desarrollados como a aquellos en vía de desarrollo. Por tal motivo, en 2008 se incorporó una nueva meta al primer Objetivo de Desarrollo del Milenio: “Lograr el empleo pleno y productivo, y el trabajo decente para todos, incluidas las mujeres y los jóvenes”. Del mismo modo, la situación del mercado de trabajo juvenil está en el centro de las preocupaciones de la Organización Internacional del Trabajo, que elabora un informe periódico al respecto [...] (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 79).

Os Relatórios do Desenvolvimento Humano apresentam abrangência global (PNUD/RDH, 1991; 2000; 2001; 2002), regional (PNUD/RDHM, 2009-2010; PNUD/RRDH, 2002; 2003; 2009; 2010; 2013-2014; 2016) e por países. Eles são formulados dentro de uma moldura (FUKUDA-PARR, 2002) da abordagem das capacidades e dos funcionamentos de Amartya Sen. Situados em uma perspectiva de direitos, os elaboradores (equipes técnicas e consultores) e encampadores (PNUD) desses documentos dão ênfase ao direito à educação e ao aprendizado como maneira de alcançar um desenvolvimento humano que contemple a todos indistintamente. Destaque-se que há congruência entre esses documentos que iniciaram suas publicações em 1990. Desse modo, considera-se muito difícil isolá-los. O RDHM (2009-2010) só pode ser compreendido no contexto dos demais relatórios globais e regionais do desenvolvimento humano que o antecederam. Todavia, observa-se que as recomendações presentes no documento referente ao Mercosul tiveram desdobramentos nos relatórios regionais e globais posteriores.

Toma-se então a pobreza em suas várias formas de manifestação, ou seja, em sua condição multidimensional (PNUD/RDH, 1990; 1997; 2003) e como resultado de privações (de renda, escolaridade, habitação adequada, saneamento, participação política na vida da comunidade) sedimentadas de muitas formas. Todas difícilísimas de debelar quando se tomam como referência as populações que vivem em situação de pobreza extrema. De modo direto ou indireto, os produtores desses documentos miram nas possibilidades de que haja um corpúsculo de valores acerca da justiça social e educacional que todos compartilhem (RESENDE; DIONÍSIO, 2005, p. 678).

O direito à educação de todos os povos e grupos sociais, levando-se em conta os saberes diversos que os diferentes povos apresentam, passa a ser discutido por técnicos graduados do PNUD (GRYNSPAN, 2010; KLIKSBERG, 1997, 2002)¹² como algo capaz de vencer não somente a privação, mas também a impotência dos mais pobres diante das mudanças que acabam sendo, no limiar do século XXI, avalanches em sua vida. Os mais pobres têm sua subsistência desafiada pelas baixas condições de empregabilidade e pela redução a zero de suas

¹² Sobre a operacionalização dessas duas noções, privação e impotência, ver ZICCARDI, 2002.

perspectivas e expectativas de remover os obstáculos que vão se avolumando no mundo do trabalho (PNUD/RDH, 2015).

2.2 O Relatório Regional do Desenvolvimento Humano para o Mercosul (RDHM) de 2009-2010: jovens, direito à educação, capacidades e funcionamentos no mundo do trabalho

O RDHM foi, sem dúvida, um marco na produção dos diversos RDHs Regionais voltados para a América Latina. Sua especificidade, no conjunto dos demais, está no fato de que sua elaboração foi feita com base em pesquisas¹³ com jovens da região do Mercosul acerca não só de como eles viam a educação e as instituições escolares, mas também de como enxergavam as chances de a educação prepará-los para participar da vida social, política e laboral. O levantamento desses dados objetivava subsidiar governantes, técnicos, gestores, organizações diversas da sociedade civil e a própria equipe produtora do RDHM. Tais dados objetivos e subjetivos ajudariam a construir diagnósticos e prescrições não só de políticas de efetivação do direito à educação, mas também de combate à exclusão e à inclusão precária, tanto no âmbito escolar quanto no âmbito laboral, e de participação social e política.

A equipe do RDHM assinala a necessidade de que as políticas educativas (e outras) levem em consideração os muitos elementos subjetivos que obstam o acesso à educação. Faz-se necessário considerar o quanto a pobreza extrema fomenta discriminações e preconceitos que atrapalham a escolarização dos jovens. Como diz Sen, não estar nutrido e vestido adequadamente já funciona como barreiras que travam o desenvolvimento humano. Ele extraiu de Adam Smith (1999) a orientação de que o primeiro passo rumo à formação de “capacidade de realizar funcionamentos [é] ‘poder aparecer em público sem se envergonhar’ [...] e participar da vida da comunidade” (2010, p. 103).

A discriminação, os preconceitos e o desprezo, em decorrência da situação de pobreza extrema, vividos pelos mais pobres aparecem, no RDHM (2009-2010), como responsáveis pela não efetivação do direito à educação como preparação, de fato, para o mundo cívico e do trabalho. Ao sentirem-se rejeitados, de modo constante e contínuo, os jovens pobres não veem, muitas vezes, sentido em permanecer na escola. Ocorrem, assim, dois processos: o da deserção escolar ou da inclusão precária, a qual é também perversa porque encobre o fato de que a vulnerabilidade e a marginalização¹⁴ continuam criando e recriando mecanismos de exclusão.

O Relatório Trabalho Decente e Juventude no Brasil (COSTANZI, 2009), publicado pela OIT, faz diagnósticos muito próximos desses que são mencionados pelo RDHM (2009-2010). A conexão entre desemprego ou emprego precário e falta de escolaridade entre os mais pobres é destacada nos dois relatórios, sobre o Brasil e sobre a região do Mercosul. As condições disponíveis de trabalho para os mais pobres são difíceis. O índice de vulnerabilidade dos jovens pobres ao trabalho decente, que é destacado no documento sobre o Brasil (COSTANZI, 2009), pode ser comparado com as situações laborais vulneráveis vivenciadas pela juventude extremamente pobre nos países que formam o Mercosul em 2010.

¹³ A pesquisa contou com várias técnicas quantitativas (levantamento do IDH, por amostragem em quatro cidades do Mercosul, questionários autoaplicados com 709 líderes juvenis e sistematização de dados, de quatro países, para elaboração dos índices de exclusão social, de inclusão vulnerável e de pobreza multidimensional com base em pesquisas já feitas em domicílio) e qualitativas (entrevistas com 295 líderes juvenis; relatos de 30 grupos focais em 10 cidades do Mercosul; 49 entrevistas com gestores de políticas públicas voltadas para os jovens).

¹⁴ Vários documentos do PNUD e da Unesco estão empregando a noção de marginalização como forma de definir processos profundos de exclusão multidimensional.

Este documento sobre trabalho decente e juventude no Brasil (COSTANZI, 2009) pode ser comparado ao RDHM 2009-2010 no que diz respeito não somente aos diagnósticos, mas também às recomendações. Isso é possível porque o relatório sobre o Brasil expõe os programas e as ações que estavam sendo desenvolvidos pelas instâncias governamentais, não governamentais, entre outros, a fim de viabilizar o trabalho decente para os jovens. Tal como o RDHM (2009-2010), o documento sobre o Brasil enumera diversas ações que têm similaridade com aquilo que prescrevem, no referente às políticas de emprego, os elaboradores e encampadores do relatório sobre os jovens que vivem na Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai naquele momento.

As pesquisas feitas e sistematizadas pela equipe produtora do RDHM (2009-2010) detectaram que os jovens dos estratos mais abastados tendem a considerar a situação educativa muito relevante para sua vida social e laboral. De modo distinto, os jovens mais pobres tendem a considerar como menos importantes os desafios educacionais que os demais problemas que enfrentam. Sua subsistência no mundo do trabalho não aparece atrelada, inteiramente, à escolarização. “Los jóvenes de estratos bajos, los más afectados por los problemas de acceso, finalización del ciclo y calidad, tienden a percibir la situación educativa como menos importante que otros problemas” (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 76).

Constatou-se que entre 56% e 70% dos jovens que vivem na região do Mercosul apreciam consistentemente as instituições escolares e, vendo-as como fundamentais, atribuem-lhes expressiva confiabilidade. Obviamente, levantam problemas diversos (discriminações, desigualdades de aprendizado, diferenças no acesso, *deficit* de capital cultural, entre outros) atinentes a elas, mas ainda assim “cuando se consulta por el nivel de confianza en las instituciones, los establecimientos de enseñanza aparecen en primer lugar” (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 76).

E por que os elaboradores do RDHM dão destaque ao alto grau de confiabilidade conferido pelos jovens às instituições públicas? Pelo fato de que “[...] la opinión favorable sobre las instituciones educativas, y la confianza en los centros públicos, son elementos potencialmente favorables para el diseño de las políticas educativas” (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 76). Essa confiança expressada pode ser convertida em elementos positivos para fixar as bases da educação como direito de todos e como forma de preparar as pessoas para o mundo cívico e o do trabalho. Ou seja, trata-se de indivíduos voltados para a defesa de direitos amplamente compartilhados.

A pesquisa valorizou a condição de liderança dos jovens; boa parte da análise qualitativa e quantitativa foi realizada com jovens que já exercem alguma forma de liderança e, portanto, já são partícipes ativos do mundo cívico, de algum modo. A pesquisa envolveu essas lideranças porque partiu da pressuposição de que, em tais condições de participação e envolvimento com a formulação de demandas sociais, já estão formadas capacidades reflexivas para sugerir práticas, ações e políticas que seriam, quando possível, encampadas como parte das prescrições feitas dentro dos relatórios regionais voltados para a América Latina.

É interessante dizer que a pesquisa constatou que os jovens tanto desejam alcançar graus mais altos de escolarização quanto têm convicção de que isso é um direito deles. A diretora regional para a América Latina e Caribe, Rebeca Grynsman, no prólogo ao RDHM (2009-2010, p. 5), considera relevante essa capacidade reflexiva que os leva a exigir mudanças. Como todo relatório dessa natureza, há uma orientação para valorizar, enfaticamente, toda e qualquer indicação de posturas participativas e geradoras de demandas no mundo cívico. Com esse documento referente à região do Mercosul isso não é diferente, ou seja, também ele está orientado para a exaltação de um tipo de participação dos diversos grupos sociais no mundo cívico.

A própria pesquisa é realizada com jovens que participam da vida social, política e comunitária. Reitera-se a ideia de que a intervenção e o envolvimento no mundo cívico geram posições otimistas quanto à efetivação de direitos, de diálogos e de participação ativa e democrática. Segundo Rebeca Grynspan (RDHM (2009-2010, p. 5), os jovens pesquisados não são conservadores nem antiglobalização. Pelo contrário, são entusiastas de um mundo mais tecnológico e interconectado, sem que com isso haja uma desistência de construir participações diversas nos espaços públicos (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 5). “Los jóvenes no se perciben a sí mismos como agentes pasivos, sino como sujetos con derechos, que aspiran al empoderamiento tanto individual como colectivo” (GRYNSPAN *apud* PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 4). Em vista dos dados recolhidos diretamente com os jovens, a equipe produtora do RDHM destaca que “las nuevas demandas culturales de gran parte de los jóvenes buscan articular identidades múltiples con derechos individuales y colectivos” (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 21).

Não se deve esquecer que Rebeca Grynspan está se referindo a um grupo específico de jovens: os que já participam de alguma maneira da esfera pública, e não os jovens em geral, principalmente aqueles que são alijados de todo e qualquer direito e são raramente partícipes no mundo cívico e no mundo do trabalho. Por meio dos relatos, nos grupos focais, apareceram inúmeros depoimentos e narrativas sobre uma tensão constante “entre la conciencia del derecho a la educación y el progresivo acceso a las TIC, y la incertidumbre con respecto a la inclusión laboral” (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 28).

Evidentemente, a incerteza em relação à possibilidade de obter um trabalho gera angústias e sofrimentos individuais e coletivos enormes. Isso foi demonstrado por Bauman (2007, p. 7) em *Vida líquida*, ou seja, que ocorre, na atualidade, uma transformação das “capacidades em incapacidades”. As incertezas e os riscos tornam-se prevaletes e desencadeadores de angústias insuperáveis. Ter consciência do direito à educação é estar capacitado e habilitado para atitudes reflexivas acerca da importância do saber, do conhecimento e do aprendizado. Isso pode se converter em sofrimento, uma vez que se tem igualmente a capacidade de analisar e compreender o quanto o mundo do trabalho não é mais gerador de possibilidades empregatícias como no passado. Os elaboradores do RDHM constataam um mal-estar que permeia os diversos segmentos sociais e envolve também os mais pobres, para quem a educação é como uma porta de acesso a melhores condições de trabalho.

A pesquisa realizada com as lideranças juvenis atuantes na região do Mercosul, e que se constituiu no pano de fundo do RDHM, trouxe à tona a visão que os jovens têm do sistema educativo, das chances, ou não, de empregabilidade, das vulnerabilidades a que estão submetidos e da falta de opção em relação ao trabalho que lhes cabe realizar (isso no caso dos entrevistados em situação de pobreza). É interessante, ainda, o que foi mapeado e registrado, pelos elaboradores do referido relatório, em relação à perspectiva de tempo que os jovens têm.

A urgência de conseguir um emprego para sobreviver a cada dia e, ainda, ajudar a família, faz com que os jovens pobres operem com uma ideia de “futuro [...] de corto plazo” (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 28). Por sua vez, os que vivem em estado de exclusão e vulnerabilidades extremas relatam que sua preocupação não é com o futuro, mas sim com o presente. Derivam daí muitas dificuldades, pois para que as políticas públicas, em geral, e as educativas, em particular, falem a eles é preciso ter em vista a urgência que o trabalho tem na vida deles. O significado da escola e da frequência escolar está sempre balizado pelo mundo do trabalho; se este dá sinais de esgotamento, assomam muitas angústias e ocorrem muitas deserções escolares.

Sem adentrar nos parâmetros (concentração de poder, renda, riqueza, oportunidades e habilidades) que estruturam a expansão tecnológica atual e são altamente excludentes e

reduzidores da empregabilidade, os elaboradores do RDHM passam a destacar a importância do seguinte achado da pesquisa com os jovens: sua disposição para o aprendizado tecnológico. Eles dizem que os governantes e os técnicos encarregados de políticas públicas deveriam levar em conta tais disposições em seus investimentos em políticas educativas. Somente assim haveria possibilidade de os mais pobres terem acesso ao conhecimento tecnológico e desenvolverem capacidades e habilidades empregatícias no mundo de hoje.

A capacitação laboral e a “inserción en la redes de tecno-sociabilidad” (RDHM, 2009-2010, p. 28) seriam um grande desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas voltadas para os segmentos mais pobres e que não possuem as ferramentas necessárias para o aprendizado técnico-informacional fora da escola. Entre os mais pobres que vivem na região do Mercosul, somente “(...) 2 de cada 10 jóvenes [tenían] computadora” em casa (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 29) em 2009.

La gran cuestión para el futuro del desarrollo humano de los jóvenes consiste en articular las demandas de educación con las dinámicas y disposiciones hacia la tecno-sociabilidad e incidir en cambios en la calidad del trabajo y el desarrollo. Se trata de uno de los principales retos para el futuro próximo (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 29).

Ancorados nos dados constituidores do RDHM, os elaboradores desse documento chamam a atenção para a capacidade reflexiva dos jovens partícipes da pesquisa. Eles têm ciência de que a educação é um direito, e o emprego, uma incógnita. “Aproximadamente la mitad de los jóvenes estima difícil o muy difícil conseguir un empleo que les permita progresar en la vida” (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 29). E esse tipo de consideração é feito não somente por jovens de baixa escolaridade, mas também por aqueles que têm, até mesmo, pós-graduação. A dotação de capacidade reflexiva vem à tona quando eles externam que sabem dos desafios que têm pela frente (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 29).

Os elaboradores do RDHM dizem que a ampliação do direito à educação não é mais problema para os quatro países que compunham, como membros efetivos, o Mercosul em 2010. Mas parece haver uma confusão entre aquilo que os jovens pesquisados entendiam por isso e o que, de fato, ocorria no sul da América Latina. Para tentar resolver isso, eles insistem que, para os mais pobres, a inclusão nesses direitos era, porém, precária. Sabe-se que o direito à educação para todos é, no limiar do século XXI, uma promessa no continente. Promessa maior ainda é a de expansão da igualdade de capacidades. O RDHM opera com a noção de capital humano. E opera da seguinte maneira: os jovens de classe média têm melhores condições de obter e gerenciar o capital humano, ao passo que os pobres não têm as mesmas facilidades e, por isso, dependem de políticas que garantam sua permanência nas instituições escolares “mediante transferencias, becas y políticas educativas que flexibilicen las condiciones para que los jóvenes puedan acumular capital humano”¹⁵ (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 36).

Ganha proeminência no RDHM (2009-2010) a prescrição de políticas de ampliação do capital humano apresentado como um antídoto contra a não empregabilidade dos jovens. Esping-Andersen (2007), refletindo sobre as condições europeias, dizia ser uma temeridade a insistência em mostrar uma significativa organicidade entre educação e mercado de trabalho. Diz ele: “A educação, o treinamento e o aprendizado vitalício podem não ser o bastante. Uma economia intensiva em habilidades produzirá novas desigualdades” (2007, p. 194).

¹⁵ Dentre os vários cientistas que questionam esse otimismo em relação ao combate à pobreza por meio da geração ao capital humano, ver: PARADAS, 2002 e ESPING-ANDERSEN, 2007.

Tendo como pano de fundo o contexto latino-americano, José Luís Corragio (1996), na década de 1990, já tecia críticas severas às expectativas que formariam os prognósticos presentes no RDHM. E afirmava: “A educação por si só não contribui para melhorar a condição competitiva dos trabalhadores em seu conjunto frente ao capital” (1996, p. 75), o qual tece uma lógica, como dizia Bauman (2008a), altamente destruidora das habilidades e capacidades, por mais atualizadas e recém-adquiridas que fossem. Por esse caminho, em *Educación: sob, para e apesar da pós-modernidade*, Bauman (2008b) vai indicar que os desafios à educação não se explicam por razões somente pedagógicas, mas sim por muitas razões sociais, econômicas, políticas e culturais.

Nota-se que os elaboradores do RDHM (2009-2010) insistem que a inexistência de organicidade entre educação e trabalho deve-se à dificuldade de atualização dos conteúdos exigidos no mundo atual pela expansão tecnológica e informacional e pela ausência de capacidades e habilidades mais condizentes com as circunstâncias atuais e com as experiências vivenciadas pelos jovens. Com inspiração em Bauman (2008b) pode-se dizer que os produtores do relatório, voltado para os jovens que vivem na região do Mercosul, estão fazendo um exercício de fuga dos desafios de grande monta que se colocam à educação e que vão muito além dos referentes à inclusão precária incapaz de garantir a inclusão laboral.

Os produtores do RDHM (2009-2010) afirmam que a consciência acerca da possibilidade de inclusão educativa e da contínua vulnerabilidade laboral apareceu com muita força na pesquisa que deu base ao referido relatório. Essa consciência gera preocupações em todos os segmentos sociais, porém os jovens pobres demonstram que veem seu cotidiano e seus planos, a cada dia, mais afetados pela insegurança laboral que vivenciam no presente e preveem vivenciar no futuro. Ainda assim, as lideranças juvenis pesquisadas consideram a educação como um “direito pleno” (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 122).

De um lado tem-se, então, a educação como direito pleno, e de outro, a vulnerabilidade laboral. Os construtores do RDHM consideram que estava havendo, em favor das populações mais pobres, avanços na extensão do acesso ao direito à educação. Todavia, isso não ocorria no campo laboral, que demonstrava tendências de encolhimento dos postos de trabalho e dos direitos trabalhistas, fator de preocupação dos diversos segmentos de jovens.

Si la educación es un territorio de expansión de derechos, el trabajo lo es de vulnerabilidades y de ausencia de ciudadanía. Si las marcas de la expansión educativa de las dos últimas décadas son indelebles, también lo son las de los procesos de flexibilización y retracción de derechos laborales (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 122).

Destaque-se que essa coexistência do direito à educação com a vulnerabilidade laboral, segundo os feitores do RDHM, é sentida e vivenciada distintamente pelos diversos estratos sociais. Os jovens mais abastados percebem as dificuldades, mas têm a expectativa de que é possível encontrar saídas. Ainda que difícil, eles veem a constituição de campos de trabalho como possível. “Las TICs brindarían nuevas oportunidades para los más integrados, vedadas para los sectores populares” (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 122). Os jovens excluídos e os incluídos precariamente percebem, de modo muito preocupante, essa disjunção entre o direito à educação e o direito laboral. Para eles, ter direito à educação, mas não ter direito ao trabalho digno, é algo impactante. A situação de não terem saída para o mundo do trabalho atinge com muita força os jovens mais pobres do limiar do século XXI. “El desasosiego los acerca a las preocupaciones de los excluidos” (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 122).

No entanto, os achados da pesquisa que compõem o RDHM (2009-2010) trazem algo que merece destaque: a junção atual do acesso à educação com a vulnerabilidade laboral e todo o

desassossego que ela gera não significa que diminuiu o peso da educação nos intentos de adentrar o mercado de trabalho. A escolarização, os diplomas e os certificados ainda são tidos como essenciais. Educação e trabalho permanecem como feixes de fios que devem ser reconectados; porém, a escola parece, no entendimento dos jovens pesquisados, não ter mais o papel que tinha nos processos de socialização cultural. Ou seja, “su rol como agente de socialización cultural se diluye” (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 122). Assim, as TICs (tecnologias informacionais e comunicacionais) são apontadas, segundo os produtores do RDHM, pelos jovens, como o lócus, por excelência de suas sociabilidades e de suas formações culturais. Temos aí uma disjunção complexa em múltiplos níveis, para utilizar uma expressão de Norbert Elias (1998):

Por un lado, la demanda al sistema educativo que brinda las credenciales que darán las oportunidades de inclusión, o de ascenso social y, por otro lado, la constitución de un universo cultural que se define, en casi todos los sectores, por fuera de la escuela, más ligado a los medios audiovisuales, a las nuevas tecnologías y a distintas formas de expresividad (PNUD/RDHM, 2009-2010, p. 122).

3. CONCLUSÃO

Conquanto não tenham sido explorados, de modo direto, neste artigo, os Relatórios Globais do Desenvolvimento Humano, eles vêm sendo publicados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) anualmente, desde 1990. Dos 25¹⁶ relatórios divulgados entre 1990 e 2016, o de 2015 tem como tema específico a associação de trabalho com desenvolvimento humano. O RDHM oferece elementos para compreender como as recomendações presentes em seu interior são incrementadas em documentos posteriores dos organismos internacionais (OIT, 2012a; 2012b; PNUD/RDH, 2015).

Somente as formas de trabalho que em suas relações cotidianas estão em consonância com os direitos humanos e fundamentais podem ser consideradas impulsionadoras de melhorias sociais. Insiste então esse relatório na urgência de tornar os indivíduos dotados de capacidade para enfrentar as dificuldades antepostas à sua subsistência, principalmente à dos mais pobres, cujos direitos trabalhistas têm sido subtraídos progressivamente. Além disso, aqueles que vivem em situação de pobreza extrema são também ameaçados de ser submetidos a relações de trabalho que não cumprem com os direitos humanos e os direitos fundamentais. Tais argumentos, presentes no RDHM de 2009-2010, explanam-se ainda com mais elaboração e persistência no relatório global de 2015 (PNUD/RRDH, 2015).

Nota-se que os elaboradores dos RDHs, dos RRDHs e do RDHM ancoram seus diagnósticos e prescrições nos processos de ampliação das capacidades de tal forma que se distanciam, muitas vezes e expressivamente, das condições sociais, políticas e econômicas que impedem avanços efetivos no combate à exclusão e a toda forma de injustiça social e educacional. Por esse caminho chegam, até mesmo, a se afastar de Amartya Sen, o qual insiste que “o objeto de um processo justo e um acordo justo vai além das vantagens gerais dos indivíduos e abrange outras considerações – em especial, processuais –, que não podem ser adequadamente enfrentadas através da exclusiva concentração nas capacidades” (SEN, 2011, p. 331).

Isso significa que o direito à educação só é apto a construir sujeitos e agentes capazes de interagir de forma cada vez mais ampliada no interior de um dado contexto, na busca de

¹⁶ Vinte e cinco, e não 26 relatórios, pelo fato de os anos de 2007 e 2008 terem sido condensados em um único documento.

melhor condição social, política e empregatícia, se houver mudanças sociais, econômicas e políticas expressivas. Portanto, são “várias [as] combinações de funcionamentos (estados e ações) que uma pessoa pode realizar. A capacidade é, portanto, um conjunto de vetores de funcionamentos” (SEN, 2008, p. 80). Participar da vida política, de sindicatos, de associações, de grupos em defesa dos direitos (humanos, fundamentais, trabalhistas, educacionais) é uma forma de realizar esses funcionamentos.

Mas isso exige, como afirmava Celso Furtado (2002), mudanças profundas nos parâmetros (concentração de renda, riqueza, patrimônio, poder, recursos, oportunidades educacionais e empregatícias) que estruturam dada sociedade. O que não é, satisfatoriamente, enfrentado nos RDHs, tampouco no RDHM. Celso Furtado, em seu diálogo com a abordagem das capacidades e habilitações desenvolvida pelo economista indiano, afirmava: “Para que os pobres alcancem a habilitação de que fala Sen (1981), precisam ter acesso a meios que lhes assegurem certa renda” (2002, p. 17).

Para finalizar, deve-se ressaltar que os diagnósticos e as prescrições postos no RDHM estão sendo desafiados pelo modo como a expansão tecnológica vem mudando, velozmente, as expectativas e perspectivas dos jovens em relação à escolarização e às possibilidades de obter trabalho. Mas observa-se que as posições dos jovens reiteram a necessidade de reconectar o direito à educação com o direito ao trabalho garantidor de direitos. Tal conexão, que já aparece no RDHM de 2009-2010 como desafiadora, vai ganhar aspectos sempre mais elaborados nas investigações dos cientistas sociais, feitas na década seguinte, acerca dos efeitos, para os mais pobres, da expansão tecnológica sobre o mundo laboral.

Os argumentos dos produtores do RDHM levam a deduzir que os vários dilemas surgidos parecem solucionáveis, incorporando-se mais e mais os jovens em uma modalidade educacional que os capacite para esse mundo novo, que exige conhecimentos tecnológicos cada vez mais especializados. O desafio passa a ser a habilitação dos mais pobres para manusear, no mundo laboral, essas novas tecnologias. O economista Luís Fernando Medina Sierra (2018) faz uma reflexão sobre as condições atuais das novas modalidades laborais desfavoráveis aos indivíduos mais pobres. Embora saibam manejar as novas plataformas digitais, eles estão em desvantagens, pois, supostamente, teriam que ser seus próprios patrões, ainda que não tenham capital para investimento. Como patrões de si mesmos, eles estão praticamente impossibilitados de recuperar, seguindo o modelo das capacidades de Sen, “as garantias que perderam como trabalhadores” (SIERRA, 2018, p. 2).

O próprio modelo das capacidades, derivado de Sen, que se usa como base dos RDHs, dos RRDHs e do RDHM, estaria em desconformidade com uma lógica tecnológica destruidora dos canais de luta pelos direitos coletivos no âmbito do trabalho. A expansão das capacidades deveria tornar os indivíduos em situação de pobreza, tanto os incluídos precariamente quanto os excluídos, aptos, aos olhos de Sen, a participar de demandas por direitos no mundo laboral. Pressupõe-se, aqui, um conjunto de condições sociais que, em razão das transformações tecnológicas e laborais, não existem mais. E, como afirma Sierra (2018), pode-se levar anos ou décadas para que se possa, se é realmente possível, reorganizar o mundo do trabalho de modo que os direitos individuais e coletivos não sejam separados. Há, hoje, uma sociedade em que a “autonomia individual” (SIERRA, 2018, p. 1) é mostrada como vantajosa, uma vez que cada um é seu próprio chefe. “Así como se ganan derechos individuales, se pierden derechos colectivos” (SIERRA, 2018, p. 1).

Talvez, a maior falha do RDHM, em suas sugestões de políticas educacionais que sejam capazes de lidar de maneira mais apropriada com os impactos da vulnerabilidade laboral

provocados pelos avanços tecnológicos, é não levar em conta o problema da disjunção entre “o tempo da política e o tempo da tecnologia” (SIERRA, 2018, p. 1). Não incluem os RDHs, de modo geral, e o RDHM, de modo particular, em suas considerações, que “las dislocaciones sociales que la tecnología puede crear ocurrirán a un ritmo mucho más rápido que el que nuestros sistemas políticos puedan absorber” (SIERRA, 2018, p. 2).

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Ascensão e queda do trabalho. In: **A sociedade individualizada**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a. p. 27-43.

BAUMAN, Zygmunt. Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade. In: BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008b. p. 158-177.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BOLTANSKI, Luc. **De la critique: précis de sociologie de l'émancipation**. Paris: Gallimard, 2009.

BOLTANSKI, Luc; THÉVENOT, Laurent. **De la justification: les économies de la grandeur**. Paris: Gallimard, 1991.

BOLTANSKI, Luc.; THÉVENOT, Laurent. **A sociologia da capacidade crítica**. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1999. Disponível em: <https://xa.yimg.com>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Agenda Nacional do Trabalho Decente**. Brasília: MTE, 2006. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/--ilo-brasil/document/publication/wcms_226229.pdf. Acesso em: 1.º jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Trabalho Decente**. Brasília: MTE, 2010. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/--ilo-brasil/document/publication/wcms_226249.pdf. Acesso em: 3 jun. 2021

CAMPOS, Luiz Augusto. Qual capacidade crítica? Relendo Luc Boltanski à luz de Margaret Archer. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 719-740, set.-dez. 2016.

CASTLES, Stephen. Estudar as transformações sociais. **Sociologia, problemas e práticas**, Oeiras, n. 40, p. 1-16, 2002.

CELIKATES, Robin. O Não reconhecimento sistemático e a prática da crítica. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n.93, p.29-42, 2012.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar**. Santiago de Chile: Cepal, 2008. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3639/1/S2008100_es.pdf. Acesso em: 2 jun. 2021.

CORRAGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia *et al.* (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUC, 1996. p. 75-121.

COSTANZI, Rogério Nagamine. **Relatório Trabalho decente e juventude no Brasil: agenda hemisférica (2006-2015)**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009. Disponível em: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasil/document/publication/wcms_230674.pdf. Acesso em: 2 jun. 2021.

CROZIER, Michel. Estratégias de mudança à luz de processos sociais de aprendizagem. In: FOXLEY, Alejandro; MCPHERSON, Michael; O'DONNELL, Guillermo. (Orgs.). **Desenvolvimento e política**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 228-242.

DIONÍSIO, Bruno. O paradigma da escola eficaz entre a crítica e a apropriação social. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. 20, p. 305-316, 2010.

DUBET, François. Los límites de la igualdad de oportunidades. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 239, p. 42-50, maio-jun. 2012.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. Um estado de bem-estar social para o século XXI. In: GIDDENS, A. (Org.). **O debate global sobre a terceira via**. São Paulo: Unesp, 2007. p. 193-224.

ESTEVÃO, Carlos V. Justiça complexa e educação: uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 64, p.107-134, 2002.

ESTEVÃO, Carlos V. Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 37-58, jan.-abr. 2016.

FUKUDA-PARR, Sakiko. **Operacionalizando as ideias de Amartya Sen sobre capacidades, desenvolvimento, liberdade e direitos humanos**: o deslocamento do foco das políticas de abordagem do desenvolvimento humano, 2002. Disponível em: www.soo.sdr.sc.gov.br/index.php?option=com_docman...70. Acesso em: 11 ago. 2018.

FURTADO, Celso. **Em busca de novo modelo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GRYNSPAN, Rebeca. Desenvolvimento, crescimento e superação da pobreza: desafios impostos pela crise internacional. In: **Políticas sociais para o desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão**. Brasília: MDS, 2010. p. 27-44.

GRYNSPAN, Rebeca. Prólogo. In: REGIONAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA O MERCOSUL (2009-2010). PNUD/ONU, 2010. p. 2-3. Disponível em: <http://www.latinamerica.undp.org>. Acesso em: 28 jul. 2018.

HIRSCHMAN, Albert. **A economia como ciência moral e política**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KLIKSBERG, Bernardo. **O desafio da exclusão**. São Paulo: Fundap, 1997.

KLIKSBERG, Bernardo. Mitos e realidades em educação. In: KLIKSBERG, Bernardo. **Desigualdade na América Latina**: o debate adiado. São Paulo: Cortez/Unesco, 2002. p. 49-61.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. El empleo de los jóvenes: vías para acceder a un trabajo decente. Promoción del empleo de los jóvenes: abordar el desafío. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 93., 2005, Genebra. **Anais [...]** Genebra: OIT, 2005.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Informe trabajo decente y juventud en América Latina**. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2007.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. La crisis del empleo de los jóvenes: ¡Actuemos ya! In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 101., 2012, Genebra. **Anais [...]** Genebra: OIT, 2012a.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. La crisis del empleo juvenil: un llamado a la acción. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 101., 2012, Ginebra. **Anais [...]** Ginebra: OIT, 2012b. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/. Acesso em: 2 jun. 2021.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Memoria del director general: trabajo decente. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 87., 1999, Ginebra **Anais [...]** Ginebra: OIT, 1999. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm>. Acesso em: 2 jun. 2021.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Reducir el deficit del trabajo decente: un desafio global. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO, 89. 2001, Ginebra. **Anais [...]** Ginebra: OIT, 2001. Disponível em: <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc89/pdf/rep-i-a.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

PARADAS, Miguel B. Educação e pobreza: uma relação conflitiva. In: ZICCARDI, A. (Org.). **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía**. Buenos Aires: Clacso, 2002. p. 65-81.

PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 1990**: definição e medição do desenvolvimento humano. Nova York: PNUD/ONU, 1990. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990>. Acesso em: 2 fev. 2020.

PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 1991**: financiamento do desenvolvimento humano. Nova York: PNUD/ONU, 1991. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1991>. Acesso em: 2 jun. 2020.

PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 1992**: uma nova visão sobre o desenvolvimento humano internacional. Nova York: PNUD/ONU, 1992. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1992>. Acesso em: 3 mar. 2020.

PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 1993**: participação popular. Nova York: PNUD/ONU, 1993. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1993>. Acesso em: 2 mar. 2020.

PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 1994**: um programa para a cúpula mundial sobre desenvolvimento humano. Nova York: PNUD/ONU, 1994. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1994>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 1996**: crecimiento económico para apropiar el desarrollo humano? Nova York: PNUD/ONU, 1996. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1996>. Acesso em: 2 fev. 2020.

PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 1997**: desenvolvimento humano para erradicar a pobreza. Nova York: PNUD/ONU, 1997. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1997>. Acesso em: 2 fev. 2020.

PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 1998**: mudar as pautas atuais de consumo para o desenvolvimento humano do futuro. Nova York: PNUD/ONU, 1998. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1998>. Acesso em: 2 abr. 2020.

PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2000**: direitos humanos e desenvolvimento humano. Nova York: PNUD/ONU, 2000. Disponível em: <http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2000/download/pt>. Acesso em: 11 maio 2020.

PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2001**: fazendo as novas tecnologias trabalhar para o desenvolvimento humano. Nova York: PNUD/ONU, 2001. Disponível em: <http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2001/download/pt>. Acesso em: 11 jun. 2020.

PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2002**: aprofundar a democracia num mundo fragmentado. Nova York: PNUD/ONU, 2002. Disponível em: <http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2002/download/pt>. Acesso em: 2 jun. 2020.

PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2003**: um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana. Nova York: PNUD/ONU, 2003. Disponível em <http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2003/download/pt>. Acesso em: 11 jun. 2020.

PNUD/RDH. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2005**: cooperação internacional numa encruzilhada. Nova York: PNUD/ONU, 2005. Disponível em: <http://www.pnud.org/en/reports/global/hdr2005/download/pt>. Acesso em: 8 jun. 2020.

PNUD/RDH. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2015**: o trabalho como motor do desenvolvimento humano. Nova York: PNUD/ONU, 2015. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr15_overview_pt.pdf. Acesso em: 1.º jun. 2020.

PNUD/RDHM. **Informe sobre desarrollo humano para Mercosul 2009-2010**: innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano. Buenos Aires: Libros del Zorzal/PNUD, 2009. Disponível em: <http://www.idhalcabrirespaciosparalaseguridad.org.com>. Acesso em: 14 jun. 2020.

PNUD/RRDH. **Informe sobre desarrollo humano en Centroamérica y Panamá**. San José: PNUD/Editorama, 2002. Disponível em: <http://www.latinamerica.undp.org>. Acesso em: 3 jun. 2021

PNUD/RRDH. **Segundo informe sobre desarrollo humano en Centroamérica y Panamá**. San José: PNUD/Editorama, 2003. Disponível em: <http://www.latinamerica.undp.org>. Acesso em: 3 jun. 2021.

PNUD/RRDH. **Informe sobre desarrollo humano para América Central (IDHAC) 2009-2010**: abrir espacios para la seguridad ciudadana y el desarrollo humano. Colômbia: PNUD/ONU, 2009. Disponível em <http://www.idhalcabrirespaciosparalaseguridad.org.com>. Acesso em: 20 maio 2020.

PNUD/RRDH. **Informe regional sobre desarrollo humano para América Latina y el Caribe 2010**: actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad. San José: PNUD, 2010. Disponível em: www.idhalc-actuarsobreelfuturo.org. Acesso em: 20 maio 2020.

PNUD/RRDH. **Informe regional de desarrollo humano 2013-2014**: seguridad ciudadana con rostro humano: diagnóstico y propuestas para América Latina. Panamá: PNUD, 2013. Disponível em: <http://www.latinamerica.undp.org>. Acesso em: 21 jun. 2020.

PNUD/RRDH. **Informe regional de desarrollo humano para América Latina y Caribe 2016**: progreso multidimensional. PNUD, 2016. Disponível em: <http://www.latinamerica.undp.org>. Acesso em: 3 jun. 2020.

RESENDE, José Manuel; DIONÍSIO, Bruno M. Escola pública como “arena” política: contexto e ambivalências da socialização política escolar. **Análise Social**, Lisboa, v. 11, n. 176, p. 661-680, 2005.

SCHELLING, Tom C. Contra a apostasia. In: FOXLEY, Alejandro; MCPHERSON, Michel; O'DONNELL, Guillermo. (Orgs.). **Desenvolvimento e política**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 243-250.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SEN, Amartya. Entrevista programa Roda Vida da TV Cultura. **Memória Roda Vida**. São Paulo, Fapesp, 2001. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br>. Acesso em: 20 maio 2020.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

SEN, Amartya. **Poverty and famines: an essay on entitlement and deprivation**. Oxford: Clarendon Press, 1981.

SEN, Amartya. Racionalidade, interesse e identidade. In: FOXLEY, Alejandro; MCPHERSON, Michel; O'DONNELL, Guillermo. (Orgs.). **Desenvolvimento, política e aspiração social**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 355-365.

SEN, Amartya. **El valor de la democracia**. Madrid: El Viejo Topo, 2006.

SIERRA, Luís F. M. ¿Una “APP” para los derechos sociales? **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 276, p. 1-2, jul.-ago. 2018. Disponível em: <http://www.nuso.org/articulo>. Acesso em: 14 jun. 2020.

SMITH, Adam. **Teoria dos sentimentos morais**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

STREETEN, Paul. As agruras do sucesso. In: FOXLEY, Alejandro; MCPHERSON, Michel; O'DONNELL, Guillermo. (Orgs.). **Desenvolvimento e política**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 251-258.

ZICCARDI, Alicia. Las ciudades y la cuestión social. In: ZICCARDI, Alicia (org.). **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía**. Buenos Aires: Clacso, 2002. p. 85-126.

Recebido em: 18/06/2020

Aceito para publicação em: 17/05/2021