

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

CARLOS SOARES BARBOSA

**JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: O PROGRAMA NACIONAL DE
ESTÍMULO AO PRIMEIRO EMPREGO EM DISCUSSÃO.**

**Rio de Janeiro
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CARLOS SOARES BARBOSA

**JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: O PROGRAMA NACIONAL DE
ESTÍMULO AO PRIMEIRO EMPREGO EM DISCUSSÃO.**

**Dissertação apresentada à
Universidade Estácio de Sá, como
requisito parcial para a obtenção de
grau de Mestre em Educação.**

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Neise Deluiz

**Rio de Janeiro
2007**

À dissertação

**JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: O PROGRAMA NACIONAL DE
ESTÍMULO AO PRIMEIRO EMPREGO EM DISCUSSÃO.**

elaborada por

CARLOS SOARES BARBOSA

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Curso de Mestrado em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Neise Deluiz
Presidente
Universidade Estácio de Sá

Profº Dr. Victor Novicki
Universidade Estácio de Sá

Profª Dr. Gaudêncio Frigotto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela presença constante em minha vida.

Aos meus pais, João e Maria, pelo constante estímulo ao estudo ao longo da minha vida.

À Profª Dra. Neise Deluiz, pelo carinho, compreensão, estímulo, incentivo, confiança, enfim, por todo o processo e a forma como conduziu a orientação dessa pesquisa. Meu muito obrigado!!!

À CAPES, pelo apoio fundamental a essa pesquisa.

Aos Profs. Drs. Gaudêncio Frigotto e Victor Novicki, pelas presenças na banca examinadora, meu profundo respeito.

À Profª Dra. Lúcia Veloso Maurício, pelo carinho e a mão estendida desde o primeiro dia em que entrei neste Programa de Pós-Graduação.

Ao Prof. Dr. Alexandre Maia Bonfim, pelas observações feitas nos registros iniciais dessa dissertação.

Às Professoras da Disciplina Seminário de Dissertação/2006, Profª Dra Drª Alda Judith Alves-Mazzotti e Profª Dra Lúcia Goulart Vilarinho, e aos colegas de turma, pela aprendizagem compartilhada. Quantas lições!

À Fernanda Felix, integrante da equipe de pesquisa, pela contribuição valiosa. Valeu!

À toda equipe da direção do CES José Carlos Brandão Monteiro que compreendeu, por meio de um pacto silencioso, a importância profissional na realização dessa etapa.

Aos meus alunos, ex-e atuais, com quem eu sempre aprendi e partilhei o prazer de lecionar, estudar, pesquisar, compreender e rejuvenescer.

A Neusa Borges, que sempre soube me mostrar que a vida não pode parar e a esperança não pode faltar.

Ao Val, pelo carinho e presteza nos momentos de esgotamento físico e intelectual.

Guerreiros são pessoas, tão fortes, tão frágeis
Guerreiros são meninos no fundo do peito
Precisam de um descanso, precisam de um remanso
Precisam de um sono que os tornem refeitos [...]

Um homem se humilha, se castram seus sonhos
Seu sonho é sua vida e vida é trabalho
E sem o seu trabalho o homem não tem honra
E sem a sua honra se morre, se mata

Não dá pra ser feliz... Não dá pra ser feliz...

(Gonzaguinha – Guerreiro Menino)

RESUMO

Esta pesquisa investigou as ações de qualificação profissional desenvolvidas por três Organizações Não-Governamentais (ONGs), participantes do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) / Consórcio Social da Juventude (CSJ) do Rio de Janeiro. A situação-problema foi contextualizada tendo em vista as mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas no Brasil na década de 1990, principalmente a partir da reforma do aparelho de Estado. Três eixos constitutivos da pesquisa - juventude, trabalho e educação - foram articulados, para evidenciar as vulnerabilidades dos jovens das camadas populares, agravadas pelo quadro de transformações no mundo do trabalho. A fundamentação teórica para a análise das ações das entidades investigadas levou em consideração as concepções de trabalho e educação ancoradas na matriz liberal, por meio das idéias de Smith e Hayek, e na matriz crítica, a partir de Marx e Gramsci. Como o PNPE é um Programa de parceria entre o Estado e as organizações da sociedade civil, o estudo também discute os conceitos de sociedade civil, esfera pública não-estatal e parceria público-privado, além de problematizar a atuação das ONGs no campo educacional e seus vínculos com a política neoliberal. A pesquisa fundamentou-se no paradigma da Teoria Crítica, com abordagem qualitativa, tendo utilizado como instrumentos de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, realizadas com as coordenadoras geral e pedagógica das três ONGs investigadas, e o grupo focal, realizado com os jovens, alunos e egressos, de duas entidades. Os resultados indicaram que as ações de qualificação profissional das entidades executoras do PNPE/CSJ se conduzem pela perspectiva da empregabilidade e da Teoria do Capital Humano, com o objetivo de adequar os jovens à precarização do trabalho e à sociedade do não emprego, fomentando neles a busca de novas alternativas de inserção, o espírito empreendedor e sua auto-responsabilização pela não inserção no mercado de trabalho formal. Concluiu-se que os cursos não se estruturam na perspectiva da omnilateralidade defendida por Marx e Gramsci, agindo mais no sentido de disciplinamento do trabalhador à ordem econômica do que para a formação de intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras. A efetividade social e política das ações realizadas pelas entidades participantes não propiciam o empoderamento dos sujeitos individuais e coletivos no sentido da sua participação na esfera pública e se restringem a benefícios secundários, tais como, maior sociabilidade, responsabilidade e autoconfiança dos jovens, cumprindo o PNPE/CSJ a função reservada às políticas focalizadas de alívio à pobreza, que é a de conter a convulsão social e garantir a governabilidade.

Palavras-chave: Trabalho e educação. Sociedade civil e ONGs. PNPE.

ABSTRACT

This research inquired into the actions of professional qualification developed for three not-governmental organizations (ONGs), participants of the nacional program of incentive to the first job (PNPE)/ Social Partnership of Rio de Janeiro's political, economical and social changes occurred in Brazil on decade 90, principally at the moment of the reform's state apparatus. Three constitutive axles of the research—youth, job and education – were articulated, to evidence the young's vulnerabilities of the popular stratum social, aggravated for the transformations in the job's world. The theoretical fundamentation to the analysis of the investigated entities' actions showed the job's conceptions and education firmed on the liberal matrix, through Smith and Hayek's ideas, and in the critical matrix, through Marx and Gramsci. Like PNPE is a program of partnership between the state and the organizations of the civil society, the learning also discuss the concepts of civil society, public sphere not-estatal and partnership private-public, beyond to problematize the actuation of the ONGs in the educational area and your entails with the neoliberal political. The research based on the paradigm of the critical theory, with qualitative abordage, having utilized like instruments of information's collect interviews semi—structured, realized with the geral and pedagogical co-ordination of the three investigated ONGs, and the focal group, realized with youngs, students and people go out, of two entities. The results indicated that the actions of professional qualifications of the executor's entities – PNPE/ CSJ of the theory of human's capital, with the objective to adequate the youngs to the precarization of the job and to society from people don't have employ, occasionating them the search of new alternatives of insertion, the undertaker spirit and your auto-responsabilization for the not-insertion in the formal market job. Finished that the course, don't structure it in the perspective of the omnilaterality supported by Marx and Gramsci, acting more as discipline of the workman to the economical order than to the formation of organical intellectual of hardworking's classes. The social and political efetivity of the actions realized for the participants entities don't render favourable the empoderament of the individual and collective subjects in the sense of your participation in the public sphere and restrict it to secondaries benefices, such, more sociability, responsibility and auto-confindence of the youngs, executing PNPE/ CSJ the reserved function to the focalized political of alleviation to poverty, that is contain the social convulsion and guarantee the governability.

Key-words: Job and education. Civil Society and ONGs. PNPE.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACB – Ação Comunitária do Brasil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CGT - Confederação Geral dos Trabalhadores

CNBB – Confederação Nacional de Bispos do Brasil

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CONAM - Confederação Nacional das Associações de Moradores

CPC – Centro Popular de Cultura

CSJ – Consórcio Social da Juventude

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAT –Fundo de Amparo do Trabalhador

FMI –Fundo Monetário Internacional

FBR - Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IMAC – Instituto Imagem e Cidadania Rio de Janeiro

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEB – Movimento de Educação no Brasil

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MCP – Movimento de Cultura Popular

MNCA – Mobilização Nacional contra o Analfabetismo

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PEA – População Economicamente Ativa

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação Profissional

PNA - Programa Nacional de Alfabetização

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

APRESENTAÇÃO

Sou professor de História das redes Municipal e Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 1991.

Como profissional, me faltam experiências vividas com jovens da chamada classe média alta. Sempre trabalhei com crianças, adolescentes, jovens e adultos das camadas populares e, talvez, tal fato, tenha contribuído para as escolhas dos objetos de investigação durante a minha vida acadêmica. Seja na graduação, como bolsista do Programa de Iniciação Científica do CNPq, quando trabalhei na pesquisa “O Movimento Operário à Luz dos Processos Criminais” sob a orientação da Profª Dra. Lená Medeiros, seja no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu realizado no Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob as orientações do Prof. Dr. Marcos Alvito e da Profª Dra. Magali Engels, quando investiguei os mecanismos de controle sobre as classes dos trabalhadores no período recente pós-abolição.

Nesses estudos, a escola e as questões referentes à escolarização sempre estiveram presentes, uma vez que elas já constavam na pauta de reivindicações dos trabalhadores do início do século XX, através de seus sindicatos e associações de ajuda mútua. Como filho de metalúrgico, sei bem das lutas dos trabalhadores para manterem seus filhos na escola, visto que as necessidades familiares levam os jovens a se submeterem cada vez mais cedo aos trabalhos precarizados.

Como professor da rede pública regular, presenciei a perda da escola – perda nossa! - de muitos alunos para o supermercado em frente, diante da necessidade de muitas crianças e adolescentes de ganharem uns trocados por cada bolsa empacotada. Como professor da modalidade EJA e de vários Projetos/Programas, como o Telecurso 2000, realizados nas empresas, Associações de Moradores, ou em outros espaços comunitários, presenciei as expectativas e esperanças que os trabalhadores nutrem com a escola, “alimentados” pela

ideologia liberal de que são os próprios culpados pelos seus fracassos e pela sua não inserção no mercado de trabalho, devido sua baixa qualificação.

Como Conselheiro Tutelar, na primeira gestão dos Conselhos Tutelares no Município do Rio de Janeiro, 1996-1999, vi de perto as mazelas sociais causadas pela política neoliberal, o conseqüente descaso com as políticas sociais e a “terceirização” das ONGs nas ações sociais.

Atualmente, como supervisor pedagógico do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM –, tenho podido constatar um elo comum nos jovens trabalhadores de todas as partes do Brasil, apesar das especificidades regionais: a sua imensa dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal e o crescimento do seu quadro de risco social.

Por essas e outras vivências, as questões referentes ao trabalho e educação sempre me inquietaram. Que formação humana a educação está promovendo? Que sociedade estamos construindo? Quais os rumos que a política educacional está seguindo? O que reserva a nós, trabalhadores, é somente o trabalho precarizado?

Movido por essas inquietações e pelo espírito de pesquisador social que há em mim, foi que eu busquei o Programa de Pós Graduação Stricto Sensu e a Linha de Pesquisa – Trabalho, Educação e Meio Ambiente - por onde apresento este estudo. A razão de querer investigar as ações das ONGs no PNPE se deve ao fato de poucos pesquisadores estarem investigando a educação de jovens e adultos fora dos espaços formais e institucionalizados, como as ações das organizações da sociedade civil no campo educacional, em meio a crise da sociedade salarial.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. OBJETIVOS E QUESTÕES NORTEADORAS	25
1.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
1.3. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	30
2. HISTÓRICO DO ATENDIMENTO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.	32
2.1. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940	34
2.2. A EJA NO CONTEXTO DO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO E DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO: AS DÉCADAS DE 1950 E 1960	37
2.3. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CONTEXTO DO PERÍODO AUTORITÁRIO: ALFABETIZAÇÃO E TECNICISMO (1964/ 1984)	46
2.4. O CONTEXTO NEOLIBERAL: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E AS POLÍTICAS FOCALIS	52
2.4.1. A Educação sob o Ideário Neoliberal	64
2.4.2 A EJA a partir dos anos 1990: focalização, descentralização e desregulamentação	68
3. JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO	82
3.1. A RELAÇÃO TRABALHO-ESCOLA E A VULNERABILIDADE SOCIAL DOS JOVENS TRABALHADORES BRASILEIROS	82
3.2. A CATEGORIA TRABALHO NAS MATRIZES LIBERAL E CRÍTICA/EMANCIPATÓRIA	95
3.3. A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS MATRIZES LIBERAL E CRÍTICA/EMANCIPATÓRIA	104
4. AS ARMADILHAS DA POLÍTICA NEOLIBERAL	118

4.1. ‘DO CONFRONTO À COLABORAÇÃO’: A SOCIEDADE CIVIL EM DISCUSSÃO	118
4.2. A ESFERA PÚBLICA NÃO-ESTATAL E O PROGRAMA DE PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO	130
4.3. AS ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS (ONGs): A PARCERIA PRIVILEGIADA	134
4.4. O PROGRAMA NACIONAL DE ESTÍMULO AO PRIMEIRO EMPREGO (PNPE) E O CONSÓRCIO SOCIAL DA JUVENTUDE: A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO EM AÇÃO	141
5. “ENSINAR A PESCAR E NÃO DAR O PEIXE”: AS ONGs NO CAMPO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	147
5.1. OBJETIVOS E FINALIDADES DAS AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NA CONCEPÇÃO DAS ENTIDADES EXECUTORAS	148
5.2. QUALIDADE PEDAGÓGICA DAS AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.	160
5.3. EFETIVIDADE SOCIAL E POLÍTICA DAS AÇÕES DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	168
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	184
ANEXOS	194

1. INTRODUÇÃO:

A educação de jovens e adultos (EJA) tem merecido a atenção de muitos pesquisadores de diversos centros de produção do conhecimento em todo o país. Revisando a literatura e a produção acadêmica sobre esta modalidade percebe-se que alguns dos seus aspectos despertam maior interesse dos pesquisadores, em detrimento de outros¹. Pouca atenção, no entanto, tem sido dada à investigação científica em relação à atuação das Organizações Não-Governamentais (ONGs) no campo da educação de jovens e adultos, embora a articulação entre ONGs e educação, tratada algumas vezes de forma superficial, seja recorrente em artigos, dissertações e teses referentes ao denominado “Terceiro Setor”² e às políticas públicas de qualificação profissional, a partir dos anos 1990.³

Considerando a mencionada lacuna, esta pesquisa se propõe a investigar a atuação das ONGs na educação de jovens e adultos no campo da qualificação profissional, tendo em vista contribuir para a ampliação do conhecimento na área, ao privilegiar um recorte, até então, pouco aprofundado nas pesquisas científicas, constituindo-se em mais um instrumento de análise das políticas públicas implementadas na área de trabalho e educação.

Nossa exposição buscará articular os três eixos fundamentais para a presente pesquisa - educação de jovens e adultos, a qualificação profissional e sociedade civil, mais especificamente as ONGs -, no contexto das reformas políticas econômicas e sociais

¹ Em pesquisa realizada em 01/08/06 no site da Capes (www.capes.org.br), por exemplo, verifica-se um número considerável de estudos referentes à alfabetização de adultos e à questão da formação (inicial e continuada) de professores.

² O termo “Terceiro Setor” é hegemônico na literatura, tendo sido construído “a partir de um recorte do social em esferas: o Estado (“primeiro setor”), o mercado (“segundo setor”) e a sociedade civil (“terceiro setor”)” (MONTAÑO, 2007, p. 53). Segundo Landim (1998), as instituições pertencentes ao Terceiro Setor são: as organizações não-governamentais, fundações, entidades filantrópicas (beneficentes ou de caridade), associações, sindicatos e outras organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.

³ Os trabalhos de Ventura (2001), Ataíde (2001), Figuerêdo (2003), Cerutti (2004), Ferreira (2005), Weisz (2005) e Coutinho (2005) confirmam isso.

engendradas no Brasil com a reestruturação do capital, ocorrida a partir da última década do século passado⁴.

Examinando cuidadosamente a educação de jovens e adultos, percebe-se que, no Brasil, ela foi, historicamente, marcada pela falta de compromisso político por parte do poder público. Prova disso é que até a década de 1940, esta modalidade praticamente não tinha sido considerada pela legislação educacional brasileira. Somente a partir de então, é que ela teve o seu espaço específico delineado (HADDAD, 1987), principalmente com a organização das campanhas de alfabetização de massa⁵. Essas campanhas, cujos resultados não foram de todo satisfatório, desapareceram na década de 1960, devido o golpe militar e à descentralização prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 - Lei nº 4024/61.

Considerada demasiadamente humanista pelo empresariado nacional, a LDB nº 4024/61 foi apontada como incapaz de responder às exigências do desenvolvimento que se processava no país naquele momento (VENTURA, 2001). Daí a necessidade de uma nova legislação educacional que correspondesse às demandas daquele grupo, o que veio a se consolidar com a promulgação da Lei nº 5692/71⁶.

A referida Lei reorientou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estendendo para oito anos a escolaridade obrigatória e regulamentou as diversas modalidades da educação de jovens e adultos, dedicando-lhe, pela primeira vez na legislação educacional brasileira, um capítulo próprio. A flexibilidade foi um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado por esta lei (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Esta flexibilidade se

⁴ Utilizamos o termo para mencionar as mudanças realizadas a partir de 1973 nos países do capitalismo central, e na década de 1990, na América Latina (exceto México e Argentina), com o intuito de possibilitar a maior circulação e, conseqüentemente, a acumulação do capital.

⁵ Por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada por Lourenço Filho e implementada entre 1947 e 1958, e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), entre 1952 e 1963. Embora sejam experiências de outro momento histórico - décadas de 1960 e 1970 - também podem servir de exemplo de campanha de massa em prol da alfabetização a Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) e o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

⁶ Enquanto a Lei nº 4024/61 tinha sido resultado de um amplo processo de debate entre tendências do pensamento educacional brasileiro, levando treze anos para ser editada, a Lei nº 5692/71 foi elaborada em um prazo de 60 dias, por nove membros, indicados pelo Ministro da Educação Coronel Jarbas Passarinho (ATAÍDE, 2001).

concretizou na organização do ensino em várias modalidades: ensino supletivo, centros de estudos, e no ensino a distância.

Ataíde (2001) aponta que diversas atividades foram agrupadas sob o título de Ensino Supletivo, como a escolarização de jovens e adultos, a qualificação profissional promovida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e outras instituições similares, assim como os antigos exames de “madureza”, agora denominados exames supletivos. A fim de abarcar toda esta heterogeneidade e tentando dar conta das demandas surgidas com o estágio do desenvolvimento industrial no país naquele momento, o Parecer nº 699/72⁷ instituiu as funções do Ensino Supletivo⁸.

No aspecto legal, alguns avanços ocorrem na educação de jovens e adultos com a promulgação da Constituição de 1988, ao consagrar no artigo 208 a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental a todos - inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria - transformando-o em “direito público subjetivo”⁹ e dever do Estado.

Na década de 1990, no entanto, muitas das conquistas dos trabalhadores garantidas na Carta Magna, foram sendo modificadas e anuladas por meio das reformas constitucionais. Entre elas, o Projeto de Lei nº 92/96 que, em consonância com as orientações dos assessores do Banco Mundial, introduziu uma sutil alteração no inciso I do artigo 208 da Constituição. Na prática, segundo Ventura (2001, p. 86), esta alteração ‘significou a destituição do direito à obrigatoriedade da oferta da EJA [...] Após a alteração, o governo manteve a gratuidade da

⁷ Este documento legal define as diretrizes curriculares do ensino supletivo. Ver: BRASIL, Parecer CFE nº 699/72, de 5 de julho de 1972.

⁸ Suplência – de caráter estritamente compensatório, uma vez que visava suprir a escolarização não realizada na idade própria; Suprimento – versão brasileira de educação permanente, que visava a ‘atualização da mão-de-obra às demandas tecnológicas dos processos produtivos, ao proporcionar repetida volta à escola para estudos de aperfeiçoamento ou atualização’ (ATAÍDE, *ibid.*, p. 34); Aprendizagem – com a intenção de formar um exército de trabalhadores de reserva, visto que compreendia a ‘formação metódica no trabalho das empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas’ (CHAGAS, 1978, p.371.); Qualificação – com o objetivo de preparar contingentes populares para a rápida inserção no mercado de trabalho, pois visava à profissionalização, sem preocupação com a educação geral (CHAGAS, *ibid.*).

⁹ Segundo Fávero (1996, p.67) ‘tal direito se diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte de pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável.’

educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade do poder público vir a oferecê-la’.

Muitas outras mudanças marcaram a educação de jovens e adultos naquela década e, segundo Haddad (1998), o ponto de inflexão foram os primeiros anos do governo Collor. Isto fica explícito em uma das declarações do seu terceiro Ministro da Educação, José Goldemberg, que considerava a educação de adultos desnecessária e sem importância para a sociedade.

Elaborada no contexto das reformas políticas e econômicas que vinham sendo realizadas no Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394/9 consagrou a EJA como uma das modalidades da educação básica, sendo suas diretrizes definidas quatro anos depois pelo Parecer nº 11/2000, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação do MEC.

Essas modificações devem ser analisadas no contexto de mudanças estruturais que vinham se processando na sociedade brasileira, globalizada e neoliberal. A fim de elucidar como a nova LDB converge aos interesses do novo modelo de acumulação do capital, faz-se necessário fazer uma breve exposição da reforma do Estado brasileiro e da emergência do “Terceiro Setor” no contexto do capitalismo “transnacionalizado” (HOBSEBAWM, 1995).

O Estado brasileiro sempre esteve a serviço dos interesses de uma minoria privilegiada e, assim, a intervenção estatal na vida social foi marcada, predominantemente, pela ausência da dimensão pública (FERREIRA, 2005). Ao longo de várias décadas, Estado e interesses privados tentaram impedir a consolidação de uma esfera pública¹⁰ democrática, sendo, por isso, árduos e emblemáticos os caminhos percorridos pelos movimentos sociais na formação de um espaço participativo-democrático na esfera pública estatal.

Embora a luta pela constituição de espaços de representação dos “grupos excluídos” na esfera pública seja bem anterior aos anos 1980, a Constituição de 1988 é um marco no

¹⁰ Adotamos aqui o conceito de esfera pública concebido por Habermas (1984): local de disputa entre os princípios divergentes de organização da sociabilidade

processo de reconstrução democrática, pois legitimou antigas reivindicações das camadas populares e definiu os contornos de uma nova participação da sociedade civil na esfera pública estatal.

Esta nova configuração das relações entre Estado e sociedade civil brasileira, no entanto, se fez em um contexto econômico e político mundial às avessas, isto é, no momento em que se operava a demolição do Estado de Bem-Estar Social e iniciava a ofensiva neoliberal - baseada na reestruturação produtiva, na reforma do Estado e no combate ao trabalho, como estratégias hegemônicas de enfrentamento da crise econômica vivenciada pelos países ricos na nova fase do capitalismo (MONTAÑO, 2002; FIORI, 1997, HOBBSBAWM, 1995).

Como reflexo deste cenário político-econômico mundial, intensifica-se no Brasil, desde o início da década de 1990, o combate às históricas conquistas trabalhistas e sociais garantidas na Constituição, uma vez que elas não correspondiam aos interesses do capital internacional. As políticas neoliberais, inicialmente implantadas no governo Collor de Melo e intensificadas nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, exigiam a configuração de um Estado mínimo.

Cumprindo os postulados do Consenso de Washington¹¹, a reforma do Estado Brasileiro efetuada por Luis Carlos Bresser Pereira – titular do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, criado em 1994 – foi pensada e articulada como meio de possibilitar lucros cada vez mais crescentes ao capital (MONTAÑO, 2002). O Estado deve reduzir-se a um nível que não atrapalhe o capital, retirando-se dos setores que possibilitem amplas margens de lucro, ainda que essenciais para a maioria do coletivo e para a vida em sociedade.

¹¹ Segundo Fiori (1996), trata-se de uma expressão cunhada pelo economista John Williamson, referente a uma lista de políticas e reformas (administrativas, previdenciárias e fiscais) que foram requeridas, consensualmente, para a América Latina, pelos principais centros e círculos de poder sediados na cidade de Washington.

Privatização, publicização e terceirização são idéias que comandam este processo pois, segundo a retórica neoliberal, o gigantismo do Estado é o grande culpado das crises (econômica, política e, no caso do Brasil, também moral), uma vez que onera os cofres públicos com gastos “desnecessários” (desperdícios), além de burocratizar a ação, emperrando a máquina e impedindo sua eficiência (RAICHELIS,2000; DI PIERRO,2001; MONTAÑO, 2002).

Raichelis (2000) nos mostra que essa redução dos gastos públicos, preconizada pelos neoliberais, significou, na prática, a redução dos gastos sociais. No Brasil, isso gerou conseqüências graves para as camadas populares, tais como: deteriorações das suas condições de vida e do trabalho, empobrecimento, desemprego, crescimento do mercado informal de trabalho, exploração do trabalho infante-juvenil, entre outras.

Por outro lado, na medida em que o Estado se descompromete das políticas sociais, é construída uma nova esfera - a pública não-estatal – assumida pelas instituições do chamado Terceiro Setor, que adquire maior evidência a partir das novas relações entre Estado/mercado/sociedade civil.

Para Montaña (2002), a transferência de responsabilidades do setor público para o “Terceiro Setor” em relação às “questões sociais” fere a própria democracia. Primeiro, porque a ação governamental não tem mais um caráter universal (para todos), sendo focada nos segmentos mais empobrecidos e vulneráveis da sociedade, através de políticas compensatórias. Segundo, porque é um mecanismo para a diminuição dos custos operacionais das ações estatais e para a atenuação do conflito social. Para Di Pierro (2005), a ação do “Terceiro Setor” é a forma mais explícita da secundarização da educação de jovens e adultos no âmbito das políticas públicas: municipal, estadual e federal. Já para Raichelis (2000), esta

ação possibilita a consolidação de uma luta histórica em prol da democratização da esfera pública¹².

Como representantes da complexa malha social, diversas organizações da sociedade civil, em especial as ONGs, são chamadas para praticarem ações sociais, principalmente em setores onde o Estado em sintonia com os interesses do capital, julga não ser mais imprescindível sua atuação, como, por exemplo, a educação de jovens e adultos e a qualificação profissional.

Diante do quadro esboçado, no Brasil, os anos 1990 são marcados por amplas reformas, e, entre estas, as educacionais. No âmbito das reformas no sistema público de ensino, descentralização (da gestão e do financiamento), focalização (dos programas e populações beneficiárias), privatização dos serviços e desregulamentação se tornaram características das políticas vinculadas à EJA nas últimas décadas (DI PIERRO, 2001).

Como nos mostra Haddad (1998), a EJA vem se esvaziando cada vez mais como política de Estado. Para Ventura (2001), tal esvaziamento faz parte de um projeto que desloca uma parcela do atendimento de jovens e adultos para o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), ampliando, significativamente, sua linha de atuação com a escolarização e a formação profissional do trabalhador. Isso foi uma das consequências das alterações efetuadas na formação profissional e na educação de jovens e adultos, a partir da promulgação da LDB e do Decreto nº 2208/97. Estes instrumentos legais minimizaram a participação do Ministério da Educação (MEC) na execução dos cursos, estabelecendo que sua gestão e financiamento deveriam caber ao Ministério do Trabalho (MTE), deixando a tarefa de execução às diversas instituições da sociedade civil como ONGs, sindicatos, entidades religiosas, entre outras.

O crescimento das ONGs e sua parceria com o Estado não constitui fenômeno típico do Brasil ou dos países latino-americanos, mas sim um fenômeno global, iniciado nos países

¹² O Estatuto da Criança e do Adolescente é um exemplo da ação da sociedade civil, redundando em legislação democrática. As ONGs, como por exemplo, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, tiveram um papel importantíssimo neste processo. Neste aspecto, ver a dissertação de Melo (2005).

centrais do capitalismo mundial. No início da década de 1990, as colaborações das ONGs¹³ com o Banco Mundial já eram uma prática comum, conforme relatório de 1993 da referida instituição financeira (ARRUDA, 2003).

Nos anos 1990, parceria e articulação tornaram-se palavras extremamente importantes para o Estado e para as organizações da sociedade civil, entre elas, as ONGs. Isso foi o que concluíram Souza, Schwigert e Oliveira (1996), em pesquisa desenvolvida em 1995, com 100 ONGs nordestinas.

O sistema de parceria, a partir de 1996, também passa a ocorrer nos programas de educação profissional de nível básico do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com a criação do Plano Nacional de Educação Profissional – PLANFOR. Apesar de o envolvimento entre ONGs e educação não ser um episódio exclusivo da última década do século passado, com a vigente LDB a participação dessas organizações no campo educacional se intensifica. Desde então, e com a criação do PLANFOR, as ONGs voltaram-se para a qualificação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade, junto com outras organizações da sociedade civil como sindicatos, instituições empresariais, escolas técnicas públicas e privadas (DELUIZ, GONZALEZ E PINHEIRO, 2003).

Com a mudança do governo federal, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), foi substituído, em 2003, pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ). As principais críticas feitas ao PLANFOR, pela nova gestão federal, eram, entre outros, que havia: (a) pouca integração entre a Política Pública de Qualificação Profissional e as demais Políticas Públicas (Trabalho e Renda, Educação e Desenvolvimento); (b) ênfase nos cursos de

¹³ O termo ONG foi criado pela ONU (Organizações das Nações Unidas) após a Segunda Guerra Mundial, para nomear e definir o papel de organismos que representavam setores da sociedade não ligados aos governos e ao mundo das empresas privadas, relacionadas, principalmente, a área da saúde pública, ao apoio a reivindicações de paz ou campanhas contra guerras e a lutas pela democracia, entre outros (SANTOS, 2004). No Brasil, segundo Gohn (2001), as primeiras ONGs surgiram com o combate ao regime militar e apoio aos movimentos sociais, mas é essencialmente nos anos de 1990 que as organizações não-governamentais ganham força e definem seu campo de atuação (caritativas, desenvolvimentistas e/ou cidadãos).

curta duração; (c) deficiência no sistema de planejamento, monitoramento e avaliação (BRASIL, MTE, PNQ, 2003).

A fim de superar as limitações apontadas, o PNQ (ibid.) considera a qualificação profissional como construção social, com diferentes dimensões: epistemológica, social, política e pedagógica. No âmbito político, ressalta a necessidade de tornar central a compreensão da qualificação profissional como direito e como política pública.

No que diz respeito à EJA, atualmente, as políticas e diretrizes do MEC para a área, restringem-se à reprodução de materiais didáticos, aquisição de material escolar e ao financiamento de alguns projetos com recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a capacitação de recursos humanos – o que evidencia estarem seguindo as orientações do Banco Mundial no sentido de privilegiar o investimento na educação básica para as crianças de 7 a 14 anos (VENTURA, 2001). O veto presidencial à inclusão da EJA no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF), em 1996 - francamente inconstitucional e discriminatória com os jovens e adultos, como bem disseram Andrade e Paiva (2004) – parece nos indicar isso.

Por outro lado, ao MTE, cabe a formação de uma rede de qualificação profissional formada por cursos de nível básico, de curta duração, fragmentados e vinculados à demandas pontuais do mercado de trabalho, atuando de forma paralela e desassociada da rede escolar de educação básica.

Essa “divisão de tarefas” entre as políticas públicas dos referidos ministérios vai ao encontro da separação entre a educação básica e a educação profissional legitimada com a promulgação da LDB, plenamente em consonância com os postulados da doutrina neoliberal (SAVIANI, 1997).

Embora a recomendação do Banco Mundial aos países pobres seja a de se investir, prioritariamente, na educação fundamental, com o objetivo de garantir a eficiência externa do

setor educativo e aliviar a pobreza no mundo (CORAGGIO, 2003), não se pode desconsiderar os dados apresentados por diversos Institutos de Pesquisa em relação à juventude brasileira.

Estes indicam que os jovens de 15 a 24 anos das camadas populares são os mais atingidos pelas fragilidades do sistema educacional, pelas mudanças no mundo do trabalho e os mais destituídos de apoio de redes de proteção, daí encontrarem-se em maior estado de vulnerabilidade social. Entre os principais problemas com os quais os jovens brasileiros se deparam hoje estão: o acesso restrito à educação de qualidade, as frágeis condições para a permanência nos sistemas escolares, a dificuldade de inserirem no mercado de trabalho formal, a luta pelo primeiro emprego e a inadequada qualificação profissional.

No entanto, as mudanças realizadas no mundo do trabalho alteraram as exigências para a entrada no mercado de trabalho, tornando cada vez mais prementes as necessidades de jovens e adultos trabalhadores em aumentar sua escolaridade e qualificar-se profissionalmente, o que procuram fazer, entre outras formas, por meio de projetos/programas desenvolvidos por organizações da sociedade civil em parceria com o Estado, como o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) - Programa do governo federal, implantado desde 2004, destinado aos jovens de baixa renda, com idade entre 16 e 24 anos, em situação de vulnerabilidade social.

Os objetivos do Programa são:

elevar a auto-estima e incentivar a participação cidadã da juventude na vida social e econômica do País; incentivar a prestação de serviço voluntário e social pelos jovens; estimular a elevação da escolaridade; inserir o jovem no mundo do trabalho; preparar os jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda; proporcionar qualificação e atividades que possam despertar o espírito empreendedor dos jovens (BRASIL, MTE, TERMO DE REFERÊNCIA, 2003, p.2).

No Rio de Janeiro, em 2006 e 2007, foram executadas a terceira e quarta etapas do Programa. Sua operacionalização se dá por meio de convênio entre o MTE e a entidade âncora do Consórcio Social da Juventude, responsável por selecionar e coordenar as ações das

entidades executoras constantes do Plano de Trabalho. A entidade que ocupa no Rio de Janeiro o lugar de entidade âncora é a organização não-governamental Ação Comunitária do Brasil (ACB/RJ), que também atua como entidade executora, junto com outras 17 ONGs¹⁴, escolhidas por um processo seletivo público. Entre elas estão a Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião (FBR) e o Instituto Imagem e Cidadania (IMAC), que são nossos objetos de investigação, além da ACB.

Cada entidade executora trabalha com números variados de jovens em suas oficinas. A meta¹⁵ do Consórcio, em 2006 e 2007, foi qualificar, respectivamente, 1700 e 2000 jovens e inserir 510 e 600 no mercado de trabalho.

Concordando com a afirmativa de que a produção do conhecimento constitui um processo cumulativo coletivamente construído (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2000), esta pesquisa pretende dar continuidade à pesquisa coordenada por Deluiz (2006) que analisou a atuação das ONGs que desenvolveram ações de qualificação profissional no âmbito do PLANFOR, no período de 2001-2003, no Estado do Rio de Janeiro.

Assim, considerando: (1) os resultados da pesquisa coordenada por Deluiz (2006), onde se constatou que as práticas das ONGs são inconsistentes e se distanciam da possibilidade de viabilizar uma efetiva participação na esfera pública por parte dos segmentos sociais, tradicionalmente excluídos do conhecimento e do exercício da cidadania; (2) a

¹⁴ Em 2006 as entidades escolhidas foram: a Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião; Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana (CDM); Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP); Centro de Assessoria ao Movimento Popular (CAMPO), Instituto Beneficente Brasil-Itália, Instituto de Qualidade e Vida (IQUAVI); Grupo de Aposentados e Pensionistas Unidos Venceremos (GAPUVE); Instituto Imagem e Cidadania Rio de Janeiro (IMAC); Associação Comunitária de Rádio; Integração; Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE); Clube Palmares; Companheiros pró Educação, Cultura, Lazer, Ecologia e Trabalho (COEDUC); Ecos do Futuro; Instituto SERE (Serviços e Estudos de Realização Empresarial Social), Lar Espírita Irmã Zilá; Pró Apoio Comunitário e VivaRio. Em 2007, as seguintes entidades deixaram de participar do PNPE/Consórcio Social da Juventude: Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE); Associação Comunitária de Rádio e Integração Grupo de Aposentados e Pensionistas Unidos Venceremos (GAPUVE) e Clube Palmares. Em seus lugares entraram novas entidades, a saber: Associação Brasileira de Museologia (ABM); Cooperativa dos Profissionais de Projetos e Empreendimentos Sociais (COPPES); DC Brasil – Direitos Civis do Brasil; Instituto Trabalho e Cidadania (ITC).

¹⁵ Segundo informação disponível em www.acaocomunitaria.org.br/institucional/historico.asp Acesso em 11/08/07.

reconfiguração do Estado, que se exime cada vez mais das responsabilidades em relação às questões sociais, entre elas as educacionais, repassando-as para as ONGs; (3) as alterações realizadas no campo da educação de jovens e adultos e da educação profissional com a Lei nº 9394/96; (4) o estado de vulnerabilidade social em que se encontram os jovens de 16 a 24 anos, constatado em pesquisas realizadas por diversos órgãos especializados; e tendo por hipótese de que, atualmente, ocorre uma grande segmentação e desarticulação das políticas públicas desenvolvidas pela Secretaria-Geral da Presidência e os diversos Ministérios (Educação, Trabalho e Renda, Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento e Combate à Fome), que disputam o mesmo público através de diversas ações¹⁶, consideramos que esta pesquisa pode servir como mais um instrumento de avaliação das políticas públicas em execução e de diagnóstico das contribuições das ONGs à formação humana e à minimização das desigualdades sociais agravadas pelo modelo econômico vigente.

1.1. OBJETIVO GERAL E QUESTÕES NORTEADORAS

Em face do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar a atuação de ONGs executoras do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), verificando em que medida suas ações contribuem para a geração de trabalho e renda, a ampliação da escolaridade e o exercício da cidadania¹⁷ de jovens trabalhadores em estado de vulnerabilidade social.

Como questões norteadoras de estudo foram levantadas:

¹⁶ Como, por exemplo, o Programa de Estímulo ao Primeiro Emprego; o Programa Fábrica de Escola; o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM); o Brasil Alfabetizado, entre outros.

¹⁷ Em princípio, todos os brasileiros deveriam ter o direito de exercer a plena cidadania, isto é, o direito ao emprego, saúde, habitação, segurança, a igualdade, etc. Na nossa concepção, cidadão é aquele que participa ativamente da cidade, ou seja, aquele que influencia nas decisões da comunidade.

- a) Quais são, para as ONGs em estudo, os objetivos e finalidades das suas ações de qualificação profissional?
- b) Qual a qualidade pedagógica das ações desenvolvidas pelas ONGs?
- c) Na perspectiva de seus alunos, atuais e egressos, que impacto tiveram as atividades do PNPE no desenvolvimento de uma dimensão econômica (trabalho e renda), dimensão comunitária (participação comunitária) e dimensão político-social (exercício da cidadania)?

1.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entendendo o paradigma conforme concepção descrita por Guba (1990 *apud* ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2000, p. 132), ‘um conjunto básico de crenças que orienta a ação’, ou seja, uma “investigação disciplinada”, a presente pesquisa se valerá de princípios do paradigma da Teoria Crítica, entendendo que o pensamento crítico procura ‘a superação das dicotomias entre sujeito e objeto, ciência e sociedade, onde o sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o influencia’ (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2000, p. 117).

Esse paradigma, segundo Guba (*ibid.*), apresenta os seguintes pressupostos: (1) ontológicos, uma perspectiva crítico realista; (2) epistemológicos, uma visão subjetivista, onde os valores do pesquisador estão presentes em todo processo de investigação e (3) metodológico, a pesquisa fundamenta-se no método crítico dialógico, transformadora, como objetivo de aumentar o nível de consciência dos sujeitos, com vista a transformação social.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, visto que será considerada a compreensão dos significados dos sujeitos, isto é, suas crenças, percepções, sentimentos e valores que orientam as suas práticas.

Das 17 entidades que participam do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), no Rio de Janeiro, nos anos de 2006 e 2007, oferecendo oficinas de qualificação profissional a jovens de 16 a 24 anos, selecionamos como objeto de estudo desta pesquisa a Ação Comunitária do Brasil (ACB), a Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião (FBR) e o Instituto Imagem e Cidadania (IMAC), por algumas razões.

Primeiro, porque consideramos importante investigar as ações da entidade executora que também atua no Programa como entidade âncora, como é o caso da ACB. Segundo, porque em face da desregulamentação dos direitos trabalhistas garantidos na Constituição, consideramos ser bastante interessante investigar a ação de uma ONG no campo da qualificação profissional com experiências em ações na garantia dos direitos humanos, como é o caso da Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião. Essa experiência lhe possibilita um posicionamento crítico diante da política neoliberal e da transferência de responsabilidade do Estado para organizações da sociedade civil?

Ainda em relação a essa entidade, o outro motivo da sua escolha se deve ao fato de oferecer suas oficinas de qualificação profissional também aos jovens em conflito com a lei. Considerando que o Programa destina-se ao atendimento de jovens em situação de vulnerabilidade social, a população privilegiada pela Fundação Bento Rubião encontra-se duplamente vulnerável, não só pelos riscos sociais comuns às juventudes das camadas populares, mas, fundamentalmente, pelas dificuldades de reintegração social vivenciadas por pessoas que cometeram algum ato infracional, devido à forte estigmatização e ao preconceito social.

Em relação à escolha do IMAC, esta se deu pela seguinte razão: como já estávamos investigando duas entidades cujas ações se desenvolvem dentro de comunidades consideradas áreas de risco no Rio de Janeiro devido à presença do narcotráfico, consideramos importante

investigar uma entidade cujas ações se desenvolvem no chamado “asfalto”, localizada em uma área de fácil acesso, o que favorece a circulação dos jovens residentes em diferentes regiões da cidade.

Os sujeitos da presente pesquisa foram as coordenadoras (pedagógica e administrativa) das referidas ONGs e os alunos atuais (cursando) e egressos. As técnicas utilizadas para coleta de dados foram: entrevistas semi-estruturadas realizadas com as coordenadoras, a fim de compreender os significados produzidos sobre os cursos ministrados e três grupos focais com jovens, sendo um de egressos. Cada grupo focal contou com a participação de nove jovens.

O aspecto fundamental do grupo focal segundo Morgan e Krueger (1993 *apud* GATTI, 2005, p. 9), é que ele permite ‘captar, a partir de trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos’. Neste sentido, o objetivo foi perceber os significados que os cursos ministrados produzem na suas vidas. Com os egressos, o objetivo foi perceber, prioritariamente, se o curso contribuiu para mudanças na sua relação com o conhecimento, com o mundo do trabalho e com o exercício da cidadania.

A coleta de dados se deu em duas etapas, em 2006 e 2007. Em 2006, realizamos as entrevistas com as coordenadoras (pedagógica e geral) da Fundação Bento Rubião, nos dias 06 de outubro e 31 de outubro, respectivamente, e um grupo focal com os jovens do núcleo de Vila Aliança (Bangu) que faziam o curso na época, realizado no dia 07 de novembro.

Em 2007, realizamos as entrevistas com as coordenadoras do IMAC, nos dias 10 de setembro e 16 de novembro, e um grupo focal com os jovens cursistas desta entidade, em 16 de novembro. Já o grupo focal com os egressos, só conseguimos realizá-lo com os jovens da Fundação Bento Rubião, o que ocorreu no dia 09 de novembro. Embora um dos critérios para a seleção desta entidade como objeto de investigação tenha sido o fato dela garantir algumas

vagas em suas oficinas a jovens que cumprem medidas sócio-educativas, na pesquisa de campo não buscamos identificar esses jovens. Para a seleção dos alunos e egressos utilizamos uma amostragem aleatória do público atendido pelas ONGs investigadas.

Em relação à ACB, após uma ano de insistência, conseguimos realizar a entrevista somente com a coordenadora pedagógica, o que ocorreu no dia 25 de outubro. No entanto, a ACB – que além de executora, exerce o papel de entidade âncora do Consórcio - não permitiu nosso contato com os jovens.

Esta foi apenas uma, das muitas dificuldades que encontramos para a realização do trabalho de campo, corroborando com a afirmação de Zago (2003, p.293) de que ‘o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e desse modo está sujeito a sofrer um processo de constante construção’. Algumas das dificuldades foram: a falta de “espaço na agenda” das coordenadoras para realização das entrevistas - justificada por elas pelo volume de trabalho -; o desinteresse de algumas delas em nos atender, o que nos levou a escolher outra ONG para realização da pesquisa, após reiteradas respostas negativas; a periculosidade de algumas comunidades onde os cursos são desenvolvidos, principalmente em Vila Aliança (Bangu) e Cidade Alta (Cordovil), fazendo-nos esperar o momento certo e o “consentimento” para entrar na comunidade para realização das entrevistas, do grupo focal e observação das aulas; dificuldades de contato com o grupo de ex-alunos para realização do grupo focal.

A última etapa desta pesquisa foi reservada para a consolidação dos dados. Sua análise foi realizada através da análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977), tem como objetivo descrever o conteúdo manifesto na comunicação/mensagem e interpretar o significado de seus elementos (e de suas relações), indo além da compreensão imediata e espontânea.

Para Rizzini et alli (1999, p.91), a análise de conteúdo,

não é mais considerada fundamentalmente descritiva, assumindo cada vez mais sua função primordial de inferência, ou seja, ligação de elementos do discurso através de um processo de categorização de temas(...) Os dados permitem, não a descrição pura e simples dos conteúdos, mas principalmente a interpretação dos significados baseada na frequência.

É preciso ressaltar, por fim, que buscamos articular os dados coletados com os teóricos da Teoria Crítica, assim com as apreciações do pesquisador, atento às contradições e lacunas entre os discursos e práticas dos diferentes sujeitos da presente pesquisa.

1.3. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo está organizado em seis capítulos. Neste capítulo introdutório apresentamos a situação-problema, isto é, a descrição do contexto geral em que se insere o objeto de estudo, a revisão de literatura, as problematizações que vem sendo feitas na área, a justificativa do estudo, assim como o campo metodológico da presente pesquisa.

No segundo capítulo abordaremos o histórico da educação de jovens e adultos (EJA) com o propósito de evidenciar a marginalização desta modalidade em relação às políticas públicas de educação e o pragmatismo com que vem sendo executada, de acordo com os interesses econômicos e políticos.

O terceiro capítulo será reservado à análise dos três eixos constitutivos da pesquisa - juventude, trabalho e educação - buscando, por um lado, desenhar o quadro das vulnerabilidades dos jovens brasileiros e, por outro, apresentar a concepção de trabalho e educação nas matrizes diametralmente opostas, liberal e crítica, visando nos servir de fundamentação teórica para a análise posterior do material coletado na pesquisa de campo.

Como o PNPE/CSJ se constitui como um Programa de parceria entre Estado e sociedade civil, o quarto capítulo será dedicado para análise dos conceitos de sociedade civil, esfera pública não-estatal, parceria público-privado, assim como a atuação e o papel das

ONGs no atual modelo econômico com a finalidade de evidenciar as armadilhas criadas pela política neoliberal, ao apagar o espírito de luta e reafirmar, em seu lugar, o da colaboração.

O quinto capítulo será reservado à análise dos dados coletados na pesquisa de campo sobre a ação das entidades executoras participantes do PNPE. No sexto e último capítulo, Considerações Finais, procuraremos retomar os aspectos centrais pontuados nas análises dos dados, correlacionando-os aos objetivos propostos da presente pesquisa e às questões norteadoras, buscando apresentar indícios que possam fundamentar novas propostas de investigação científica.

2. HISTÓRICO DO ATENDIMENTO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ORIENTADAS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A História tem nos mostrado a importância do estudo do passado como importante instrumento para a compreensão do presente. Neste sentido, a história da educação brasileira é de fundamental importância para análise e compreensão da realidade educacional atual, principalmente, no que tange às políticas em execução para o setor, possibilitando-nos vê-las no contexto mais amplo da sociedade brasileira, isto é, em sua dimensão econômica, política, social e ideológica.

A história tem por objeto a ação humana, ação esta que muda constantemente ao longo dos tempos. Sendo também uma prática humana, com a educação não é diferente. É marcada por avanços e retrocessos; continuidades e mudanças, não devendo ser analisada desassociada de seu contexto histórico.

Em relação à educação de jovens e adultos (EJA)¹⁸, historicamente, ela foi marcada pela falta de compromisso político por parte do poder público; considerada uma educação de segunda classe, paralela à educação elementar comum (VENTURA, 2001). Prova disso, até a década de 1940 essa modalidade praticamente não tinha sido considerada pela legislação educacional brasileira.

A LDB em vigor (Lei nº 9394/96), intensamente influenciada pela doutrina neoliberal, complementou o movimento de reforçar a educação de jovens e adultos como uma educação de segunda classe, como afirma Saviani (1997). Ocorre que a finalidade da EJA - e também das outras modalidades da educação básica - orientou-se de acordo com as mudanças estruturais efetuadas nos diferentes momentos históricos. Daí ter sido identificada, em algumas épocas, como mecanismo de redução da marginalidade social, e em outras, como

¹⁸ Considerando que o ensino superior também é educação de jovens e adultos, nesta pesquisa nos limitamos a educação básica ou elementar.

veículo de difusão ideológica, pré-investimento ao desenvolvimento do país, instrumento da transformação social e construção de uma sociedade mais justa, ou até mesmo, desnecessária e sem importância.

Sendo a educação de jovens e adultos um campo bastante amplo, indo da alfabetização até o ensino superior, podemos analisá-la sob diferentes enfoques, como, por exemplo, pela ampliação da educação de base, através das campanhas de alfabetização de massa¹⁹ que despertaram distintos significados para técnicos, políticos e pedagogos, dependendo da sua orientação política e ideológica²⁰, ou mesmo pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação que nos servem de parâmetro de análise das políticas educacionais, uma vez que refletem, como toda legislação, os embates políticos e econômicos presentes na sociedade brasileira em determinados momentos históricos.

Tendo como base a análise das políticas públicas em vigor nos últimos dez anos, a EJA vem adquirindo uma nova identidade, marcada pela qualificação profissional, isto é, pelo oferecimento de cursos “aligeirados”, de curta duração, focados nos segmentos mais vitimados pelo atual modelo de acumulação do capital (DI PEIRRO, 2005) e quase sempre descomprometidos com a formação integral do homem.

Essa nova identidade da EJA é uma das razões que nos leva a retratá-la articulada com a educação profissional, uma tentativa de não reproduzir a nível intelectual a dualidade histórica do ensino. Como historicamente tem-se observado um escasso diálogo entre as áreas

¹⁹ De 1947 até o momento tivemos muitas delas, tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA – 1947 / 1963, Campanha Nacional de Educação Rural – CNER – 1952 / 1963; Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA – 1958 / 1963; Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (1961), Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo – MNCA – 1962 / 1963; o Programa Nacional de Alfabetização - PNA – início de 1964 -; a Cruzada da Ação Básica Cristã - Cruzada ABC – 1966/ 1967; o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL – 1967 / 1985; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC - 1990, Programa “Alfabetização Solidária” – 1996 / 2001; Programa Brasil Alfabetizado – 2003 até o momento (PAIVA, 1987; ATAÍDE, 2001).

²⁰ Os marxistas as encaravam como um caminho para a conscientização das massas; os liberais as entendiam como forma de garantir o funcionamento das instituições democráticas, na medida em que serviam para ampliar o contingente eleitoral; alguns políticos, como Lourenço Filho, as compreendiam como meio de eliminar a marginalidade; alguns governantes, entre eles Vargas, as viam como forma de conter a migração rural-urbana e ferir o poder agrário em suas bases eleitorais (PAIVA, 1987).

de Trabalho e Educação e Educação de Jovens e Adultos, acreditamos que a articulação entre as referidas áreas contribui para evidenciar o descompromisso público com uma educação voltada para a formação integral de pessoas jovens e adultas. Esta é uma característica que perpassa gerações. Uma breve retrospectiva histórica é suficiente para comprovar isso.

2.1. A Educação de Adultos nas Décadas de 1930 e 1940

No Brasil, até o final do Império, a educação escolar era usada como símbolo de condição social e cultural pelas camadas cultas. Em nada contribuía para capacitar a população para qualquer ação eficaz no contexto social, visto que as atividades agro-exportadoras predominantes não exigiam dos brasileiros o domínio das técnicas de leitura e da escrita (FERNANDES, 1966). Foi somente a partir da revolução de 1930 que encontramos no país movimentos de educação de adultos de alguma significação, embora já houvesse escolas para adultos²¹ em algumas províncias do Brasil desde a segunda metade do século XIX (LEAL, 1985).

Do ponto de vista político, a Revolução de 1930 conduziu a um vazio de poder, visto que nenhum grupo (oligarquias rurais, militares e a nascente burguesia industrial) conseguiu ter a hegemonia política que a oligarquia cafeeira teve durante a República Velha (1894-1930), apesar do fortalecimento de alguns grupos econômicos, em especial a nova burguesia urbano-industrial. A carência da hegemonia política das frações de classe garantiu ao Estado a possibilidade de atuar com relativa margem de autonomia, em face dos interesses em disputa (MENDONÇA, 1990).

²¹ Segundo Leal (1985) a primeira escola elementar para adultos data de 1860 e não foi por acaso, coincidindo com a primeira arrancada industrial a partir de 1870.

No aspecto econômico, conduziu-se a mudança do modelo agro-exportador para o modelo de industrialização por substituição de importações. Os bens de consumo que antes o país importava passaram a serem produzidos internamente. Entre os fatores que contribuíram para essa mudança estão: (a) a crise cafeeira do Brasil - provocada pela crise do capitalismo de 1929 – que proporcionou, de certa forma, um redirecionamento do investimento de capitais para outros setores produtivos; (b) a restrição da importação, devido à falta de divisas, e o (c) o crescimento do mercado interno, devido às novas relações de trabalho vigentes em substituição às relações escravistas. O expressivo crescimento do setor industrial entre 1933 e 1939²², principalmente nos bens de consumo não-duráveis, sinaliza a emergência do novo modelo econômico²³, embora o Estado tenha embarcado com maior decisão em uma política de substituição de importações pela produção interna somente a partir de 1937 (FAUSTO, 2000).

Não obstante as transformações modernizadoras efetivadas ao longo da década de 1930, velhas práticas e algumas limitações estruturais, como o analfabetismo, ainda prevaleciam²⁴. Este e outros entraves ao progresso levaram a ‘sociedade política tomar consciência da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura’ (FREITAG, 2005, p.91). Neste sentido, a oferta da escolarização não poderia mais estar sob a responsabilidade, majoritariamente, das entidades privadas como fora até então. A educação deveria ser controlada pelo Estado, devendo regular sua organização e funcionamento. A criação do Ministério da Educação e Saúde sinaliza esta nova orientação estatal, assim como a

²² Dos 49.418 estabelecimentos que haviam por ocasião do Censo Industrial de 1940, nada menos de 34.691 tinham sido fundados depois de 1930, sendo que 26.881 entre 1933 e a data do Censo - 1940 (MENDES JR., MARANHÃO, 1991 *apud* CARCERES, 1993).

²³ Não é consenso na historiografia afirmar que um novo modelo econômico tenha sido verificado ao longo da década de 1930. Alguns autores evidenciam a continuidade de velhas práticas econômicas ao longo dessa década, não tendo a Revolução de 1930, alterada profunda e radicalmente as estruturas.

²⁴ Modernização conservadora, na verdade, onde o Estado moderniza o país criando indústrias e implantando inovações tecnológicas, sem modificar os fundamentos econômicos e sociais do país.

Constituição de 1934, ao estabelecer no artigo 150, o ‘dever do Estado em relação ao ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo, inclusive, aos adultos’ (FÁVERO, 1996 apud FREITAG, 2005, p.91).

O crescente interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país a partir de 1937 refletiu no campo educacional. Como o trabalho surgido em vários ramos da indústria demandava maior diversificação da força de trabalho, aparece na Constituição de 1937 dois novos parágrafos de extrema importância para o sistema educacional, entre eles, o que introduziu o ensino profissionalizante. Previsto para as classes “menos privilegiadas”, conforme palavras do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, tal ensino destinava-se a criar na moderna juventude brasileira um ‘exército de trabalho’ para o ‘bem da nação’ (MEC/SEEC apud FREITAG, 2005, p. 91).

O aprofundamento do modelo de substituição de importações no Brasil – na qual se insere a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (1941) e a Fábrica Nacional de Motores (1942), ambas com tecnologia avançada – demandava cada vez mais por trabalhadores qualificados, não só para operação das máquinas, como também para a manutenção preventiva e corretiva das mesmas. A fim de otimizar essa demanda, em 1942, foram criadas as escolas técnicas e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), sob direção patronal, com o objetivo de desenvolver cursos de aprendizagem e de aperfeiçoamento de operários (CUNHA, 2000) ²⁵. Configura-se assim, no Estado Novo, a dualidade estrutural; duas redes de ensino com percurso e finalidades diferentes²⁶.

Além de um número maior de trabalhadores qualificados, o desenvolvimento das relações capitalistas demandava também a necessidade de se eliminar o analfabetismo no país (ROMANELLI, 1998). Assim, incentivados pela Organização das Nações Unidas pela

²⁵ As escolas técnicas, segundo o autor, foram criadas a partir das escolas de arte e ofícios pelo Decreto-lei nº 4.078 de 30 de janeiro de 1942. Já o SENAI, foi criado pelo Decreto-lei nº 10.009 de 16 de abril de 1942.

²⁶ Prova disso é que, mesmo após a “lei orgânica” de 1942 (Decreto-lei nº 4.078), quando o ensino técnico industrial passou a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo MEC, não havia equivalência entre os ensinos profissionalizante e o propedêutico. Ele não dava acesso ao ensino superior.

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em muitos países periféricos e semi-periféricos verificou-se o lançamento de várias campanhas de alfabetização. No Brasil, a primeira delas foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), organizada entre 1947 e 1963, sob a coordenação de Lourenço Filho, que via na campanha a forma de reduzir a marginalidade social em que se encontravam milhares de brasileiros.

Para muitos autores, a década de 1940 foi um marco para a história da EJA. Foi o momento em que ela teve seu espaço específico delineado ao ser regulamentada e implementada pela União - com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, pelo Decreto nº 19.513 (PAIVA, 1987; HADDAD, 1987). Isso acontece em um contexto histórico mundial marcado pela bipolarização e por outras mudanças, que inviabilizará a permanência das funções dadas à escola pelo Estado Novo.

2.2. A EJA no Contexto do Nacional-Desenvolvimentismo e da Teoria do Capital Humano: as décadas de 1950 e 1960.

A década de 1950 foi marcada pela definição de um novo cenário econômico e político no Brasil. Na questão econômica, a principal característica foi o aperfeiçoamento do modelo de substituição de importações, inicialmente com o nacionalismo varguista²⁷ e complementado posteriormente com o governo de Juscelino Kubitschek, por meio de uso de capitais privados, especialmente estrangeiros²⁸.

No aspecto político, o grande fenômeno da década foi o populismo. Mas como nos alerta Mendonça (1990, p. 41), este ‘não deve ser encarado como a mera manipulação das

²⁷ Comprovam essa política nacionalista, as criações do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), com o objetivo de financiar a juros baixos (e até negativos) os investimentos dos industriais nacionais; da Petrobras, empresa estatal de monopólio da prospecção e refino do petróleo, e da Eletrobras, destinada a geração e distribuição de energia elétrica,.

²⁸ Prova disso foram às facilidades concedidas por Juscelino Kubitschek às empresas multinacionais, como a Willys Overland, Ford, Volkswagen e General Motors, a fim de incentivar a produção de automóveis e caminhões no Brasil.

massas, muito menos como produto de sua passividade’, pois, apesar dos aspectos carismáticos do líder que se estabelece na identificação entre Estado e indivíduo, foi o momento em que se reconheceu institucionalmente o direito do trabalhador cobrar o atendimento de suas aspirações.

O Brasil viveu durante a década de 1950 um momento de grande otimismo, principalmente devido ao crescimento econômico alcançado com ajuda do capital estrangeiro. Importantes segmentos da política nacional, buscando seguir os passos dos países desenvolvidos, acreditavam que com a rápida industrialização o país poderia chegar ao primeiro mundo, depois de derrubar certos obstáculos, entre eles, o analfabetismo. Esta era a crença dos teóricos da teoria do desenvolvimento²⁹.

Foi na tentativa de minimizar tal obstáculo que uma nova campanha de alfabetização de adultos foi criada, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), implementada entre 1952 e 1963, apesar da decepção dos organismos internacionais com os resultados das campanhas de massa ocorridas em vários países e, internamente, com os resultados da CEAA. Assim, visando discutir e preparar o lançamento da CNER, a fim de não se cometer os erros vividos anteriormente, foi realizado, em 1952, o I Congresso Nacional de Adultos convocado pelo Ministro da Educação - com representantes de todos os Estados -, onde os participantes ‘ressaltaram a necessidade da educação dos adultos para que se pudesse fazer funcionar a democracia brasileira’ (PAIVA, 1987, p.187).

Segundo a mesma autora, a vinculação entre educação e democracia é sintetizada no slogan proposto por Cândido Jucá, “Ser brasileiro é ser alfabetizado”, que expressa o objetivo da campanha: a sedimentação do poder político e das estruturas sócio-econômicas, que só

²⁹A teoria do desenvolvimento foi criada pelos cientistas sociais que passaram a se preocupar com o estudo, a definição e a análise dos obstáculos impostos ao desenvolvimento e com os meios que seriam utilizados para atingi-lo. Os obstáculos a esse desenvolvimento estavam na sociedade “arcaica”, caracterizada pelo latifúndio improdutivo e de tecnologia rudimentar, pela ruralização, pelo analfabetismo, pelas relações pessoais e paternalistas, pela dominação dos coronéis, etc. ‘Para os técnicos, o planejamento permitiria utilizar certos procedimentos econômicos, político-sociais, culturais, psicológicos, e os recursos nacionais de forma racional para atingir o desenvolvimento’ (CÁRCERES, 1993, p. 309).

seriam alcançadas com a ampliação do contingente eleitoral, dando oportunidade, com a alfabetização, de um número maior de pessoas participar da vida política, uma vez que os analfabetos não tinham direito ao voto.

O entusiasmo dos congressistas em relação à alfabetização de massa dos adultos era um fato real e diversos discursos evidenciam isso. Lourenço Filho defendia a Campanha responsabilizando a falta de educação do povo por grande parte dos nossos problemas. Para ele, na época, ‘nossa grave crise – política, econômica, moral – provém, antes de tudo, de nossa pequena densidade cultural, da mentalidade média dominante no país, com seus 55% de analfabetos nas idades de 18 e mais’ (idem, *ibidem*).

Os infortúnios dos trabalhadores das camadas mais pobres da população também foram apresentados como conseqüências da não escolarização deste grupo social. Trajano Garcia Quimboes, em comunicação apresentada no Congresso intitulada “a educação apresentada nos centros populares dos morros”, afirmava que ‘o problema do morro é eminentemente da falta de educação. Doenças, analfabetismo, ideologias estranhas³⁰, crimes, contravenções são males de um povo que vem vivendo anos a fio sem o benefício da escola’ (op. cit. p. 188).

As conclusões do Congresso transformaram-se na sugestão de que fosse elaborada uma Lei Orgânica de Educação dos adultos, sendo uma preocupação dos representantes de diversos Estados, a qualificação dos professores do ensino supletivo e a elaboração do material didático adequado aos adultos.

A política nacionalista empreendida pelo presidente Getúlio Vargas³¹ e o reajuste de 100% do salário mínimo foram alguns dos fatores que acabaram deflagrando uma onda

³⁰ Considerando que o Congresso se realizou no contexto da Guerra Fria, especificamente um ano após o PCB tornar-se ilegal ao ter seu registro cassado e os parlamentares comunistas terem perdidos seus mandatos, não nos resta muita dúvida de que a “ideologia estranha” a que Trajano Garcia se refere sejam as idéias comunistas, devido ao alinhamento do Brasil ao bloco capitalista.

³¹ Tal política era fortemente criticada pelos setores conservadores da sociedade, pois acreditavam ser por meio do investimento do capital estrangeiro que o país alcançaria o desenvolvimento.

violenta de oposição ao seu governo, principalmente por meio da imprensa, sob a liderança de Carlos Lacerda, desencadeando, a partir de então, uma série de fatos que viriam a culminar no suicídio do presidente em agosto de 1954.

O suicídio de Vargas, que causou enorme comoção nacional, não só retardou o golpe que os conservadores pretendiam colocar em prática, como favoreceu a sobrevivência dos ideais nacionalistas no país por mais alguns anos. Sob a égide do projeto nacional-desenvolvimentismo, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o Brasil ingressou em sua fase de economia industrial pesada, amparado no Plano de Metas, isto é, na idéia de planejar para desenvolver. Nele, a educação - meta 30 - era definida como formadora de técnicos, já que com o desenvolvimento industrial fazia-se necessário a formação de trabalhadores qualificados. Dar-se início a tecnificação da educação.

A partir da concepção da educação como um pré-investimento necessário ao desenvolvimento do país, fortalece a idéia de se investir nos chamados recursos humanos. Sob a influência da teoria da modernização, a educação tornou-se um investimento para a formação de mão-de-obra qualificada, investimento este, que conduziria ao crescimento econômico, tanto pessoal (ascensão social) quanto do país. Assim, o problema do desemprego era colocado como um desajuste entre os postos de trabalho existentes (considerados qualificados) e a mão-de-obra (não qualificada). Com a qualificação, a pessoa jovem e adulta teria mais chance de se empregar.

Em específico à educação de adultos, o ano de 1958 marcou o início de uma nova fase. Neste ano, foi realizado no Rio de Janeiro o II Congresso Nacional de Adultos sob a organização do MEC. Tendo em vista a orientação da época, “educação para o desenvolvimento e educação para todos”, o papel da educação era, conforme palavras do presidente Juscelino Kubitschek em seu discurso de abertura no Congresso, ‘dar preparo aos que se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige

para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica e a compreensão dos valores morais, políticos e espirituais da cultura brasileira' (PAIVA, 1987, p.192).

Neste Congresso, em que se deu o reconhecimento oficial do fracasso das campanhas de alfabetização de massa³², principalmente por seu caráter eleitoreiro, Paulo Freire relatara o tema “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, chamando atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionando sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade (PAIVA, 1987). Marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico.

Paulo Freire e intelectuais de diversas áreas do conhecimento sofreram forte influência do pensamento de intelectuais ligados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), fundado em 1955³³. Reunindo intelectuais das mais diversas filiações ideológicas e áreas do saber, o ISEB apresentava outra perspectiva para a abordagem da educação, diferente daquela pleiteada pelo MEC - educação funcional, preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização.

Para o ISEB, o processo educativo era visto como emancipador, na medida em que podia promover a conscientização política dos setores populares e incentivar a sua organização e autonomia, engajando-se num processo de transformação social (VENTURA, 2001). Essa concepção político-pedagógica do ISEB sobre a educação das classes populares se configura no início da década de 1960, através das experiências de Educação Popular.

³² Apesar de tal reconhecimento, no mesmo ano (1958), foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) que embora tenha crescido extraordinariamente no ano de 1959, sofreu nos anos seguintes as dificuldades financeiras enfrentadas por todas as campanhas educativas do MEC, até sua extinção em 1963.

³³ Segundo Mendonça (1990, p. 347) ‘inspirado nas idéias e soluções propostas pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), os isebianos consolidaram uma visão dualista das grandes questões nacionais, cujo cerne residia na luta entre o setor arcaico (identificado com o campo) e o setor moderno (urbano-industrial). O remédio capaz de superar tal impasse consistia na técnica, agente modernizador e neutralizador da miséria e da desigualdade’.

Os primeiros anos da década de 1960 foram de muita agitação sob vários aspectos. No aspecto político-social, podemos citar, com base em Silva (1990), a meteórica carreira de Jânio Quadros como presidente; a tentativa de golpe dos grupos conservadores ao impedir o cumprimento da constitucionalidade e a posse do vice-presidente João Goulart, devido sua posição mais de esquerda; a implementação e o fracasso do parlamentarismo, instituído pelo Congresso Nacional como forma de conciliar os grupos sociais polarizados em relação à legalidade da posse de João Goulart; o retorno ao presidencialismo; a divisão dos partidos políticos em facções e contrafacções; a mobilização – contra e a favor- de diversos grupos da sociedade em relação às reformas de base, defendidas pelo presidente João Goulart³⁴.

A economia, por sua vez, também apresentava sinais de agitação, pois não mais crescia no ritmo acelerado da época de Juscelino, logo, o período compreendido entre 1960 e 1964 foi marcado pela alta dívida externa e grande inflação, o que gerava um profundo descontentamento popular e dos militares. Para se ter idéia do crescimento vertiginoso da inflação, em 1960, a inflação era de 26.3%; em 1961, era de 33,3% e, em 1962, era de 54,8% (FAUSTO, 1998).

Com a adoção das medidas anti-inflacionárias, como a execução de uma lei da reforma fiscal votada pelo Congresso em 1962, João Goulart parecia correr o risco de ir de encontro à repercussão impopular que encontrou Jânio Quadros, como resultado de política semelhante adotada em 1961. A desvalorização do câmbio oficial em 30% realizado em 1963 contribuiu para um aumento imediato no custo de vida. Os preços continuaram a subir mais depressa.

³⁴ As reformas de base consistiam em um conjunto de reformas estruturais - agrária, tributária, financeira e administrativa – que o presidente João Goulart pretendia implementar, na tentativa de se promover a mais séria distribuição de renda no país. Como expressões da polarização dos grupos – contra e a favor – em torno das reformas de base, podem servir de expressão o Comício da Central do Brasil, realizado no Rio de Janeiro, em 13 de março de 1964, onde o presidente João Goulart discursou para aproximadamente 150 mil pessoas, que além de prometer mudar os impostos, taxando os mais ricos, radicalizou sua promessa de reforma agrária e reforma urbana (o que assustou os proprietários de imóveis residenciais nas cidades); e do outro, ainda em março do mesmo ano, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, uma espécie de resposta conservadora ao comício da Central.

Somente em março de 1963 o índice do preço subiu 9%, causando um aumento para os três primeiros meses de 16% (SKIDMORE, 1988).

Na área educacional, tais agitações se traduziram em fortes embates. É preciso considerar que a intensificação do capitalismo industrial no Brasil gerou uma crescente demanda social de educação e, embora tenha ocorrido a expansão do sistema educacional, este se deu de maneira improvisada, visto que, segundo Romanelli (1998), o Estado agira mais com vistas ao atendimento das pressões, do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. Resultou daí que “esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade”, pois a “estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais” (ibid., p.61-62).

No campo da educação de jovens e adultos, os embates refletiram as diferentes concepções que os diversos atores sociais possuíam sobre as finalidades da educação. De um lado, a que concebia o processo educativo como forma de diminuir a suposta marginalização cultural da população, responsável, em grande parte, pelo atraso econômico do país; do outro, a que concebia o processo educativo como emancipador, capaz de promover a consciência política dos setores populares e incentivar a sua organização autônoma, engajando-se no projeto de transformação social (VENTURA, 2001).

Essas diferentes concepções materializaram-se em diferentes ações por parte do governo e da sociedade civil. O poder público cria a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA)³⁵ e o Programa de Emergência. Da sociedade civil surgiram propostas alternativas de educação popular, como o Movimento de Cultura Popular (MCP) e os Centros Populares de Cultura (CPC). Ambos nasceram da preocupação de artistas,

³⁵ Criada alguns dias antes da renúncia do presidente Jânio Quadros e não implantada, foi retomada pelo governo João Goulart, no período do parlamentarismo, através do decreto nº 51.470 de 22 de maio de 1962, com algumas modificações, por reconhecer o ‘papel da educação como pré-investimento, que para sustentar o ritmo de progresso do país fazia-se necessário expandir a rede elementar comum e recuperar os analfabetos ou insuficientemente alfabetizados maiores de 15 anos através de uma campanha extraordinária’ (PAIVA, 1987, p. 225). A MNCA foi extinta em março de 1963.

intelectuais e estudantes com a promoção da participação política das massas e do processo de tomada de consciência da problemática brasileira. Influenciados pela teoria da dependência econômica, pretendiam a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país e a construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Para tanto, a educação era um instrumento de fundamental importância.

A principal referência teórico-pedagógica para a EJA neste período (e anos subsequentes) foi o educador pernambucano Paulo Freire que, desde o início da década de 1960, junto com sua equipe do Movimento Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, vinha ganhando expressão com suas experiências de alfabetização de adultos que se diferenciava das demais. A experiência de alfabetização de Adultos em Angicos/RN representou um marco na história da EJA no Brasil, segundo Paiva (1987).

Segmentos da Igreja Católica também se empenharam no compromisso de reflexão do social por meio do pensamento pedagógico, com destaque para o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, sob a liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) (ATAÍDE, 2001). A partir de então, uma educação de base passou a ser vinculada por meio de emissoras radiofônicas católicas com o patrocínio do Governo Federal.

Por outro lado, em meio às manifestações populares pela ampliação da escola pública e ao fracasso das campanhas de alfabetização anteriores, em 1961 teve início a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal/RN. As atividades apresentavam um ‘caráter muito próprio a partir de formulações teóricas semelhantes as do MCP’ (PAIVA, 1987, p. 239).

Foi neste conturbado contexto político, econômico e social do início da década de 1960 que se deu a aprovação da nova legislação educacional - a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61 – refletindo as divergências e contradições de idéias em relação à educação que caracterizaram as décadas anteriores. Os dois Projetos de Lei encaminhados a

Câmara - o do então Ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948, e o do deputado Carlos Lacerda, em 1958 -, evidenciam essas divergências³⁶.

A nova Lei expressava o compromisso com ambos os projetos, estabelecendo que o poder público e o privado tinham o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis. Para Cunha (2000), a alteração mais importante que esta Lei introduziu foi à plena equivalência dos cursos técnicos ao secundário, inclusive, não mais limitando à inscrição nos exames vestibulares apenas aos cursos diretamente vinculados. Kuenzer (1998, p. 368), no entanto, alerta que

embora constitua um inequívoco avanço, a equivalência não supera a dualidade estrutural, posto que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.

Aproveitando-se da ambigüidade da Lei e da constitucionalização da equivalência dos ensinos (propedêutico e profissionalizante), o setor privado infiltrou-se na área do ensino médio nos chamados cursos profissionalizantes, oferecendo aos jovens e adultos das camadas populares cursos predominantemente noturnos e de baixo nível (FREITAG, 2005). Tais cursos eram bastante procurados, devido aos mecanismos de seletividade criados pela LDB e pela ideologia da igualdade e da educação como canal de mobilidade e ascensão social. Desta forma, o sistema educacional contribuía para a reprodução da estrutura de classes e das relações de trabalho.

Como vimos, no início dos anos 1960, a fragilidade do pacto populista era notória, dada à impossibilidade de estabelecer na sociedade capitalista interesses comuns entre capital e trabalho. A manutenção da política populista/desenvolvimentista ficava cada vez mais

³⁶ Enquanto o projeto Mariani propunha a expansão da rede escolar gratuita (primário e secundário), o projeto de Lacerda, conhecido pelo nome de “substitutivo Lacerda”, defendia a proposta da redução ao máximo do ‘controle da sociedade política sobre a escola, restituindo-a, como instituição privada, à sociedade civil’ (FREITAG, 2005, p.100). Protestos entre intelectuais, pedagogos e liberais não faltaram, dando início a uma campanha em favor da escola pública - principalmente a secundária, visto que o ensino superior a União já atendia - com a intenção de impedir a aceitação deste projeto como lei, pela Câmara, Senado e Presidência da República.

remota diante da crescente polarização de interesses sociais, assim caracterizada por Fávero (1996, p.11):

De um lado, as pressões populares caminhavam no sentido de questionar a própria estrutura da sociedade (passando a exigir, por exemplo, a Reforma Agrária) e o papel do Estado (por isto a importância do voto, no período). Por outro, a classe dominante cada vez mais apoiada pelas camadas médias da população, amedrontadas pelo espectro do comunismo (aliás, habilmente manipuladas, neste sentido, por instituições do tipo IPES, IBADES e por segmentos conservadores da Igreja Católica).

Com o retorno do Brasil ao presidencialismo, a alfabetização ainda era uma tônica na educação de adultos. No início de 1964, foi então instituído pelo governo de João Goulart o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) com o objetivo de disseminar programas de alfabetização por todo o Brasil. Sob a coordenação de Paulo Freire, pretendia-se com o PNA alfabetizar em torno de cinco milhões de brasileiros, e conseqüentemente, a criação em massa de novos eleitores, o que mudaria a composição do corpo eleitoral e dava aos candidatos das camadas populares mais chances de serem eleitos nas eleições de 1965, o que não foi possível devido ao golpe militar ocorrido em 31 de março de 1964, que extinguiu o programa antes mesmo de seu início.

2.3. A Educação de Adultos no Contexto do Período Autoritário: alfabetização e tecnicismo (1964/ 1984).

O golpe dado pelos militares, em 31 de março de 1964, e que retirou o presidente João Goulart da presidência do país, é a expressão do rompimento do “pacto populista” que caracterizou as duas décadas anteriores e o início da redefinição de um novo pacto de poder. A burguesia nacional ameaçada pelas constantes manifestações populares por amplas

reformas, rompe com os antigos aliados (agora perigosos) e se alinha a uma posição subordinada ao capital monopolista internacional em nome de seus interesses.

No aspecto econômico, com o governo instituído através do golpe, tem início uma nova fase de industrialização com a hegemonia dos consórcios internacionais, assegurada pela criação no país das condições ideais para os investimentos, como o congelamento do salário do trabalhador e o controle dos movimentos operários e de massa, evitando conturbações que viessem afetar o setor produtivo (FURTADO, 1972). O aumento da produtividade, por meio do aprimoramento do regime econômico implantado nos anos 1950, é assegurado pela introdução de moderna tecnologia que requer uma mão de obra qualificada e passiva.

Nacionalismo, censura, repressão e tortura - algumas das medidas adotadas pelo regime militar em nome da segurança nacional - refletiu intensamente na educação do país. A educação, além de promover o crescimento econômico, garantindo a formação de um exército industrial de reserva qualificado para o novo modelo produtivo que se configurava, passou a ser vista pelo governo como mecanismo de manutenção do sistema, com a formação de sujeitos passivos e acríticos. As mudanças estruturais e curriculares efetuadas no final da década de 1960 tiveram essa perspectiva.

Em relação à educação de jovens e adultos, nos dois primeiros anos do governo militar ela foi deixada de lado pelo Ministério da Educação. No entanto, repercutia mal internacionalmente a paralisação dos esforços brasileiros no sentido de diminuir a porcentagem de analfabetos e de educar a população adulta. A fim de mudar esta imagem negativa internacionalmente, o regime militar criou, em 1966, a Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) (ATAÍDE, 2001).

A Cruzada pretendia desenvolver, a partir de uma visão de integração e subordinação ao capital internacional, programas de alfabetização, educação continuada, comunitária e orientação profissional. Mas, devido às várias críticas recebidas, principalmente quanto ao

recebimento de verba pública sem controle, ou à devida fiscalização, ela foi extinta em 1971 e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei nº 5370 de 15 de dezembro de 1967, com a finalidade de oferecer a alfabetização e as quatro primeiras séries do ensino fundamental à população da faixa etária de 15 a 30 anos (PAIVA, 1987).

Embora já houvesse um consenso mundial em torno da ineficiência das campanhas de alfabetização, o MOBRAL não parou de crescer durante toda a década de 1970, e se tornou a principal política de atendimento educacional de jovens e adultos dos governos militares, significando, para muitos educadores, um retrocesso às experiências do final da década de 1940. Segundo Freitag (2005), com o Mobral, pela primeira vez, a alfabetização assumia caráter tão evidentemente ideológico, visando, de forma explícita inculcar nos trabalhadores os valores do capitalismo autoritário.

Com o impulso ao desenvolvimento industrial posto em prática pelos governos militares e reforçado pelo otimismo do “milagre econômico” e pelas propagandas ufanistas que expressavam ser este “o país que vai pra frente”, cresciam no Brasil as experiências que concebiam a educação como instrumento para a formação de recursos humanos – Teoria do Capital Humano -, dentro dos padrões de exigência do modelo de industrialização implantado. Proibida a organização dos movimentos de educação e cultura popular - como o MCP e os CPCs - o tecnicismo e o economicismo na educação foram as marcas das experiências apresentadas no período. As relações estreitas com os norte-americanos no aspecto educacional através dos acordos MEC-USAID, em muito contribuíram para isso.

Desde a década de 1940, o Estado transferiu para os empresários a responsabilidade pela qualificação dos trabalhadores, daí a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)³⁷. Porém, à medida que a economia se expandia, o treinamento no local de trabalho se tornava muito

³⁷ O SENAI e o SENAC são instituições mistas, criadas pelo Governo, mas mantidas, a primeira pela Indústria e a segunda, pelo Comércio, ambas com escolas profissionais de nível pós-primário em todo território nacional.

dispendioso - o que levou os empresários a pressionarem o Estado a socializar os gastos com o treinamento profissional. Embora o setor econômico reivindicasse do sistema educacional o fornecimento de força de trabalho qualificada para aumentar a produtividade das empresas, era o Estado e os indivíduos quem deveria assumir os custos pela qualificação, e não a empresa (FREITAG, 2005).

Fazia-se necessário, portanto, um redirecionamento da educação a fim de dar conta das mudanças operadas com 'a nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro' (KUENZER, 1998, p. 368). Uma legislação que viesse atender aos interesses do setor produtivo e frear a pressão das classes subalternas por reformas, entre elas, a educacional.

A nova Lei (nº 5692/71) reorientou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estendeu para oito anos a escolaridade obrigatória e instituiu a profissionalização compulsória no ensino médio³⁸. Dedicou pela primeira vez na legislação educacional um capítulo próprio a EJA - diferenciando-a do ensino regular básico e secundário - e regulamentou as diversas modalidades da educação de jovens e adultos: ensino supletivo, centros de estudos e ensino a distância. Apesar de limitar o dever do Estado à faixa etária dos sete aos catorze anos, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania (HADDAD, 2000).

A flexibilidade foi um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado por esta lei (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Ataíde (2001) aponta que diversas atividades foram agrupadas sob o título de Ensino Supletivo, como (a) a escolarização de jovens e adultos; (b) a qualificação profissional promovida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e outras instituições similares; e (c) os antigos

³⁸ Segundo Cunha (2000), apesar da justificativa econômica, ou seja, de que o país, embalado pela euforia do milagre econômico precisava de profissionais de cursos técnicos para se desenvolver, a profissionalização compulsória tinha uma função política, que era conter o acesso ao ensino superior. Não se pode esquecer que o maior foco de oposição aos governos militares estava no ensino superior e que uma das bandeiras do movimento estudantil era exatamente o aumento das vagas neste ensino.

exames de “madureza”, agora denominados exames supletivos. A fim de abarcar toda esta heterogeneidade e tentando dar conta das demandas surgidas com o estágio do desenvolvimento industrial no país naquele momento, o Parecer nº 699/72 definiu as diretrizes curriculares do ensino supletivo³⁹.

A nova legislação educacional também viria contemplar os interesses políticos voltados para a manutenção da ordem estabelecida ao enfatizar a individualidade em detrimento da coletividade. A criação dos Centros de Estudos Supletivos, cujo ensino era realizado por meio de módulos, de forma individual, deixa claro que o interesse dos militares era impedir a associação de trabalhadores e estudantes, o que poderia lhes trazer sérias conseqüências com a formação de manifestações públicas e passeatas, como as realizadas pela União Nacional dos Estudantes (UNE) nos anos anteriores.

No Brasil, na década de 1980, vem à tona a armadilha a qual o crescimento econômico estava assentado, isto é, sua dependência aos investimentos internacionais. A especulação financeira, a impossibilidade em pagar a dívida externa junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e o corte do financiamento internacional, devido ao anúncio da moratória, fizeram com que a euforia vivida na década anterior, no período do chamado “milagre econômico”, desse lugar a estagnação econômica e a alta inflação (FIORI, 2001). A implementação de planos econômicos e as constantes trocas de moedas e de ministros da

³⁹ De acordo como Parecer CFE nº 699/72, de 5 de julho de 1972, as funções do Ensino Supletivo eram: Suplência – de caráter estritamente compensatório, uma vez que visava suprir a escolarização não realizada na idade própria; Suprimento – versão brasileira de educação permanente, que visava a “atualização da mão-de-obra às demandas tecnológicas dos processos produtivos, ao proporcionar repetida volta à escola para estudos de aperfeiçoamento ou atualização” (ATAÍDE, op. cit, p. 34); Aprendizagem – com a intenção de formar um exército de trabalhadores de reserva, visto que compreendia a “formação metódica no trabalho das empresas ou de instituições por estas criadas e mantidas” (CHAGAS, 1978, p.371.); Qualificação – com o objetivo de preparar contingentes populares para a rápida inserção no mercado de trabalho, pois visava à profissionalização, sem preocupação com a educação geral (CHAGAS, op.cit.).

fazenda foram algumas das tentativas de recolocar o país nos trilhos do desenvolvimento e crescimento econômico.

Sentindo os efeitos dessa crise, os trabalhadores, desde o final da década anterior, já vinham manifestando sua insatisfação com o regime militar. A ação dos grupos empresariais e o fortalecimento dos movimentos sociais das camadas populares – operário, estudantil, negro, eclesiástico, entre outros – contribuíram para o processo de abertura política e para a redemocratização, coroada com a promulgação da Constituição de 1988.

Esta, sem dúvida, é um marco na história do direito brasileiro, pois transformou em direitos algumas das antigas reivindicações do movimento operário e de outros segmentos organizados na sociedade civil, como o artigo 208, que consagrou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental a todos - inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria - transformando-o em direito público subjetivo⁴⁰ e dever do Estado (ROMÃO, 2002).

As mudanças decorrentes com o fim da euforia do “milagre econômico” repercutem na educação. Uma vez frustrada a expectativa do desenvolvimento econômico, reforçada pelas dificuldades relativas à implantação dos cursos profissionalizantes nas escolas do ensino médio, principalmente por causa de seu alto custo, já não se justificava mais a manutenção da profissionalização compulsória consagrada na Lei nº 5692/71 (CUNHA, 2000). Seu fim foi legalizado por meio do Decreto nº 7044/82, que veio ratificar o Parecer 76/75 (KUENZER, 1998).

Foi neste contexto que se deu a extinção do Mobral, em 1985, sendo criado em seu lugar a Fundação Educar, que tinha como atribuição principal, conforme o Decreto nº 91.980/85, fomentar programas destinados a jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou que delas foram excluídas (CUNHA, 2000). Contudo, apesar do MEC apresentar-se com

⁴⁰ Segundo Fávero (1996, p.67) ‘tal direito se diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte de pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável.’

um discurso favorável à Fundação, seu desmonte foi ocorrendo gradativamente até chegar ao seu fechamento total, em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Melo.

Com a extinção do órgão, a maior parte das atividades da EJA, no âmbito governamental, ficou praticamente suspensa, dada à precariedade de recursos, de incentivos e mesmo de apoio técnico. Prova disso é o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), criado no governo de Fernando Collor, mas que acabou morrendo antes mesmo de seu nascimento, devido à falta de apoio político e financeiro.

Como se pode observar, a tônica do final da década de 1980 até meados da década seguinte, foi exatamente, como constatou Di Pierro (1994), a ausência, a indefinição e a indiferença pelo ensino de jovens e adultos na política educacional.

A partir da segunda metade da década de 1990 a EJA adquire uma nova identidade, em virtude da forte influência das agências de financiamento internacional nas orientações das políticas educacionais. Todavia, antes de retratarmos a educação brasileira sob o ideário neoliberal, consideramos importante apresentar os principais pontos da doutrina neoliberal, a consolidação desta política nos países de capitalismo central e o seu avanço aos países periféricos, em especial, o Brasil.

2.4. O Contexto Neoliberal: a precarização do trabalho e as políticas focais.

A partir de 1973, chegava-se ao fim a Era do Ouro, assim denominado por Hobsbawm (1995), afogado em que estava o mundo capitalista em excessos de fundos e com poucas áreas produtivas para investimento, passando as grandes potências a viverem um período de recessão prolongada, caracterizada pela desaceleração do crescimento, aumento da inflação e do desemprego. As sérias crises vividas pelos países do capitalismo central - agravadas pelos efeitos da OPEP em aumentar os preços do petróleo e pela decisão dos árabes em embargar as

exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973 -, assim como os fracos resultados das políticas de estabilização até então implementadas, levaram os conservadores liberais realizarem uma virulenta virada, chegando ao poder na Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha, entre 1979 e 1982 e colocando em prática o receituário neoliberal (FIORI, 1997; HOBBSAWM, 1995)

Fiori (1997) mostra, que embora as idéias centrais do neoliberalismo sejam as mesmas do liberalismo do século XVIII - como a despolitização da economia, a desregulação de todos os mercados, a igualdade de oportunidades para todos e a descrença na justiça social -, alguns pontos distinguem o velho do novo liberalismo⁴¹. O principal deles é o combate dos neoliberais a experiência do Estado de Bem-Estar Social, traduzido no embate entre, de um lado, as políticas voltadas para o crescimento, universalidade de direitos e o pleno emprego, e do outro, as políticas de equilíbrio macroeconômico, eficiência e competitividade.

As principais críticas dos neoliberais ao Estado de Bem-Estar Social é a de que ele era recessivo, interventor, regulador e mal gastador, ou seja, o principal responsável pela desaceleração econômica do Estado nos anos 1970. De fato, segundo Hobsbawm (1995), as finanças do governo dos principais países capitalistas se viam espremidas entre enormes pagamentos de benefícios sociais que subiam mais depressa que as rendas do Estado. Esse historiador inglês mostra que no fim da década de 1970, todos os Estados capitalistas avançados haviam se tornado Estados do Bem-Estar Social, com seis deles - Austrália, Bélgica, França, Alemanha Ocidental, Itália, Países Baixos - gastando mais de 60% de seus orçamentos na seguridade social.

Competição, flexibilização, ajuste fiscal, desregulamentação, descentralização, privatização, entre outros, tornaram-se, de acordo com a lógica neoliberal, elementos necessários para a superação da crise e a retomada dos países ao crescimento. Para os

⁴¹ Tais como: a articulação virtuosa que ocorreu nos anos 1980 entre a progressão das idéias neoliberais - nos governos e nas políticas - e a progressão do fenômeno da globalização; a condição universalmente hegemônica do pensamento neoliberal, principalmente após a derrota comunista no final dos anos 1980 (FIORI, 1997).

neoliberais, a economia nacional precisa de uma moeda estável para garantir condições de competição no mundo globalizado, onde os novos mandarins do mundo são os mercados financeiros. Para isso, os governantes devem promover o equilíbrio fiscal e implementar o tripé reformista – desregulamentação, privatização e abertura econômica - para dar credibilidade ao capital financeiro e garantir sua inserção na economia globalizada (FIORI, 1997).

A competição internacional desta nova etapa de globalização do capital requer que a economia das Nações submeta-se ao mercado, flexível e dinâmico. Exige o rompimento com o fordismo - agora expressão de rigidez, tanto da organização da produção quanto dos contratos de trabalho (HARVEY, 1996). As empresas, em consonância com o paradigma da flexibilização, precisam agora provar ao mercado que podem mudar, adaptar-se às imprevisibilidades. Logo, operam profundas mudanças administrativas almejando esta perspectiva. Com a adoção crescente em algumas empresas da reengenharia organizacional⁴², têm-se como principal consequência a redução do emprego regular, deixando, segundo Senett (2001), milhares de trabalhadores à deriva. A degradação crescente do meio ambiente e a exclusão de milhares de trabalhadores dos empregos formais constituem a outra face da competição. A tendência atual, portanto, é empregar cada vez mais uma força de trabalho que é admitida facilmente, mas é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins. A tendência atual é o crescimento do trabalho parcial, temporário ou subcontratado.

Como se pode observar, a reestruturação produtiva, ou flexibilização⁴³, promove, não só novas formas de acumulação do capital, levando-o até a tirar proveito da escassez e das

⁴² Em substituição ao sistema piramidal, a reengenharia organizacional baseia-se no sistema de rede, isto é, fragmentado, com nódulos mais frouxos, podendo ser substituído por outro sem destruir outras partes (SENETT, 2001).

⁴³ Termo cunhado por Harvey para caracterizar o ‘surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 1994, p. 140)’.

condições de miserabilidade humana⁴⁴, como também mudanças expressivas no mundo do trabalho, tais como as apontadas por Antunes (2005): precarização, terceirização, subcontratação, exclusão de jovens e velhos no mercado de trabalho e inclusão precoce de crianças, aumento significativo do trabalho feminino, crescimento do trabalho parcial (*part-time*), do mercado informal⁴⁵ e do desemprego, assim como a diminuição das taxas de sindicalização e de seu poder de pressão.

Ianni (1994) demonstra que, aproveitando-se deste retrocesso do poder sindical e da quantidade de mão-de-obra desempregada ou subempregada, os patrões impõem regimes e contratos de trabalho mais flexíveis que só fazem acentuar a exploração da força de trabalho empregada em países em desenvolvimento, que se vê forçada a se submeter, por questões de sobrevivência, a salários ínfimos, a longas jornadas de trabalho (legitimadas pelo instituto das horas extras) e a trabalhos sem nenhuma ou escassa proteção em ambiente de trabalho. Para Castel (1998, p. 527) o problema atual não se limita apenas à precarização do trabalho, mas também à ‘desestabilização dos estáveis’, em que ‘uma parte da classe operária integrada e dos assalariados da pequena classe média está ameaçada de oscilação’.

A insegurança no trabalho e a dimensão do tempo do novo capitalismo - a curto prazo ou episódico - interferem na subjetividade do trabalhador. Como a flexibilização acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, como indica Harvey (1996), ela exige a formação de um trabalhador polivalente e imediatamente disponível para adaptar-se às flutuações da demanda. Tudo isso provoca mudanças nos valores, hábitos e atitudes do trabalhador. Não só corrói, segundo Senett (2001, p. 25), os laços sociais ‘que dependem da associação há longo prazo’, entre eles, a confiança, a lealdade e o compromisso

⁴⁴ Mézaros (2005), Altvater (1999) e Chesnais e Serfati (2003), ressaltam que o atual padrão de acumulação do capital ocasiona graves danos ao ambiente natural e esta degradação agrava seriamente as condições de vida humana. Chesnais e Serfati (2003), no entanto, enfatizam que o capital não se compadece de todo do esgotamento dos recursos naturais porque ‘o capital transforma a rarefação de recursos, como a água e até o ar, em “mercados”, isto é, em novos campos de acumulação’ (idem, ibidem, p.42).

⁴⁵ Algumas características do setor informal são: heterogeneidade dos tipos de ofícios, relegados a informalidade e ilegalidade; ausência de proteção social do trabalhador/a; dominação caracterizada pelo autoritarismo e paternalismo; profundos traços de exploração e opressão (DEL PINO, 2002).

mútuo, como também o faz se sentir responsável pelo sucesso da empresa, uma vez que a manutenção de seu emprego depende do sucesso dela. É a exploração total do capital sobre o trabalho, não só das mãos, como da mente; não só dentro, como fora do local de trabalho⁴⁶.

Uma vez consolidada nos países do capitalismo central, a doutrina neoliberal expandiu-se para os países periféricos. Foi na década de 1990 que se deu adoção desta política no Brasil, ocasionando profundas conseqüências para as classes trabalhadoras.

O Brasil inicia a década de 1990 entre a frustração e a esperança. Se por um lado vive-se uma onda de euforia graças ao reencontro com a democracia, através da elaboração de uma nova Constituição e a ida às urnas para escolha do novo presidente; por outro, vive-se a frustração do fracasso de vários planos econômicos ao tentar dar fim a uma crise que se arrasta ao longo de quase duas décadas. É neste cenário de crise que a necessidade em modernizar o país ganha concretude. Para muitos, modernização significava diminuição do papel do Estado, a defesa do livre mercado, a abertura para as importações, o fim dos subsídios e privatizações. Significava adesão ao receituário neoliberal.

A adoção do país à política neoliberal teve início no governo de Fernando Collor de Melo, como condicionalidade imposta para a renegociação da dívida externa e o retorno do país ao sistema financeiro internacional - afastado desde 1982 (FIORI, 1997). Tais condicionalidades se expressavam no compromisso do governo em colocar em prática as recomendações presentes no Consenso de Washington⁴⁷. Foi em nome da inserção global

⁴⁶ Senett (2001) ressalta a criação de novas formas de poder e controle com a reorganização do trabalho sob o regime flexível. Ao invés de submissão ao poder cara a cara, agora é via eletrônico (e-mails, telefones...) e o controle do trabalho ocorre instituindo-se metas de produção. A constituição de ilhas de produção, como a casa que se torna local de produção, dá a falsa aparência que proporciona mais liberdade aos trabalhadores do que aqueles da fábrica de alfinete de Smith. Para o autor, o poder hierárquico permanece nesse tipo de produção, pois o trabalhador controla o local do trabalho, mas não o processo de trabalho em si. Embora o trabalho seja fisicamente descentralizado, o poder sobre o trabalhador é mais direto.

⁴⁷ Segundo Fiori (1997), trata-se de uma expressão cunhada pelo economista John Williamson, referente a uma lista de políticas e reformas (administrativas, previdenciárias e fiscais) que foram requeridas, consensualmente, para a América Latina, pelos principais centros e círculos de poder sediados na cidade de Washington. Silva Junior e Sguissardi (1998) assim sintetizam as recomendações “sugeridas” à América Latina com vistas ao seu desenvolvimento/crescimento do chamado Consenso de Washington: ‘(1) equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; (2) abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; (3) liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que

passiva e de relações assimétricas de poder entre as Nações que assistimos ao longo da década uma brutal ofensiva contra os direitos trabalhistas e a redução dos gastos estatais com as políticas sociais, ocasionando sérias consequências sócio-ambientais⁴⁸.

Para melhor compreensão desse fenômeno, faz-se necessário analisar a conjuntura de reformas - ajuste estrutural e fiscal - implementadas no período, entre elas, a reforma do aparelho do Estado. Como concretamente não houve no Brasil um Estado de Bem-Estar Social nos moldes das grandes potências, aqui o embate se deu contra o Estado desenvolvimentista⁴⁹. Assim, para intelectuais e políticos de diferentes tendências ideológicas, a possibilidade de um novo ciclo de crescimento econômico implicava necessariamente na desregulação dos mercados, privatização e abertura comercial⁵⁰.

A Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, embora tenha sido iniciada no governo de Fernando Collor de Melo, em 1990, foi efetivamente posta em prática, em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, quando a Secretaria de Administração Federal foi transformada no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), tendo Bresser Pereira como ministro.

restringem o ingresso de capital estrangeiro; (4) desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.; (5) privatização das empresas e dos serviços públicos’.

⁴⁸ Autores como Altvater (1999) e Fiori (1997) têm nos mostrado que a internacionalização do capital tem gerado formas distintas de organização e hierarquização espacial das relações capitalistas de produção e de poder. Quem detém o controle sobre o capital de investimento, tecnologia produtiva e acesso aos mercados são os países mais avançados. Às economias em desenvolvimento - como contêm pouca ou nenhuma fonte para participar da luta pelo produto mundial -, resta a postura passiva de manter os equilíbrios macroeconômicos capazes de seduzir os investidores. Quer dizer, cabe-lhes criar um ambiente onde sejam reduzidas ao mínimo as incertezas e a possibilidade de mudanças nas regras e instituições econômicas, independentemente das consequências e degradação das condições sócio-ambientais.

⁴⁹ Segundo Soares (*apud* MONTAÑO, 2007), ‘se reconhecemos a existência de algum tipo de Estado de Bem-Estar Social no Brasil, país de capitalismo tardio, este foi conformado de maneira mais completa sob a égide de um regime autoritário, pós-64, nos quadros de um modelo econômico concentrador e socialmente excludente’.

⁵⁰ Para Fiori (2001, p.13) o que levou alguns intelectuais brasileiros, inclusive aqueles tradicionalmente comprometidos com a implementação do projeto socialista, a aderirem ao projeto neoliberal, o que ‘confundiu a cabeça de muita gente de boa vontade’, foi à construção de alguns mitos – como o fim da história, da esquerda e do próprio mundo do trabalho - criados no início dos anos 90, influenciados pela queda do Muro de Berlim e a desintegração do mundo socialista na Europa que exigiram ‘uma “modernização” do pensamento progressista, [...] para ajustar-se a uma sociedade global’.

A reconstrução do Estado é o elemento central da agenda política da década de 1990, tornando-se uma necessidade imposta pela globalização da economia e pela própria crise do Estado, crise esta definida em três dimensões, conforme Barreto (1999, p. 111):

crise fiscal, caracterizada pela crescente perda de crédito por parte do Estado e pela poupança pública; crise do modo de intervenção do Estado, que na maioria dos países em desenvolvimento corresponde ao esgotamento do modelo de industrialização por substituição de importações; e crise do modo burocrático de gestão pública, revelada por elevados custos e baixa qualidade dos serviços prestados pelo Estado.

Tratava-se, portanto, do esgotamento do modelo de Estado contemporâneo nos planos jurídico-institucional, econômico, social e político, daí a necessidade, segundo a autora (ibid., p. 108), em operar a passagem do ‘modelo de Estado produtor, prestador de serviços, interventor, excessivamente burocrático e pouco comprometido com resultados, para o modelo de Estado regulador, indutor, coordenador e mobilizador dos agentes econômicos e sociais’.

No Brasil, assim como nos países centrais, justificava-se a reforma como condição para solução dos problemas brasileiros, uma vez que o Estado com o seu gigantismo era o grande culpado das crises (econômica, política e, no nosso caso, também moral), pois onerava os cofres públicos com gastos desnecessários, além de burocratizar a ação, emperrando a máquina e impedindo sua eficiência (SILVA JUNIOR, SGUISSARDI, 1998; RAICHELIS, 2000; DI PIERRO, 2001; MONTAÑO, 2002). Neste sentido, a reforma do Estado significava

superar de vez a crise fiscal, de forma que o país volte a apresentar uma poupança pública que lhe permita estabilizar solidamente os preços e financiar os investimentos. Significa completar a mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, através de reformas voltadas para o mercado e para a justiça social. Reformar o Estado significa, finalmente, rever a estrutura do aparelho estatal e do seu pessoal, a partir de uma crítica não apenas das velhas práticas patrimonialistas ou clientelistas, mas também do modelo burocrático clássico, com o objetivo de tornar seus serviços mais baratos e de melhor qualidade (BRESSER PEREIRA *apud* SILVA JUNIOR, SGUISSARDI, 1998, p. 29).

Para atingir a eficiência, agilidade e a qualidade dos serviços prestados pelo Estado, Bresser Pereira (*apud* SILVA JUNIOR, SGUISSARDI, 1998) defendia a adoção de uma forma de organização administrativa mais flexível e descentralizada que se apoiaria nas denominadas “organizações sociais”. Defendia uma nova relação entre Estado e sociedade civil por meio da parceria público-privado.

Com o intuito de construir o consenso em torno da necessidade das reformas, o ministro passou a fazer uma ‘cerrada campanha em todos os meios de comunicação, freqüentes artigos nos principais jornais do país, conferências em fóruns nacionais e mesmo do exterior com repercussão no Brasil’ (SILVA JUNIOR, SGUISSARDI, 1998, p. 28).

De acordo com o Plano Diretor da Reforma, o aparelho do Estado compreende quatro setores: o núcleo estratégico, que corresponde ao governo em sentido lato, envolvendo atividades dos Três Poderes e do Ministério Público; o setor das atividades exclusivas do Estado, que abrange o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar e administrar as atividades da Polícia, das Forças Armadas, da Fazenda, da Receita Federal, da Segurança Pública e da Seguridade Social; o setor de serviços não exclusivos (ou competitivos) do Estado, que abrange atividades realizadas simultaneamente pelo Estado, pelo setor privado e pelo setor público não-estatal como as áreas sociais (saúde e educação), culturais, de proteção ambiental e de pesquisa científica e tecnológica; o setor designado de bens e serviços para o mercado, que caracteriza-se pelas atividades econômicas orientadas para o lucro, como por exemplo, as empresas do setor de infra-estrutura do Estado (*ibid.*).

Para os formuladores do Plano, a ação governamental direta deveria ficar reduzida ao núcleo estratégico e ao setor das atividades exclusivas do Estado. A justificativa para a retirada da ação estatal dos setores sociais (saúde e educação), culturais, de proteção ambiental e de pesquisa científica e tecnológica era de que tais serviços ganhariam qualidade e eficiência, se saíssem do âmbito do Estado. Suas alegações pautam-se na justificativa de que

há demandas que necessitam de respostas imediatas e eficazes por parte do Estado, mas que são impedidas devido ao problema central da administração pública que é a rigidez burocrática decorrente da excessiva regulamentação. Assim, para garantir maior agilidade, qualidade e eficiência no atendimento das demandas sociais, este setor deveria ficar sob a responsabilidade de organizações sociais⁵¹ públicas não-estatais, voltadas ao atendimento do interesse público. Como afirma Bresser Pereira (*apud* SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 1998, p. 31-32),

na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transformá-los, voluntariamente, em “organizações sociais”, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder Executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público.

Todavia, para que a almejada reforma do Estado fosse implementada, a reforma constitucional era condição *sine qua non*. Bresser Pereira justificava a necessidade de reformá-la alegando ser a Constituição a responsável pela burocratização e ineficiência da atividade social estatal. Acusava-a de um ‘novo populismo patrimonialista’ que ‘promoveu um surpreendente engessamento do aparelho estatal’ (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1995 *apud* MONTAÑO, 2002, p. 40).

Conforme Netto (1999), a Constituição de 1988 configurou um pacto social que, pela primeira vez no país, apontava para a construção de uma espécie de Estado de Bem-Estar Social. No entanto, este novo pacto social brasileiro se fez em um contexto econômico e político mundial às avessas, isto é, no momento em que se operava nos países centrais a demolição do Estado de Bem-Estar Social e iniciava a ofensiva neoliberal como estratégias de enfrentamento da crise econômica. (MONTAÑO, 2002; FIORI, 1997, HOBBSAWM, 1995).

⁵¹ Segundo Barreto (1999, p. 120-1), de acordo com a Medida Provisória nº 1.591, de 9 de outubro de 1997, ‘as organizações sociais são pessoas jurídicas de direito privado, constituídas sob a forma de associações civis sem fins lucrativos que se habilitam à administração de recursos humanos, instalações e equipamentos pertencentes ao Poder Público e ao recebimento de recursos orçamentários para a prestação de serviços sociais. Para ter direito a dotação orçamentária, essas entidades deverão obter autorização legislativa para celebrar contratos de gestão com o Poder Executivo’.

Com isso, muitos dos direitos trabalhistas e sociais garantidos na Constituição de 1988 – conquistados através de históricas lutas das camadas populares – foram sendo modificados e anulados pelas emendas constitucionais e transformados em ‘desejáveis mercadorias ávidas por lucros’, como aponta Del Pino (2003, p. 73), como, por exemplo, a educação, a saúde e a previdência social.

A área social sofreu profundamente os impactos das reformas. Fazendo um breve histórico das políticas sociais no Brasil percebemos que a desigualdade no acesso e na extensão foram suas marcas principais, vindo a ser modificado com a Constituição de 1988 quando as políticas sociais passaram a ter uma perspectiva universal⁵². Porém, em consequência das reformas implementadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso, a configuração da proteção social sofreu profunda alteração; de padrão universal, via trabalho, para um modelo via renda, focalizado na população pobre. Como afirmam Oliveira e Duarte (2005, p. 286), o ‘Estado passou a desenvolver políticas sociais focalizadas, atuando apenas – por meio de medidas compensatórias – nas consequências sociais mais extremas do capitalismo contemporâneo’.

A adoção de políticas focalizadas aos mais vulneráveis e a eliminação da universalização das políticas sociais foram orientações dos organismos internacionais, entre eles, o Banco Mundial⁵³. O receituário neoliberal exige do gasto social maior eficiência, o que é alcançado por meio da focalização do gasto, pela opção por fundos sociais de emergência e por programas compensatórios dirigidos exclusivamente para atender ao previsível empobrecimento da população, resultante dos impactos da reforma estrutural e fiscal

⁵² Cabe lembrar, como nos alertam Oliveira e Duarte (2005, p. 283), que mesmo a partir de 1930, quando surge um conjunto de políticas regulamentadoras jamais visto em virtude do processo de industrialização ocorrido no Brasil, ‘tais políticas eram restritas a setores da classe trabalhadora urbana e industrial. Por muitas décadas os trabalhadores rurais brasileiros não puderam gozar das mesmas prerrogativas e dos mesmos direitos conferidos aos trabalhadores urbanos’. Daí a Constituição de 1988 ser um marco para as políticas públicas sociais, concebidas com a perspectiva universal.

⁵³ É importante assinalar o que foi posto por Vieira (2001, p. 85), de que ‘seria simplista supor que um organismo internacional dita as regras do jogo de fora e o país simplesmente as acata sem restrições. As coisas não se passam exatamente assim; mais oportuno seria, talvez, observar que há uma sintonia entre esses organismos e os governos, acentuada pela globalização das agências educacionais’.

(OLIVEIRA, DUARTE, 2005). A pauperização crescente de enormes parcelas da sociedade obriga o Estado a criar tais programas compensatórios a fim de garantir a governabilidade, evitando uma possível convulsão social⁵⁴.

Salama e Valier (*apud* OLIVEIRA, DUARTE, 2005, destacam três características centrais das políticas sociais implantadas a partir de então: (1) ‘políticas sociais orientadas para os muito pobres, destinadas a garantir às populações mais vulneráveis um mínimo de serviços de primeira necessidade e da infra-estrutura social, perdendo seu caráter universal e se tornando um paliativo; (2) políticas sociais de assistência-benfeitoria e de privatização, que têm por objetivo ajudar a relação entre seguro e assistência; (3) políticas sociais descentralizada e recorrendo a uma participação popular, na busca de maior eficiência e racionalização dos gastos, com apelo à caridade e ao apoio comunitário.

São políticas que não visam à superação da condição de dependência dos indivíduos às políticas de caráter assistencialistas e nem a sua integração à sociedade salarial através do emprego formal, mas sim a sua inserção na sociedade do não emprego⁵⁵. São políticas com o propósito de impedir que as péssimas condições de sobrevivência de uma parcela significativa da população causem convulsões e protestos que venham atrapalhar a expansão e a acumulação do capital. Portanto, não são políticas orientadas pela lógica do cidadão detentor de direitos, mas sim pela lógica do cidadão-consumidor, onde a renda mínima faz-se necessária para a reprodução do sistema capitalista.

⁵⁴ Castel (1998, p. 498) afirma que todo Estado moderno é mais ou menos obrigado a “fazer social” para mitigar algumas disfunções gritantes, assegurar um mínimo de coesão entre os grupos sociais.’ Não se pode negligenciar também que, na democracia representativa, ainda que no contexto de concorrência e de busca da eficiência, se os homens públicos não intervirem minimamente na questão social, não prestarem assistência aos desfavorecidos, corre o risco de comprometer sua carreira política e sua continuidade no poder com o resultado das eleições.

⁵⁵ As políticas de integração são desenvolvidas através de diretrizes gerais num quadro nacional. É o caso das tentativas para promover o acesso de todos aos serviços públicos e à instrução, proporcionando ao indivíduo encontrar um lugar pleno na sociedade, inscrevendo-se na condição salarial com suas sujeições e garantias (CASTEL, 1998). Já as políticas de inserção obedecem a uma lógica de discriminação positiva: definem com precisão a clientela e desenvolvem estratégias específicas para elas. Como afirma Castel (*ibid.*, p. 5559) “o sentido das políticas de inserção é ocupar-se dos válidos invalidados pela conjuntura”.

São políticas que visam, segundo Oliveira e Andrade (2005, p. 285), o alívio à pobreza, ou seja, ‘a retirada da condição de miséria daqueles que sequer conseguiram alcançar as condições mínimas de sobrevivência’, uma vez que a redução dos gastos públicos, preconizada pelos neoliberais significou, na prática, a redução dos gastos sociais, gerando consequências graves para as camadas populares, como: deteriorações das suas condições de vida e do trabalho, empobrecimento, crescimento do mercado informal de trabalho, exploração do trabalho infanto-juvenil, desemprego, entre outras.

Para Castel (1998, p. 584) ‘o desemprego é seguramente, hoje, o risco social mais grave’. Não obstante seja mais acentuado nos países pobres - agravados pela carência ou deficiência dos meios de proteção social -, constitui-se num fenômeno mundial que se acentua e generaliza neste momento de globalização do capitalismo financeiro. Causado pela reestruturação produtiva - automação, robotização e microeletrônica, bem como os processos de flexibilização generalizada – o desemprego traz consigo o agravamento de outras questões sociais⁵⁶.

No entanto, segundo Leher (2002, p. 156), ‘a análise da reestruturação produtiva não pode tomar como referência apenas os casos da Europa e dos Estados Unidos. Nos países periféricos a situação é outra, dado o precário Estado Social’. Neste sentido, não há como não reconhecer e se preocupar com os custos do ajuste estrutural neoliberal nos países periféricos, principalmente quando estatísticas revelam que ‘somente no período de Fernando Henrique Cardoso foram extintos 3,3 milhões de empregos formais’ (MATTOSO *apud* LEHER, 2002, p. 156).

⁵⁶ Os mais evidentes são o crescimento de contingentes situados na condição de subclasse; superexploração da força de trabalho; a discriminação racial, sexual, de idade, política e religiosa; as migrações de indivíduos, famílias, grupos e coletividades em todas as suas direções; o ressurgimento de movimentos raciais, nacionalistas, religiosos, separatistas, xenófobos, fundamentalistas; as múltiplas manifestações de pauperização absoluta e relativa (IANNI, 1994).

2.4.1. A Educação sob o Ideário Neoliberal

A educação não ficou ilesa ao contexto de reformas vivenciadas no Brasil durante a década de 1990. Com as reformas implementadas no âmbito estatal para benefício do capital, as políticas educacionais, concebidas pela lógica do mercado, passaram a exigir da educação produtividade, eficiência, qualidade, e ser pensada por meio da relação custo-benefício. Para os *experts* das agências internacionais, os países pobres deveriam fazer escolhas sensatas, isto é, investir no que auferiria maiores ganhos futuros. Para eles, o maior retorno não viria com o investimento na escolarização de jovens e adultos, ou no ensino médio, tecnológico e superior, mas sim na educação básica de crianças e adolescentes e na qualificação profissional inicial. Mas não numa formação profissional cara e prolongada.

Kuenzer (1999) mostra que para o Banco Mundial era irracional aos países em desenvolvimento investirem nesse tipo de formação profissional, não só por causa da crescente extinção de postos e mudança do paradigma técnico para o tecnólogo, mas também, porque a maioria (pobres, mulheres, negros e as minorias étnicas) ‘não nasce competente para o exercício de atividades intelectuais’. Para estes, basta um ‘padrão mínimo, exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico, complementado por qualificação profissional de curta duração e baixo custo’ (ibid., p. 23).

Em nome da relação custo-benefício e deste padrão mínimo, a educação básica ganhou centralidade no Brasil e no mundo, o que é perceptível na agenda internacional para a educação, materializada nas várias conferências realizadas ao longo da década de 1990, organizadas por várias entidades internacionais, como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Unesco. Essa centralidade que a educação

básica⁵⁷ adquire, segundo Oliveira (2001), é operacional, pois visa criar as condições para a reprodução do sistema capitalista através da qualificação da força de trabalho, assim como atenuar as disparidades sociais e conter as possibilidades de conflitos.

Neste sentido, dentro de educação básica, o ensino fundamental, concebido como condição para a cidadania participativa, foi cedendo espaço aos argumentos em prol da escolaridade como meio de garantir a existência material imediata, tornando-se, assim, indispensável a todos no momento atual. Segundo a mesma autora (ibid., p. 112) ‘é necessário oferecer um mínimo de conteúdos à grande parte da população que se vê excluída do emprego formal e regulamentado, possibilitando às pessoas procurarem ocupações alternativas na esfera informal ou no trabalho autônomo’.

Nesse contexto da reestruturação produtiva e de hegemonia das idéias neoliberais, revigora-se o raciocínio economicista no campo educacional - que vincula políticas de educação básica, formação técnico-profissional e processos de qualificação -, predominante nas décadas de 1960 e 1970, dando assim, novos enfoques à Teoria do Capital Humano⁵⁸. Nos documentos de política educacional produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), estão presentes idéias que articulam cidadania e competitividade, equidade e desempenho, integração e descentralização (VIEIRA, 2001).

⁵⁷ O conceito de educação básica, apontado na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, é definido na perspectiva de “fundamento de aprendizagem para todos os cidadãos”, incluindo “ensino fundamental para crianças, e alfabetização e educação continuada não-formal para jovens e adultos” (NAÇÕES UNIDAS apud VIEIRA, 2001)

⁵⁸ Shultz, em 1959, em sua obra clássica, “O Capital Humano”, defendeu que pessoas compõem o capital de cada país e que a educação é um investimento que nele se faz e na Nação. Para Schultz, a educação era ‘uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras’ e por isso, devia-se ‘tratar a educação como um investimento e tratar suas conseqüências como uma forma de capital’ (apud PIRES, 2005, p. 76). Assim, o desenvolvimento de uma Nação está intimamente articulada com o investimento na educação do seu povo. Logo, na era do pleno emprego (Estado de Bem Estar Social) a escolaridade, segundo Schultz, era elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e o incremento da riqueza social e da renda individual. Se a escola contribuía para a integração econômica da sociedade, formando contingente da força de trabalho que se incorporaria gradualmente no mercado, ao final da década de 1980 em diante, marcada pelos altos índices de desemprego, sua importância passou em atribuir aos trabalhadores a capacidade de se tornarem empregáveis. Gentili (1998) mostra que com a desintegração da promessa integradora e a afirmação da promessa da empregabilidade, a contribuição econômica da escola passou a ser guiada, não mais por uma racionalidade coletiva, mas sim individual, isto é, com ‘ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho’ (ibid, p.81).

A baixa escolaridade e a desqualificação da maioria da população tornam-se, não só obstáculos à inserção e ao ajuste dos países “não desenvolvidos” ou “em desenvolvimento” ao processo de globalização e reestruturação produtiva (FRIGOTTO, 1998), mas também são consideradas causas principais do problema do desemprego⁵⁹. Em vez das novas formas de organização da produção e do trabalho, são os desempregados os grandes culpados pela sua condição, uma vez que possuem baixo nível de capital humano. De vítimas das políticas públicas que privilegiam o capital, tornam-se, os trabalhadores, os responsáveis pelas condições sub-humanas em que se encontram. É o investimento no capital humano que cada indivíduo deve buscar para garantir condições de empregabilidade⁶⁰ – a nova promessa da educação.

Pela lógica neoliberal, nesta era do desemprego, só a competência empregatícia flexível do indivíduo poderia garantir-lhe sucesso, daí as políticas educacionais passarem ‘orientar-se para garantir a transmissão diferenciada das competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar, nos exigentes mercados de trabalho, pelos poucos empregos disponíveis’ (GENTILI, 1998, p.89).

Não se trata somente de competências técnicas, proposta pela qualificação/treinamento. Estas tornam-se noções até questionáveis, como assinalam Deluiz (2004) e Paiva (2002). Trata-se, para além da dimensão cognitiva, de

competências organizacionais (capacidade de autplanejar-se, auto-organizar-se, de gerenciar seu tempo e espaço de trabalho), competências comunicativas (capacidade de expressão e comunicação, de cooperação, trabalho em equipe, diálogo, exercício da negociação), competências sociais (capacidade de transferir conhecimentos da vida cotidiana para o ambiente de trabalho e vice-versa) e competências comportamentais (iniciativa, criatividade, vontade de aprender, abertura às mudanças, consciência da qualidade e das implicações éticas do seu trabalho) (DELUIZ, 2004, p. 75).

⁵⁹ Pochmann (2002, p. 58) indica que uma ‘pesquisa recente realizada com paulistanos sem trabalho apontou como entendimento generalizado sobre as causas da ausência de vagas na atualidade, justamente, a baixa educação e qualificação profissional dos próprios desempregados’.

⁶⁰ Para Forrester, (apud FRIGOTTO, 1998, p.45) ‘trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho.’ Este é, para a autora, o sentido de empregabilidade.

A pedagogia das competências pode ser considerada a nova versão da Teoria do Capital Humano, diferenciando-se em alguns aspectos do conceito formulado por Schultz. Diante da instabilidade da vida, o que se propõe com essa pedagogia é que o indivíduo desenvolva um conjunto de competências genéricas e flexíveis que o torne capaz de adaptar-se a sociedade do não emprego, capacitando-o a se acostumar com contrato de trabalho por tempo determinado, a buscar alternativas no mercado informal⁶¹, no trabalho autônomo, como o empreendedorismo e/ou cooperativismo, ou mesmo a se proteger da possibilidade de demissão. É uma pedagogia atrelada às necessidades do capital, voltadas para a formação de profissionais (instrumentais e intelectuais) demandados pelo mercado, obedecendo à lógica da divisão do trabalho, com práticas pedagógicas elitizadas para poucos e precarizadas para a maioria⁶².

Pochmann (2002) evidencia a distância cada vez maior entre os trabalhadores intelectuais e manuais neste novo paradigma. A substituição da eletromecânica pela microeletrônica e a crescente complexificação dos instrumentos de produção, informação e controle, passam a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores de relacionamento, tais como,

análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processo para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes,

⁶¹ Cabe ressaltar, porém, as pontuações feitas por Tavares (2002) de que o trabalho informal não escapa à subordinação e exploração do capital e garante a flexibilidade que o capital reivindica. Para a autora, a flexibilização proporciona ao capital a construção de mecanismos que permitem “maximizar a exploração e também extrair mais-valia, mediante relações informais que se verificam na pequena empresa, no trabalho autônomo, no trabalho domiciliar, nas cooperativas etc.” (ibid, p. 78). A flexibilização “opera o milagre da super contratação, transferindo às pequenas empresas a prática da ilegalidade que o grande capital não precisa operar, de modo que o trabalhador-patrão possa explorar a si mesmo e /ou a outros trabalhadores, para, juntos, trabalharem sob o comando do capital industrial, a quem caberá usufruir da mais-valia gerada na pequena unidade produtiva” (ibid, 77-8).

⁶² Ramos (2005) mostra que na pedagogia das competências, há uma forte crítica ao ensino transmissivo de conteúdos. Estes transformam-se em insumos para o desenvolvimento de habilidades e são escolhidos com base nas competências que se quer desenvolver, atribuindo-se aos saberes escolares um sentido prático. Utiliza-se nova metodologia. Santomé (1998) resalta que essa pedagogia não é mais centrada na metodologia da memorização, mas sim no método de projetos, de solução de problema, preocupada com os resultados da ação, e por isso, não parte de um corpo de conhecimentos, mas sim de situações concretas.

resistir a pressões, desenvolver raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante (idem, ibidem).

No entanto, estas novas determinações não são asseguradas para todos, pois o que há é a formação de ‘polarização das competências’ (KUENZER,1998, p. 372). Em um pólo, uma casta de profissionais qualificados e, do outro, um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora incluídos em trabalhos precarizados, além de uma grande massa de excluídos, completamente fora das possibilidades de produção e consumo e, em decorrência, do direito à educação e à formação.

Pelo que vem sendo exposto aqui, compreende-se que as reformas educacionais (no currículo, no financiamento, no controle e na gestão) foram implementadas com o objetivo de ajustar a escola às novas demandas da flexibilização, a nova ordem mundial. Seguindo o ideário neoliberal, para os agentes das instituições financeiras mundial, a educação é tida como instrumento para que as camadas populares se ajustem às mudanças próprias do capitalismo. Teria assim, conforme Leher (1996, p.13), ‘a função de prover novos valores culturais para que as pessoas possam reconhecer escolhas disponíveis na sociedade e abraçar os seus papéis’.

O instrumento legal para tal objetivo foi a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394/96.

2.4.2. A EJA a partir dos anos 1990: focalização, descentralização e desregulamentação.

Vimos que a educação brasileira não ficou ilesa ao contexto de reformas da década de 1990. Assim, muitas das conquistas dos trabalhadores na área educacional, garantidas na Carta Magna de 1988, também foram sendo modificadas e anuladas por meio de vários expedientes jurídicos, entre eles o Projeto de Lei nº 92/96 que introduziu uma sutil alteração

no inciso I do artigo 208 da Constituição. Essa alteração, segundo Haddad (1998), significou, na prática, a destituição do direito à obrigatoriedade da EJA, pois o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas suprimiu a obrigatoriedade do poder público vir a oferecê-la.

Muitas outras mudanças marcaram a educação de jovens e adultos na década de 1990 e, segundo o mesmo autor (ibid.), o ponto de inflexão começou a se delinear no governo Collor, revertendo um movimento inclusivo dos direitos por educação das últimas décadas. Isto fica explícito em uma das declarações do seu terceiro Ministro da Educação, José Goldemberg, que considerava a educação de adultos desnecessária e sem importância para a sociedade. Para ele,

o adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. [...] Alfabetizar o adulto não vai mudar sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem (JORNAL DO COMÉRCIO, RJ, 12/10/1991, apud VENTURA, 2001, p.85).

Essa declaração retrata o pensamento governamental em relação a EJA no contexto da década de 1990 e anuncia a continuidade do descaso com que ela sempre fora tratada pelas políticas públicas educacionais; descaso este, legalizado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A LDB nº 9394/96 consagrou a EJA como uma das modalidades da educação básica, sendo suas diretrizes definidas quatro anos depois pelo Parecer nº 11/2000, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação do MEC. De acordo com a LDB, as novas funções desta modalidade são: reparadora (reparar um direito negado por longos anos); equalizadora (igualdade de oportunidades) e permanente ou qualificadora (propiciar a todas as pessoas atualização ao longo da vida).

Em plena consonância com o ideário neoliberal, a LDB em vigor complementa o movimento de reforçar a educação de jovens e adultos como uma educação de segunda classe,

como evidenciam Saviani (1997)⁶³ e Haddad (2000). Principalmente, por (a) não deixar claro de quem é a obrigação de ofertá-la; (b) separar a educação básica da formação profissional; (c) não haver uma atitude ativa por parte do Estado em criar as condições de permanência deste grupo em qualquer programa de educação; (d) manter o conceito da legislação militar - ensino supletivo - não superando a idéia de uma educação supletiva voltada para a reposição do ensino fundamental regular e (e) restaurar os exames de madureza, através dos exames supletivos.

Para os autores citados, os exames supletivos são um verdadeiro retrocesso e a redução da idade⁶⁴ para prestação de tais exames podem apontar para duas direções. Se, por um lado, pode viabilizar mais cedo os estudos para aqueles cujas condições de vida e de trabalho impedem ou dificultam a freqüência ao ensino regular, mesmo noturno; por outro, pode estimular os adolescentes a abandonar a escola para, aos quinze anos, obter o certificado de conclusão do ensino fundamental mediante exames supletivos, aguardando os dezoito anos para prestar os exames supletivos do ensino médio.

Assim, apesar dos acordos e compromissos firmados em conferências internacionais realizadas ao longo dos anos 1990, como a V Conferência de Hamburgo sobre Educação de Jovens e Adultos, realizada em 1996, na qual o Brasil se comprometeu em ampliar a oferta do ensino fundamental para toda a população, na prática, o que se tem verificado é a restrição da universalidade dos direitos garantidos na Constituição de 1988, uma vez que as políticas educacionais estão sendo implementadas pela lógica da racionalidade financeira. Em detrimento do princípio de universalidade e igualdade, adota-se o princípio da equidade, assentado no tratamento diferenciado segundo as demandas da economia.

⁶³ Saviani (1997 p. 202) aponta a consonância da LDB com os postulados neoliberais, por exemplo, na ‘inversão operada no enunciado do art. 205 da Constituição Federal. Enquanto ali se lê “dever do Estado e da família”, na lei está escrito “dever da família e do Estado” (...) Os mentores do neoliberalismo, Hayek e Milton Friedman, também defendem explicitamente a precedência da família sobre o Estado em matéria de educação’.

⁶⁴ A nova lei estabeleceu a mudança da idade mínima para prestação dos exames: de 18 anos para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio.

O Estado, por sua vez, vai se ausentando da sua responsabilidade com os diversos níveis da educação e repassando-a para a iniciativa privada. Com a EJA este movimento é notório. O governo foi repassando cada vez mais às empresas a responsabilidade em prover o ensino supletivo para seus trabalhadores. Exemplo disso são as telessalas do Telecurso 2000, criadas muitas das vezes dentro do próprio local de trabalho, por meio da parceria entre a FIRJAN e a Fundação Roberto Marinho.

O atrelamento das políticas públicas educacionais às recomendações do Banco Mundial gerou graves conseqüências para a EJA, como, por exemplo, o veto presidencial à sua inclusão no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental (FUNDEF), em 1996, - francamente inconstitucional e discriminatória com os jovens e adultos, como bem salientaram Andrade e Paiva (2004) – já que o Banco recomendava aos países periféricos priorizarem o investimento na educação básica às crianças de 7 a 14 anos (CORAGGIO, 2003). De acordo com o documento do Banco Mundial de 1994 (apud LEHER, 1996), os eixos norteadores da política educacional para os países em desenvolvimento são os seguintes: (1) provisão de uma educação básica mínima, (2) definição da necessidade crítica da mão-de-obra; (3) eficiência; (4) equidade⁶⁵.

Ao compartilhar da visão do Banco Mundial de que é infértil educar jovens e adultos no mundo globalizado e competitivo, o que se percebe é um esvaziamento no Ministério da Educação na área da escolarização deste grupo, deslocando uma parcela do atendimento dele para o Ministério do Trabalho e Emprego e transferindo a responsabilidade pela EJA para esfera privada, por meio de parcerias com diversas instituições da sociedade civil, principalmente, as ONGs.

⁶⁵ O então presidente do Banco Mundial, Robert S. McNamara, um dos principais formuladores da política externa dos EUA e um dos mentores da intervenção dos norte-americanos no Vietnã, no documento do Banco Mundial de 1994 (apud LEHER, 1996), assinala que a ação do Banco Mundial visa ajudar os países em desenvolvimento com a reforma e expandir seus sistemas educacionais como requisito para o desenvolvimento econômico. As orientações definidas se dirigem aos países em desenvolvimento, porque 'os sistemas educacionais dos países em desenvolvimento são mal concebidos e não estão adaptados às suas necessidades de desenvolvimento'.

O mesmo ocorre com o afastamento do MEC à oferta de educação profissional. O Decreto 2208/97 - que instituiu o Sistema Nacional de Educação Profissional em paralelo ao Sistema Nacional de Educação – legitimou a separação entre a educação básica e a educação profissional. A partir de então, a educação profissional deixou de ser responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e passou a ser assumida pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), visto que ‘as nações pobres necessitam implementar políticas concretas de qualificação profissional de forma a aumentar o número de trabalhadores capazes de se adequarem às novas necessidades postas no mercado de trabalho’ (OLIVEIRA, 2003. p. 53/54). Evidencia-se, assim, conforme Ventura (2001), uma nítida “divisão de tarefas” entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego.

. Ao MEC, no que diz respeito à EJA, as políticas e diretrizes para a área restringiram-se à reprodução de materiais didáticos, aquisição de material escolar e ao financiamento de alguns projetos com recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Já ao MTE, coube a formação de uma rede de qualificação profissional formada por cursos de nível básico, de curta duração, fragmentados e vinculados às demandas pontuais do mercado de trabalho, atuando de forma paralela e desassociada da rede escolar de educação básica.

Esta “divisão de tarefas” entre as políticas públicas dos referidos ministérios vai ao encontro da segmentação na educação profissional apontada por Kuenzer (1999). Para a autora, o cenário da educação profissional,

demanda diferentes e desiguais aportes de educação; para a grande maioria, excluída do emprego ou submetida a trabalhos precarizados, formação simplificada, de curta duração e baixos custos. [...] a oferta de educação científico- tecnológica mais avançada fica restrita a um pequeno número de trabalhadores (ibid., p.20/21).

Essa dualidade educacional reflete a polarização existente no uso da mão-de-obra no novo paradigma de produção. De um lado, o trabalho criativo, de concepção e elaboração, reservado a uma minoria; de outro, o segmento do trabalho repetitivo, de execução e operacionalização, destinado as grandes massas, principalmente, trabalhadores integrados à

produção de bens e serviços, que dependem ou não de algum conhecimento básico ou específico para o desenvolvimento de suas atividades laborais, como pontua Pochmann (2002.).

Adotando as diretrizes neoliberais, as políticas educacionais passaram a ser regidas pelas premissas econômicas que procuravam dotar os sistemas educativos de maior eficácia, mas com o menor impacto possível nos gastos do setor público. Neste sentido, as características das políticas sociais implementadas na década de 1990, tais como, descentralização⁶⁶ da gestão e do financiamento, focalização⁶⁷ dos programas e populações beneficiárias, privatização seletiva dos serviços, e desregulamentação, ingresso do setor privado em âmbitos antes monopolizados pelo Estado, foram também características das políticas de EJA, segundo Di Pierro (2001). Para a autora, com o rompimento do princípio da universalidade dos direitos e a implementação de políticas sociais segmentadas, através de programas compensatórios voltados para o alívio da pobreza, a educação deixa de cumprir a função democrática e acaba na lógica do *apartheid* social, reproduzindo e aprofundando as desigualdades existentes.

Com base em Oliveira (2003), podemos então caracterizar as décadas de 1990 e o início da seguinte, marcadas por profundas contradições: utilizam um discurso universal, mas na prática adotam-se políticas focalizadas; caracterizam a cidadania por meio de um indivíduo consumidor, mas a cada dia uma parcela maior da população é excluída do mercado consumidor em decorrência das políticas neoliberais que ocasionam a elevação dos índices de desemprego; enfatizam a melhoria da qualidade da educação básica, mas ao mesmo tempo reduzem os recursos destinados a este setor e não são implantadas medidas com vistas a

⁶⁶ Cabe ressaltar que é uma descentralização centralizada. É descentralizada em relação à execução das políticas, transferida aos Estados, Municípios e diversas entidades da sociedade civil. No entanto, o MEC não abre mão da sua função de controle e regulação nacional de tais políticas de EJA.

⁶⁷ Como, por exemplo, o Programa Recomeçar, instituído em 2001, focalizado nos estados do Norte e Nordeste e nos municípios com baixos índices de desenvolvimento humano (DI PIERRO, 2001).

retardar a entrada de crianças e adolescentes no mercado de trabalho e assegurar o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola.

A dispersão das políticas e de ações entre os setores público e privado foi uma das marcas da política de atendimento a educação de jovens e adultos durante os dois Governos de Fernando Henrique Cardoso. No âmbito ministerial havia o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), desenvolvidos, respectivamente, pelo Ministério do Trabalho e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário. Já no âmbito da sociedade civil, havia as representações de empresários – Sistema S, Telecurso 2000, entre outros –, o Movimento Sindical – com experiências desenvolvidas por centrais, confederações e sindicatos –, experiências de EJA desenvolvidas pelo MST e outras tantas experiências desenvolvidas por universidades privadas, Organizações Não- Governamentais (ONGs) e instituições religiosas.

A participação do Estado, dos trabalhadores e dos empresários nas decisões e ações relativas à educação profissional ocorreu com a criação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), implementado a partir de 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) com a proposta de articular as experiências, criando uma rede institucional. Esse Plano foi um dos programas constituídos com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). A meta era qualificar, por meio da oferta de qualificação profissional, pelo menos, 20% da população economicamente ativa, que correspondia em torno de 15 milhões de pessoas, maiores de 16 anos, com vistas à inserção ou reinserção no mercado de trabalho.

Segundo dados do site do MTE (apud KUENZER, 2006), para o primeiro ano de execução do Plano foram destinados R\$ 28 milhões. A tendência foi o crescimento dos recursos para ele alocados até o ano de 2001, quando foram investidos R\$ 493 milhões. No entanto, para o último ano de governo Fernando Henrique (2002) e o primeiro do governo

Lula (2003) – cujo orçamento fora definido no ano anterior – os recursos foram reduzidos para R\$ 153 milhões e R\$ 186 milhões, respectivamente. A carga horária dos cursos também passou por um processo de redução, de 150 horas para 60 horas médias, ‘indicando a priorização da quantidade da oferta sobre a sua possível qualidade’ como assinala Kuenzer (ibid., p. 888).

As noções de competência, empregabilidade e parceria foram as idéias-chave do núcleo constitutivo do PLANFOR. As noções de competência e empregabilidade presentes seguem as mesmas problemáticas e finalidades aqui já apresentadas, tendo como pano de fundo o problema do emprego/desemprego formulado não como uma questão social, mas sim de natureza individual.

Em relação à parceria, diversas organizações da sociedade civil foram convidadas a executar os programas de qualificação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade. Deluiz (2006), em pesquisa sob a atuação das ONGs que desenvolveram, no município do Rio de Janeiro, entre 2001 e 2003, ações no Programa Trabalhar e Aprender: Qualificação Profissional da Secretaria Estadual de Trabalho – SETRAB, no âmbito do PLANFOR-, constataram que as ONGS pesquisadas que atuaram no campo da educação se utilizavam de diferentes discursos ideológicos. Como possuíam diferentes concepções de educação profissional (posição civil democrática e /ou visão produtivista⁶⁸) apresentavam diferentes formas de atuação e compreensão de seu papel social. E assim,

apesar da 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 é inconsistente e contribui para a manutenção das desigualdades sociais [...] os cursos se distanciam da possibilidade de viabilizar uma efetiva participação na esfera pública por

⁶⁸ Para Singer (1996), a visão produtivista concebe a educação como preparação dos indivíduos para o ingresso na divisão social do trabalho, enfatizando a acumulação de capital humano. Neste sentido, educar seria instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho mais vantajosamente possível. A rede escolar, portanto, é concebida como sujeita às regras do mercado. A visão civil democrática, segundo o mesmo autor, não vê contradição entre a formação do cidadão e a formação profissional; tem preocupação em proporcionar a autonomia do educando através da autoformação de sua consciência. Esta consciência lhe possibilitaria o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária.

parte desses segmentos sociais, tradicionalmente excluídos 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 (DELUIZ, GONZALEZ, PINHEIRO, 2003, p.16/17).

Ancoradas em uma prática educacional inconsistente e assistencialista, para as autoras,

[...] as modalidades de educação de jovens e adultos oferecidas configuram-se como um paliativo ao desemprego, destinando-se a minimizar a pressão social pela obtenção de emprego e/ou participação e a exclusão social, sem preocupação com a ampliação da escolaridade dos trabalhadores (ibid.,p.15).

Para Affonso (apud VÉRAS DE OLIVEIRA, 2007), o PLANFOR tem sido um exemplo da aplicação dos princípios da focalização, descentralização e desresponsabilização das políticas sociais para o setor privado. Dessa forma,

O Estado, o empresariado e a sociedade civil, via ONGs, dão respostas ao desemprego oferecendo cursos de formação. Ora de um lado, isso parece muito interessante, porque afinal de contas pode revelar uma certa preocupação social. Mas, com o que se oferece em boa parte desses cursos, os indivíduos pouco escolarizados e sub-empregados ou desempregados dificilmente conseguirão situar-se consistentemente no mercado. Além disso, tal tipo de estratégia tende a transferir às pessoas a culpa por não terem emprego, ao deixar subentendida a mensagem de que, se apesar de todo o empenho do Estado, da sociedade civil e dos empresários, nada resultou, então a responsabilidade não é social, mas individual”(FERRETTI apud VERAS, 2007, p.47).

Através do PLANFOR, o atendimento às demandas por qualificação por parte de uma população jovem e adulta de baixa escolaridade se deu por uma rede de cursos de curta duração, dissociados da educação básica e de uma política de formação continuada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Com a mudança do governo federal, o PLANFOR foi substituído, em 2003, pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

As principais críticas feitas ao PLANFOR pela nova gestão federal, eram, entre outros, que havia: (a) pouca integração entre a Política Pública de Qualificação Profissional e as demais Políticas Públicas (Trabalho e Renda, Educação e Desenvolvimento); (b) ênfase nos cursos de curta duração; (c) deficiência no sistema de planejamento, monitoramento e

avaliação (BRASIL, MTE, PNQ, 2003). Assim, o PLANFOR, além do mau uso dos recursos públicos, caracterizou-se pela baixa qualidade e baixa efetividade social.

A fim de superar as limitações apontadas, o PNQ (ibid.) considera a qualificação profissional como construção social, com diferentes dimensões: epistemológica, social, política e pedagógica. No âmbito político, ressalta a necessidade de tornar central a compreensão da qualificação profissional como direito e como política pública. Para o período de 2003-2007, o PNQ apresenta três grandes objetivos: ‘inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia’ (ibid, p. 09).

O PNQ propõe operacionalizar as políticas de educação profissional do governo Lula com base em três linhas programáticas: (1) na proposta reformulada do PLANFOR, através de ações que integram o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), com recursos cada vez mais exíguos do FAT; (2) em programas que apresentam efetiva vinculação com a educação básica; (3) nas ações que fazem parte do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego - uma delas objeto de investigação desta pesquisa.

Nas palavras do então Ministro do Trabalho e Emprego, Jacques Wagner, o PNQ buscava a superação da condição de política compensatória (MTE/SPPE/DEQ, 2003). Para isso, o governo Lula, através do MTE, admite o problema do emprego como uma questão social e a qualificação profissional na perspectiva do direito social, devendo ser objeto de uma política nacionalmente articulada e controlada socialmente. Mais do que uma ação formativa de conteúdo técnico, visando tão somente uma inclusão produtiva, a qualificação deve orientar-se para a busca de uma inclusão cidadã (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2007). Trata-se,

portanto, de uma qualificação social e profissional, por meio da integração entre educação básica e profissional.

Não obstante o caráter recente dos dados do primeiro mandato do Governo Lula em relação às políticas de educação profissional, o que tem se verificado até o momento é que as propostas discutidas durante a campanha eleitoral de 2002 e aquelas contidas no PNQ, na prática, caminharam para outra direção. Como assinala Kuenzer (2006, p.878), ‘embora pautadas no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional, não só não surtiram o efeito anunciado⁶⁹, como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas’. Neste sentido, a crítica feita anteriormente por Ferretti (*apud* VÉRAS DE OLIVEIRA, 2007) aos cursos realizados no âmbito do PLANFOR apresenta ainda extrema coerência. A política de educação profissional se processa mediante programas focais e contingentes, resultando em mera oportunidade de certificação que não asseguram nem inclusão, nem permanência (KUENZER, 2006.).

Para a referida autora, esta qualificação conduz-se no sentido de formação que possibilite aos sujeitos se ajustarem aos trabalhos precários que demandam pouca qualificação e baixa escolarização. Trata-se de uma qualificação voltada para a formação da força de trabalho com as características daquela demandada pelo modo taylorista/fordista, porém sem os benefícios da estabilidade e do vínculo formal. Sendo assim, o eixo das políticas de educação profissional no Governo Lula continua sendo de uma formação precarizada para trabalhadores precarizados, isto é, predominantemente, de curta duração, sem o desenvolvimento de uma educação integral, baseada em uma concepção epistemológica que

⁶⁹ Com base em Kuenzer (2006), alguns fatores explicam a não efetivação dos efeitos anunciados. Primeiro, porque os cursos profissionalizantes oferecidos na vigência do PLANFOR, com suas limitações, não foram substituídos por outras alternativas. Segundo; porque as agências formadoras não consideram atrativo o investimento para cursos mais extensos e que integram conhecimentos básicos – o que não tem feito parte de sua experiência –, ressaltado pelo desinteresse do público-alvo. Terceiro; porque os cursos oferecidos pelo Sistema S, devido à complexidade das ocupações, exigem certo grau de escolaridade o que acaba não sendo alternativa para os desempregados e candidatos ao primeiro emprego.

privilegia a prática em detrimento da teoria, que retrocede ao princípio educativo do taylorismo/fordismo (ibid).

Uma outra característica dos programas do Governo de Lula é a continuidade do sistema de parceria público-privada, embora negada no plano do discurso. O que se verifica é o crescente repasse de recursos públicos para o setor privado justificado pela impossibilidade do Estado em cumprir com suas funções (KUENZER, 2006.)⁷⁰. O Decreto nº 5154/04 – atendendo a todos os interesses em jogo (do governo, das instituições públicas e das instituições privadas) -, não obstante revogue o Decreto nº 2208/97, na prática não o faz, pois além de incorporar todas as modalidades de educação profissional por ele proposto, com pequenas mudanças de denominações, ‘mantêm o balcão de negócios em que se transformaram as instituições públicas e privadas de educação profissional, a partir do Decreto nº 2208/97’ (ibid., p. 900).

Para Leher (2005, p. 51),

se de um lado o novo Decreto permite a articulação do ensino médio e profissional, o que é um avanço frente a situação criada pelo Decreto nº 2208/97, de outro, ao admitir a manutenção da situação vigente e, nesse sentido, ao legitimar a formação desvinculada que se difundiu como rastilho de pólvora em todo o país em virtude do referido Decreto, impôs, por conseguinte, grave retrocesso à formação profissional

A edição do Decreto nº 5154/04 frustrou expectativa de que o novo governo viesse revogar o Decreto nº 2208/97 e mantivesse o conceito de formação integrada prevista na LDB no artigo nº 36. A não intenção em promover a formação integrada já ficaria explícita, três dias após do novo Decreto ser exarado, quando o MEC anunciou o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional, colocando sob a tutela da lógica empresarial a formação dos jovens excluídos do mercado de trabalho e que não tiveram

⁷⁰ Segundo a autora, estudos realizados por Grabowski mostram que aproximadamente dois terços dos recursos do Programa de Educação Profissional (PROEP) foram destinados a projetos apresentados por instituições comunitárias ou privadas, muitas das quais não cumpriram com os termos contratuais, não concluindo as obras e/ou não implementando os cursos.

acesso à educação regular. Essa e outras medidas tomadas pelo MEC comprovam que a política de integração não seria prioridade pelo novo Governo (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Isso é explicável, segundo Leher (ibid.), ao identificarmos a coalizão de classes na qual o Governo de Lula está assentada, ou seja, no tripé formado pelo setor financeiro, do agronegócio e exportação de *commodities*, uma vez que nenhum desses setores requer, entre outras coisas, a formação massiva para o trabalho complexo, refletindo assim na vigente política de formação profissional e técnica do país.

Nesse sentido, comparando os Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e os primeiros anos do Governo de Lula, segundo o mesmo autor (ibid.), verifica-se a manutenção das mesmas tendências destrutivas da adesão incondicional deste Governo à agenda do Banco Mundial, embora constasse no Plano de Governo denominado “Uma escola do tamanho do Brasil” à época da campanha eleitoral de 2002, que as questões da educação seriam repensadas por seus protagonistas, forjando a compreensão de que a educação deveria ser objeto de políticas estratégicas que apontassem para um novo modo de inserção do país na economia-mundo e que, de fato, priorizassem o social frente ao capital.

A educação continua tendo seus contornos definidos pelo Banco Mundial e, assim, o que temos assistido no atual Governo é a

focalização do / no ensino fundamental, conversão das escolas em locus das políticas assistenciais (Bolsa Família, por exemplo), adestramento da força de trabalho nas unidades de formação técnico-profissional [...] e, mais amplamente, o aprofundamento da mercantilização da educação (LEHER, 2005, p. 48).

Quanto à educação profissional, especificamente, o que se verifica é a permanência das lacunas contidas no PLANFOR e criticadas pelos formuladores do PNQ, tais como, a desarticulação das políticas públicas de qualificação com as de educação; repasse dos recursos públicos ao setor privado; o mau uso destes recursos diante das fragilidades e deficiências no

sistema de planejamento, monitoramento e avaliação; ênfase nos cursos de curta duração, voltados ao tratamento fundamentalmente das habilidades específicas; segmentação e desarticulação das políticas públicas, desenvolvidas por diversos Ministérios (Educação, Trabalho e Renda, Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento e Combate à Fome), que disputam, muitas vezes, o mesmo público, através de diversas ações⁷¹, que a nosso ver, muitas delas, se vinculam as políticas de alívio da pobreza.

Retomando a importância do estudo do passado para a compreensão do presente, a história tem nos evidenciado que a principal marca da educação de jovens e adultos, é o descompromisso político com que é tratada por parte do poder público. Resta-nos saber, até quando?

⁷¹ Como o Programa de Estímulo ao Primeiro Emprego, o Programa Fábrica de Escola, o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - PROJOVEM, o Brasil Alfabetizado, entre outros.

3. JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO.

Neste capítulo analisaremos os três eixos constitutivos da pesquisa - juventude, trabalho e educação - buscando, a princípio, desenhar um breve quadro da relação trabalho e escola vivida pelos jovens trabalhadores brasileiros, as suas vulnerabilidades e dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal, justificando, em parte, a importância de políticas públicas destinadas a esse grupo social.

Em seguida, apresentaremos as diferentes concepções de trabalho e educação das matrizes liberal e crítica/emancipatória, visando nos servir de fundamentação teórica para a posterior análise das ações das ONGs investigadas, participantes do PNPE, principalmente, no que se refere às concepções sobre os objetivos e finalidades das ações de qualificação profissional e a qualidade pedagógica dessas ações.

3.1. A Relação Trabalho-Escola e a Vulnerabilidade Social dos Jovens Trabalhadores Brasileiros.

Sendo o objeto de investigação da presente pesquisa um Programa destinado a jovens de 16 a 24 anos, não poderíamos deixar de traçar um perfil dos jovens brasileiros a fim de se explicitar a necessidade urgente de implementação de políticas públicas voltadas para este segmento. Conscientes da amplitude e complexidade da temática da juventude, nossa proposta é fazer aqui uma breve análise da condição juvenil em face das mudanças políticas, econômicas, sociais e educacionais até aqui apontadas.

Para isso, faz-se necessário, a priori, expor algumas considerações necessárias quando se enfoca o tema da juventude. A primeira delas diz respeito ao entendimento sobre a faixa

etária correspondente à juventude. No Brasil, o único dispositivo legal que delimita a faixa etária juvenil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que contempla os 18 anos como idade limite. Geralmente, as estatísticas brasileiras seguem os parâmetros de organismos internacionais, considerando como jovens os membros do grupo etário de 15 a 24 anos, e este é o grupo que para finalidade de nosso trabalho consideraremos juventude.

A segunda consideração diz respeito à definição de juventude, uma vez que o conceito foi se transformando nas últimas décadas. Sposito (2005) mostra que, se no fim dos anos 1980 a juventude era concebida como o momento de transição para a vida adulta ou então o momento de preparação para aquilo que o jovem viria a ser, hoje, discute-se a idéia de autonomia, independência econômica e também um conceito de juventude que é o de experimentação. Juventude, portanto, pode ser compreendida como a ‘fase da vida em que se inicia a busca de autonomia, marcada tanto pela construção de elementos da identidade – pessoal e coletiva – como por uma atitude de experimentação’ (GALLAND, 1996, SINGLY, 2000 apud SPOSITO, 2005, p. 89). Uma fase singular, visto que o modo como os jovens vivem essa etapa, difere das gerações anteriores, já que os caminhos e contornos de entrada para a vida adulta se diversificaram em virtude das mudanças ocorridas na sociedade capitalista nas últimas décadas (SPOSITO, 2005). Decorre daí a impossibilidade em se comparar as juventudes entre gerações, fato que ocasiona uma série de preconceitos e estereótipos⁷².

Por outro lado, e em terceiro lugar, é impossível retratar a juventude com um conceito unívoco, por razões tanto históricas, quanto sociais e culturais (FRIGOTTO, 2004). Assim, a expressão mais correta não seria juventude brasileira, mas sim juventudes, uma vez que os jovens brasileiros apresentam aspectos diferenciados de acordo com suas condições econômica e social, gênero, etnia, religião e local de moradia (centro e periferia, campo e

⁷² A atual geração juvenil é estereotipada pela opinião pública como apática, desinteressada e desmobilizada quanto às questões políticas, pois é comparada com os movimentos juvenis dos anos 1960 e 1970 que se contrapuseram de modo explícito e contundente contra os regimes autoritários.

cidade). Todas essas especificidades, de certo modo, criam condições peculiares a cada jovem em relação à escolarização, a exposição de riscos e luta pela entrada no mercado de trabalho formal, que não podem ser desconsideradas. Tais questões, entretanto, serão tratadas de forma abrangente, por duas razões. Primeiro, porque, concordamos com Frigotto (ibid., p. 193) de que,

a questão central não é de caráter individual nem primeiramente de gênero, de cor ou de raça, mas de classe social. Por isso, a inserção precoce no emprego formal ou “trabalho informal”, a natureza e as condições de trabalho e a remuneração ou o acesso ou não à escola, a qualidade dessa escola e o tempo de escolaridade estão ligados à origem social dos jovens.

A segunda razão deve-se aos próprios limites desse trabalho e objetivo da presente pesquisa.

Uma vez expostas as considerações necessárias quando se aborda a temática da juventude, focamos nossa análise, neste momento, para a relação trabalho e escola vivida pelos jovens trabalhadores brasileiros.

Como vimos, no decorrer da década de 1990 a condição econômico-social do trabalhador brasileiro foi se deteriorando. Os jovens - em torno de 20% da população total do país, ou seja, aproximadamente 35 milhões de brasileiros, segundo Censo Demográfico 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - não passaram imunes a esse contexto marcado por mudanças e instabilidade em nome da inserção externa e competitividade econômica. Caiu de maneira muito peculiar sobre eles às consequências da adoção incondicional do governo Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso aos ditames da agenda neoliberal, ocasionando mudanças enormes em diversos aspectos da condição juvenil, entre os quais, o mercado de trabalho do jovem no país.

O enfraquecimento do emprego com carteira assinada e o desemprego são fenômenos mundiais que atingem os trabalhadores de várias faixas etárias. No entanto, eles ocasionam contornos bem mais dramáticos aos jovens, principalmente, dos países periféricos. O estudo

“Tendências Mundiais do Emprego Juvenil”⁷³ da Organização Internacional do Trabalho (OIT) mostrou que na América Latina e no Caribe a taxa de desemprego entre pessoas com 15 a 24 anos passou de 14,4% para 16,6% na última década. No mundo há 85 milhões de jovens desempregados, 124 milhões que trabalham e ganham menos de U\$ 1 por dia e 308,4 milhões que vivem com menos de U\$ 2. Segundo tal estudo (BRANCO, 2005), no período entre 1993 e 2003, a oferta de empregos para a faixa de trabalhadores entre 15 e 24 anos expandiu apenas 0,2%, enquanto o crescimento da população mundial das pessoas dessa faixa etária foi de 10,5%, levando a taxa desemprego entre jovens ser o dobro da taxa geral.

QUADRO 1

População jovem no Brasil por grupo de idade segundo a situação do domicílio.

Situação do domicílio	Grupo de idade		TOTAL
	15 a 19 anos	20 a 24 anos	De 15 a 24 anos
Urbana	14.401.006	13.358.020	27.759.026
Rural	3.548.282	2.784.916	6.333.198
Brasil	17.949.288	16.142.936	34.092.224

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000 (apud FRIGOTTO, 2005, p. 185)

No Brasil, os números apresentados por diversas pesquisas são bastante reveladores das conseqüências perversas ocasionadas as juventudes brasileiras pela combinação entre a carência de políticas efetivas de geração de trabalho e renda e a crise da sociedade salarial (CASTEL, 1998).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2005),⁷⁴ revelou que em 2003 havia no Brasil 23,4 milhões de jovens de 18 a 24 anos, o que representava, aproximadamente, 13,5% da população total. Destes, em relação à escolaridade, apenas 7,9 milhões estavam freqüentando a escola. Portanto, 15,4 milhões de jovens de 18 a 24 anos

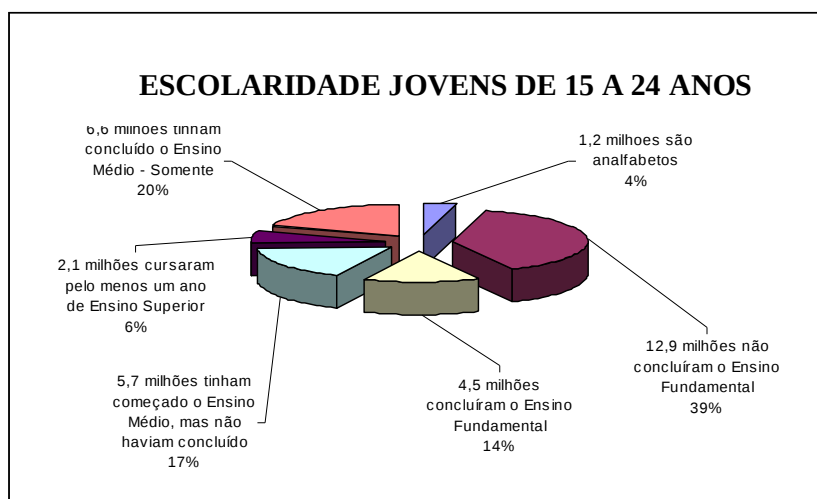
⁷³ Dados publicados no Jornal O Globo, segunda feira, 30/10/2006.

⁷⁴ Os dados não abrangem a área rural da Região Norte, exceto Tocantins.

estavam fora da escola, sendo que 4,9% (em torno de 753,4 mil) eram analfabetos e 35,3% (5,4 milhões) não haviam concluído o Ensino Fundamental.

Em relação ao Estado do Rio de Janeiro, os dados sobre analfabetismo indicam que 6,27% da população residente em domicílios particulares permanentes são analfabetas. Do total da população analfabeta, 8,4% são jovens de 15 a 24 anos (ANDRADE; PAIVA, 2004).

GRÁFICO 1



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2002), exceto os jovens da Região Norte, incluindo Tocantins.

Embora, segundo o IBGE, a taxa de escolarização dos jovens de 15 a 17 anos tenha aumentado cerca de 33% nos últimos dez anos, atingindo 82,4%, em 2003, principalmente por causa do aumento das exigências do mercado de trabalho, ainda assim é grande o número dos que não estão estudando⁷⁵ (17,62%). Logo, a expansão da escolaridade não implicou a retirada dos jovens no mundo do trabalho.

Por outro lado, cabe mais uma vez ratificar que, apesar desse crescimento, ‘verificou-se que, em uma década, os recursos, para a educação diminuíram, em vez de se observar um

⁷⁵ A UNESCO aponta como principal motivo para o abandono da escola nesta faixa etária, o surgimento de uma oportunidade de trabalho (para 25% dos meninos) e a gravidez (para 25% das meninas). Sposito (2005) ressalta que não podemos desconsiderar que a não-continuidade da vida escolar nos anos posteriores também é resultado da frustração dos jovens com o ambiente escolar, visto que esta nem sempre está preparada para receber esse novo contingente de alunos (SPOSITO, 2005).

incremento que, ao menos acompanhasse o ritmo crescente de matrículas' (CAMPO, 1999 apud SPOSITO, 2005, p. 97).

Precocemente afastados da escola, grande parte dos 23, 4 milhões de jovens de 18 a 24 anos também não estavam inseridos no mercado de trabalho formal, conforme dados do PNAD (2005). Dentre esses jovens, 14 milhões (60%) desenvolviam algum tipo de ocupação. A passagem do jovem da escola para o mundo do trabalho é determinada pelas dificuldades da sobrevivência da família. Geralmente, quanto menor a renda familiar, maior a proporção de jovens que precisa trabalhar.

Pochman (2005) salienta que durante a década de 1990 as ocupações por conta própria foram as mais geradas para os jovens. Elas tiveram um aumento de 51% ao passo que o emprego assalariado para os jovens foi reduzido em 22,8%. Embora a redução do emprego assalariado tenha ocorrido aos trabalhadores de maneira generalizada, ele encontra-se fortemente presente entre os jovens, tornando-se a ocupação autônoma, a possibilidade cada vez mais viável de inserção dos jovens no mercado de trabalho. O autor (ibid.) indica que no final do século passado, a média entre dez ocupados com idade entre 15 e 24 anos era de quatro autônomos para seis assalariados, vivendo toda a precariedade do trabalho autônomo: baixos rendimentos, instabilidade ocupacional, altas jornadas de trabalho, alta rotatividade e ausência de mecanismos de proteção social e trabalhista.

A expansão do desemprego foi algo constante no Brasil durante toda década de 1990, atingindo os trabalhadores de diversas faixas etárias em virtude da reestruturação produtiva e da adoção do país às orientações neoliberais. Todavia, a taxa de desemprego juvenil foi superior à taxa de desemprego total. A pesquisa do DIEESE⁷⁶, realizada em 2005, mostra que num universo com 3,241 milhões de trabalhadores sem emprego no país com mais de 16 anos, 1,473 milhão está na faixa etária entre 16 e 24 anos, o correspondente a 45,5% do total.

⁷⁶ Os resultados foram publicados no Jornal O Globo, Caderno Economia, Rio de Janeiro, p.29, 14 de setembro de 2006.

As maiores taxas encontram-se nas regiões metropolitanas. De acordo com IBGE, em Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre o desemprego, em setembro de 2003, chegou a 40,9% na faixa dos 15 aos 17 anos de idade e ficou em 24,5 para quem tinha entre 18 e 24 anos. Em 2006, a taxa caiu para 31,8% e 21%, respectivamente. Isso significa que em setembro de 2006 havia 1,068 milhão de jovens desempregados nas seis regiões metropolitanas, o que equivale a 46,6% do total de 2,3 milhões de desempregados (Quadro 2).

QUADRO 2

OS NÚMEROS DO DESEMPREGO JUVENIL NO BRASIL. (Recife, Salvador, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre)

MÊS/ANO	NÚMEROS DO DESEMPREGO JUVENIL NO BRASIL	
	15 E 17 ANOS	18 E 24 ANOS
SET/ 2002	34,6%	21,2%
SET / 2003	40,9%	24,5%
SET / 2004	33%	22,2%
SET / 2005	32,2%	20,7%
SET /2006	33,8%	21%

Fonte: Jornal O GLOBO 10/03/2006.

Em relação a todo o Brasil os números sobre o desemprego juvenil no primeiro mandato do Governo Lula - entre 2003 e 2006 - são bastante reveladores⁷⁷. De acordo com o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED⁷⁸), apenas 15% das novas oportunidades que surgiram nesse período foram ocupadas por pessoas na faixa etária de até 24 anos. Os números divulgados pelas pesquisas de diversos institutos reforçam este quadro.

⁷⁷ As possibilidades de uma pessoa ser identificada na situação clássica de desemprego não são muito fáceis. Pochmann (2000) registra que para o jovem sem ocupação existem quatro categorias novas de definição de desemprego: desemprego de inserção (o jovem que se encontra à procura de postos de trabalho ou, principalmente, do seu primeiro emprego), desemprego recorrente (situação de jovens que, sem emprego estável, encontram, no máximo, uma ocupação temporária, passando o jovem, parte de sua vida se alternando entre o trabalho provisório e o freqüente desemprego), desemprego de reestruturação (consequência do ajuste ocupacional promovido pelas empresas do setor privado), desemprego de exclusão (diz respeito ao jovem que se encontra na condição de sem-emprego por um longo período).

⁷⁸ Dados publicados no Jornal O GLOBO, Caderno de Economia, 21 de dezembro de 2006.

Pelos cálculos da OIT, em 2005, havia 4,436 milhões de desempregados entre 15 e 24 anos, sendo a taxa de desemprego na faixa etária entre 18 e 24 anos, o dobro da taxa nacional - de 19,3% contra 9,3% do total da força de trabalho brasileira (O GLOBO, 30/10/06). A Síntese dos Indicadores Sociais / IBGE⁷⁹ de 2006 mostrou que de 2004 para 2005, a taxa de desemprego subiu de 18,9% para 20,8% entre jovens de 10 a 17 anos, e de 16,9% para 17,8%, entre jovens de 18 a 24 anos.

As pesquisas evidenciam que as mulheres são as mais afetadas pelo desemprego. No Brasil, segundo dados da OIT, em 2005, a taxa de desemprego entre as mulheres jovens era de 24,7%, enquanto para os homens jovens era de 15% (O GLOBO, 30/10/06). Sposito (2005) alerta que não se pode subestimar as diferenças entre os sexos nas relações com escola e trabalho. A autora adverte que as diferenças entre os sexos aliados à variável “idade” também são importantes, pois a frequência à escola para mulheres decresce com a idade mais do que os homens.

Não podemos negligenciar também a interferência da questão étnica em relação à inserção juvenil no mercado de trabalho. Frigotto (2004) salienta que as estatísticas relativas à inserção dos jovens no mercado de trabalho revelam desvantagens à população negra, como a inserção precoce das crianças negras. Segundo dados do PNAD de 1999, dentre o total de crianças brasileiras trabalhando de 5 a 9 anos de idade, 61,7% eram afro-descendentes. Na faixa etária de 10 a 14 anos, o número ainda mantém-se alto (61,3%), caindo para 53% na faixa etária de 15 aos 17 anos. Dessa faixa em diante, prossegue o autor, ‘nota-se uma inversão. A oportunidade de inserção fica favorável aos jovens e adultos brancos. Assim, na faixa dos 18 a 24 anos, 59% dos ocupados são brancos’ (ibid, p. 190).

⁷⁹ Dados publicados no Jornal O GLOBO, Caderno de Economia, 30 de outubro de 2006.

São complexas as causas do crescimento do desemprego juvenil. Apontaremos somente algumas, pois as limitações da presente dissertação não nos permitem que elas sejam esgotadas aqui.

Para Pochmann (2000), as causas estão na combinação de alguns fatores: o crescimento demográfico dessa faixa etária que gera um excedente de mão-de-obra e, conseqüentemente, uma forte pressão no mercado de trabalho, aliada à entrada maciça de mulheres disputando uma vaga; o reduzido crescimento econômico - não gerando novos postos de trabalho em grande quantidade -, assim como a falta de políticas públicas dirigidas a essa população.

A combinação desses fatores, salienta o autor, demonstra que o funcionamento do mercado de trabalho é bastante desfavorável aos jovens brasileiros. Principalmente em relação ao primeiro emprego, uma vez que eles se encontram nas piores condições de competição em relação aos adultos que com freqüência acabam preenchendo as vagas antes mesmo de serem acessadas pelos jovens, já que possuem, na maioria das vezes, escolaridade mais elevada, alguma experiência profissional e qualificação. Assim, no primeiro mandato do Governo Lula da Silva só uma em cada dez vagas com carteira assinada abertas no Brasil foi ocupada por alguém que procurava se colocar no mercado pela primeira vez (POCHMANN, 2007). Desse modo, não só os jovens tendem a assumir as funções de qualidade inferior na estrutura das empresas, como também a se submeter a baixos salários e a longas jornadas de trabalho (POCHMANN, 2000).

Isso reflete na materialidade das condições de vida dos jovens da classe 'que vive do seu próprio trabalho' (ANTUNES, 2005). Assim, em 2002, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a maioria dos jovens (58,7%) vivia em famílias que tinham uma renda *per capita* menor do que um salário mínimo, conforme gráficos abaixo. Dentre esses,

encontramos 12,2% (4,2 milhões) em famílias com renda *per capita* de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo (IBGE, 2000).

GRÁFICO 2

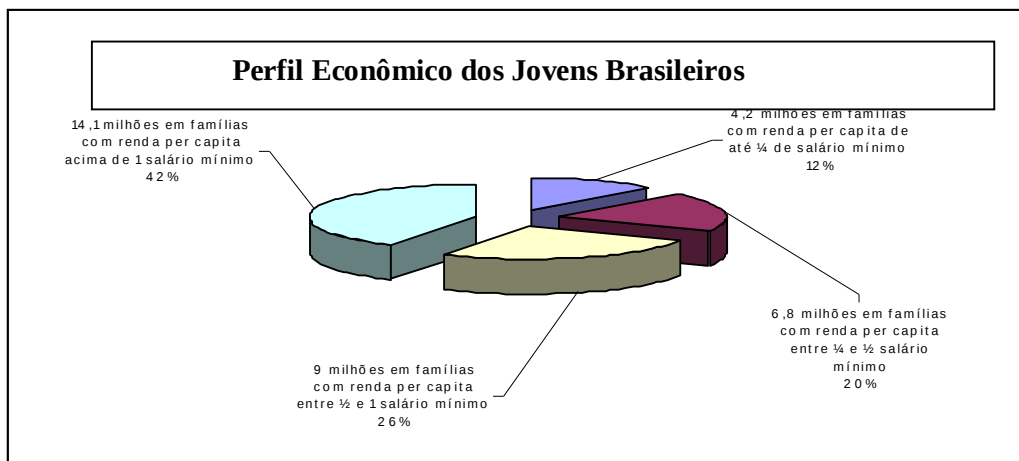


GRÁFICO 3

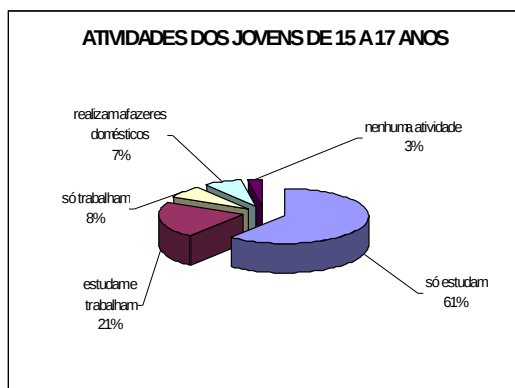
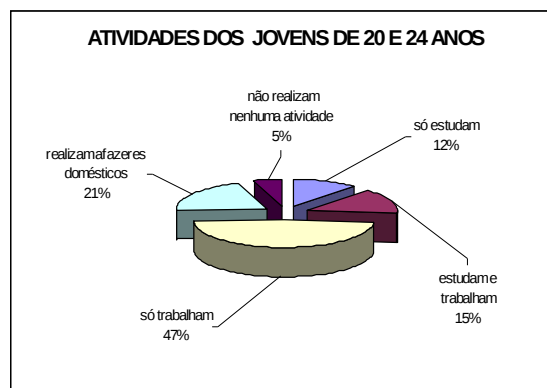


GRÁFICO 4



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), 2003, referente a jovens de 15 a 24 anos.

Os dados aqui apresentados ressaltam a vulnerabilidade em que se encontram milhares de jovens trabalhadores no Brasil. São nas grandes cidades que a vulnerabilidade juvenil é mais forte. Isto não quer dizer que não existam jovens vivendo em condições precárias no campo e nas pequenas cidades brasileiras, mas sim, que os jovens das grandes cidades são os mais atingidos pela violência, uma vez que encontram-se diante da conjugação de alguns fatores perversos, como a carência econômica em razão do desemprego e a presença do narcotráfico. Publicação divulgada pela UNESCO mostra que, em 2002, a taxa de homicídios

na população jovem de 15 a 24 anos foi de 54,5 para cada 100 mil, contra 21,7 para o restante da população. Essa taxa era a terceira maior do mundo, ficando atrás apenas da Colômbia e de Porto Rico e sendo quase oito vezes maior que a da Argentina (SALGADO, 2005).

Atualmente, o jovem brasileiro está sujeito a diferentes tipos de violência, como a prostituição, o narcotráfico, o crime organizado e o analfabetismo. O Brasil ostenta índices expressivos de mortalidade juvenil e mais uma vez as condições de classe, gênero e étnica/racial não podem ser negligenciadas.

De acordo com os números apresentados no III Seminário Violência e Juventude, realizado pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP – USP)⁸⁰, em 2004, o homicídio foi a principal causa de morte de jovens (34,2%) - 11 vezes mais entre os jovens do sexo masculino – seguido de acidentes de trânsito (16,9%) e o afogamento (6,3%). O Rio de Janeiro foi o estado brasileiro que apresentou a taxa mais alta de homicídios. Em nenhum estado a taxa de homicídios entre os rapazes brancos ultrapassou 50 óbitos/cem mil habitantes; em contrapartida, com exceção do Paraná, em todos os estados brasileiros a taxa de homicídios entre os rapazes negros foi maior do que os brancos, sendo que o Rio de Janeiro encabeça a estatística (129,3 óbitos/cem mil habitantes), seguido por Pernambuco (113,9 óbitos/cem mil habitantes) e Distrito Federal (104,5 óbitos/cem mil).

Esses indicadores nos são úteis para fundamentar a afirmação de que os jovens de 18 a 24 anos das camadas populares são os mais atingidos pelas fragilidades do sistema educacional, pelas mudanças no mundo do trabalho e os mais destituídos de apoio de redes de proteção, daí encontrar-se em maior estado de vulnerabilidade social. Assim, como salienta Salgado (2005), entre os principais problemas com os quais se deparam os jovens brasileiros hoje estão: o acesso restrito à educação de qualidade, as frágeis condições para a permanência nos sistemas escolares e a inadequação da qualificação para o mundo do trabalho.

⁸⁰ Dados publicado no Jornal O Globo de 07 de novembro de 2006.

Há de se considerar que as mudanças operadas pela ordem neoliberal, principalmente no mundo do trabalho, tornaram cada vez mais prementes as necessidades de jovens e adultos trabalhadores em acelerar os estudos, o que procuram fazer seja por meio do chamado “ensino noturno regular”, ou de Projetos/Programas desenvolvidos por organizações da sociedade civil em parceria com o Estado, como o Telecurso 2000.

Por outro lado, as pesquisas realizadas por diversos Institutos evidenciam que o segmento populacional mais fortemente atingido por velhos e novos mecanismos de exclusão social é a juventude brasileira entre 15 e 24 anos. Elas reforçam o quadro das desigualdades sociais entre os jovens brasileiros, indicando a urgência de políticas públicas voltadas para o aumento da escolaridade do jovem, a qualificação profissional, a participação social, a garantia do primeiro emprego - a fim de proporcionar-lhe experiência profissional – além de uma política integrada de proteção social.

No entanto, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal e os baixos salários constituem os jovens como alvo privilegiado de políticas públicas de emprego e de políticas de incentivo ao empreendedorismo juvenil. Algumas políticas sob essa orientação têm sido implementadas pelo governo Lula da Silva em forma de Programas experimentais, como, por exemplo, o PNPE.

O trabalho, porém, é uma categoria central para os jovens, a despeito de Offe (1989), que na segunda metade da década de 1980 desafiara o mundo acadêmico pelo questionamento intrigante sobre a centralidade do mundo do trabalho. O referido autor indagava se seria o trabalho ainda uma categoria analítica-chave para o entendimento das sociedades contemporâneas, em face da decrescente importância do trabalho, não só como provedor de oportunidades duradouras de sobrevivência, mas como espaço de sociabilidade, significação subjetiva e construção identitária, causada pelas mudanças ocorridas no mundo da produção.

Algumas publicações vieram responder tal questionamento, como Antunes (2002, p.44), que mostrou que ‘sob o capitalismo não se constata o fim do trabalho como medida de valor, mas uma mudança qualitativa dele’, e Paiva (2002, p. 52) que assinala que com as transformações ocorridas,

isto não significa que o trabalho perdeu a importância para os indivíduos, mas implica que a estruturação da produção age de outra forma sobre os indivíduos, modificando o peso do trabalho na produção de identidades e tornando possível a impressão de novos conteúdos, nova forma e nova cultura de trabalho.

Corroborando com tal pensamento, algumas pesquisas realizadas por diferentes instituições com jovens brasileiros revelam a importância do trabalho para este segmento social. Tanto o trabalho remunerado quanto sua falta ocupam lugar de relevo no imaginário da juventude (GUIMARÃES, 2005).

Os altos índices de desemprego podem ser uma das razões da grande preocupação dos jovens pelo assunto, uma vez que o trabalho é concebido, não só como condição necessária para a conquista de condições materiais de sobrevivência, mas também como fator de crescimento, de conquista de independência e de auto-realização.

A pesquisa realizada pelo Projeto Juventude (BRANCO 2005; GUIMARÃES, 2005) revela que junto ao tema da violência, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho é percebida pelos jovens como principal componente negativo e aflitivo da condição juvenil.

Batista (2007) chega à conclusão semelhante em pesquisa realizada com jovens de São João de Meriti, região metropolitana do Rio de Janeiro. A autora constata que os jovens não só percebem a centralidade do trabalho - como estratégia de sobrevivência e atividade vital humana – com também a expectativa deles com relação ao ingresso no mundo do trabalho não obscurece a consciência que possuem sobre o desemprego - apontado como fonte de angústia e desafio a ser enfrentado após a conclusão do Ensino Médio.

O trabalho, embora seja de fundamental importância para o Homem, no sistema capitalista apresenta concepções diferentes, e mesmo antagônicas, dependendo da matriz filosófica-epistemológica. É o que veremos a seguir.

3.2. A Categoria Trabalho nas Matrizes Liberal e Crítica/Emancipatória.

A ordem política liberal foi inicialmente desenvolvida na Inglaterra no final do século XVII. No entanto, foi somente no final do século XVIII que ela foi sistematizada teoricamente, principalmente por teóricos franceses e ingleses, dominando até o final do século XIX o pensamento político, econômico e social de alguns países. Seus representantes típicos são David Hume, Adam Smith, Ricardo, Edmundo Burke, T. B. Macaulay, Stuart-Mill e Iorde Acton, na Inglaterra; Tocqueville e B.Constant, na França; Immanuel Kant e Wilhelm von Humboldt, na Alemanha e James Madison, John Marshall e Daniel Webster, nos Estados Unidos (HAYECK, 1998). Entre estes pensadores políticos clássicos do liberalismo, privilegiaremos Adam Smith para pontuar os pressupostos principais desta doutrina político-econômica, assim como o teórico contemporâneo Hayek.

A formulação teórica do liberalismo deu-se em um contexto de profundas transformações de cunho capitalista, no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia⁸¹. Neste sentido, as fórmulas apresentadas pelas doutrinas mercantilistas nos séculos XVI e XVII para o enriquecimento da Nação, tais como o bulionismo e o sistema colonial, eram garantidas pela presença de um Estado forte e intervencionista na economia. No século XVIII, porém, elas já não eram mais consideradas ideais para a produção material da riqueza.

⁸¹ Como, por exemplo, o fortalecimento político, econômico e social da burguesia, a expropriação dos pequenos camponeses de suas terras, devido aos *enclosures* (cercamento dos campos), o crescimento das atividades industriais e do processo de urbanização, inovações tecnológicas, entre outras.

A tese central de Smith, presente em seu livro “A Riqueza das Nações”, publicado em 1776, consiste na riqueza como produto do trabalho humano, ou seja, de que a opulência nasce da divisão do trabalho. Para este teórico o verdadeiro papel do capital é aumentar a produtividade do trabalho útil ou produtivo - aquele que produz um excedente de valor sobre seu custo de reprodução. Isto só viria a acontecer através da divisão do trabalho, isto é, aumentando a habilidade dos trabalhadores (especialização), reduzindo o tempo da produção e fazendo uso de máquinas. Assim, descreve ele:

Esse grande aumento da quantidade de trabalho que, em consequência da divisão do trabalho, o mesmo número de pessoas é capaz de realizar, é devido a três circunstâncias distintas: em primeiro lugar, devido à maior destreza existente em cada trabalhador; em segundo, à poupança daquele tempo que, geralmente, seria costume perder ao passar de um tipo de trabalho para outro; finalmente, à invenção de um grande número de máquinas que facilitam e abreviam o trabalho possibilitando a uma única pessoa fazer o trabalho que, de outra forma, teria que ser feito por muitas (SMITH, 1985, p.43).

A divisão do trabalho é para ele a fonte da riqueza das Nações, pois proporciona um espiral do crescimento econômico que funcionaria da seguinte forma: com o crescimento da produtividade do trabalho, aumenta-se o capital excedente sobre os salários - o lucro. Este aumento do capital excedente é reaplicado no setor produtivo, que gera o aumento da produção e, conseqüentemente, uma demanda por mão de obra sobre o mercado de trabalho, ocasionando um crescimento concomitante dos salários e a melhora das condições de vida dos trabalhadores e da população em geral. O aumento paralelo do emprego, salários e população amplia o tamanho dos mercados que, para um dado estoque de capital, é o determinante básico da extensão da divisão do trabalho, iniciando-se assim a espiral de crescimento.

O aprofundamento da divisão do trabalho, portanto, possibilitaria índices mais elevados de produtividade, maiores salários, maiores lucros, maior acumulação de capital e assim por diante, numa espiral ascendente e interminável de progresso (HUNT; SHERMAN, 1991).

Segundo esta teoria, o capitalista, mesmo sem estar preocupado com o interesse social, ao agir em benefício de seu interesse, age em prol e benefício da sociedade. Daí ser fundamental que o capitalista fique livre para agir, inspirando-se em seus próprios interesses (ordem natural). Essa ordenação natural é superior à intervenção estatal, pois é mais capaz de assegurar a prosperidade das nações.

Esta complementaridade de interesses entre capital e trabalho é detalhadamente exposta por Smith ao argumentar sobre a importância da competição e do mercado livre. Para ele, as relações de competição eram benéficas para os indivíduos e para a sociedade como um todo. Explica este duplo ganho fazendo a seguinte operação: como o interesse dos produtores é disputar seus consumidores, esta concorrência em um mercado livre, sem a interferência do Estado⁸², os levará a aprimorar constantemente a qualidade de seu produto, a fim de atrair a preferência (e com ela o dinheiro) dos consumidores. Tem-se assim que, nesta competição realizada em um mercado livre, capital e trabalho ganhariam mutuamente pois, por força do próprio mercado, para se manterem na competição teriam de ser investidos da forma mais produtiva (HUNT; SHERMAN, 1991).

Considerando a igualdade de condições entre capital e trabalho, segundo Smith (*apud* HUNT; SHERMAN, 1991, p. 61), o mercado agiria como uma ‘mão invisível’, canalizando

⁸² A doutrina econômica do liberalismo rejeita o Estado (identificado como governo), considerando-o um mal tolerável apenas quando não haver outra forma de evitar um mal maior. Assim, segundo Adam Smith, cabia aos governos a execução de três funções: proteger o país contra invasores estrangeiros, proteger os cidadãos contra as “injustiças” cometidas por outros cidadãos e o dever de erigir e manter obras públicas. Para Hunt; Sherman (1991, p. 67) ‘a função de proteger os cidadãos contra as “injustiças” cometidas por outros cidadãos ganhou uma nova conotação: proteger a propriedade privada, garantir o cumprimento dos contratos e preservar a ordem interna [...] o que significava atribuir ao governo a missão de proteger a fonte de onde emanava o poder que fazia dos capitalistas a classe política e economicamente dominante [...] Já a defesa da ordem interna significou, no final do século XVII e no princípio do século XIX, contudo, na maioria das vezes, o esmagamento brutal dos movimentos sindicais ou no caso específico da Inglaterra, do movimento cartista, que eram encarados pelos capitalistas como sérias ameaças às suas lucrativas atividades’. Do que foi dito acima, o mesmo autor conclui que os teóricos liberais condenavam a interferência governamental nos assuntos econômicos somente quando esta interferência prejudicava os interesses dos capitalistas. Por outro lado, acolhiam com satisfação e até mesmo reivindicavam, interferências paternalistas, nos assuntos econômicos, que estabilizassem os negócios e ampliassem as possibilidades de lucro. É como afirma Hayek (1998, p. 61): ‘a única parcela das funções coercitivas do governo que podemos considerar são as relacionadas com a preservação do funcionamento de uma ordem de mercado. Elas têm a ver primordialmente com as condições que devem ser proporcionadas pela lei para assegurar o grau de competição necessário à eficiência do mercado.’

as motivações egoístas e interesseiras dos homens para atividades mutuamente complementares que promoveriam de forma harmoniosa o bem-estar de toda a sociedade”. Hayek também compartilha desta crença na suposta satisfação de interesses múltiplos e não conflitantes ocorridos no mercado, mas ocorre que

algumas pessoas são tão preocupadas com alguns dos efeitos da ordem de mercado que se esquecem do quanto é improvável e até mesmo *maravilhoso* encontrar tal ordem prevalecendo na maior parte do mundo moderno, um mundo no qual temos milhares de milhões de pessoas trabalhando em um ambiente *constantemente variável*, provendo meios de subsistência para outros que são na maioria desconhecidos por elas e, ao mesmo tempo, tendo satisfeitas as suas próprias expectativas de que receberão bens e serviços produzidos por pessoas igualmente desconhecidas. Até mesmo *no pior dos tempos algo como nove entre dez pessoas terão as suas expectativas confirmada* (HAYEK apud MÉSZAROS, 2002, p. 922).

Neste sentido, o livre mercado se justifica como mecanismo regulador porque, há uma propensão dos indivíduos em trocar pois, segundo Smith (p. 45/46),

cada trabalhador tem para vender uma grande quantidade do seu próprio trabalho, além daquela que ele mesmo necessita; e pelo fato de todos os outros trabalhadores estarem exatamente na mesma situação, pode ele trocar grande parte de seus próprios bens por uma grande quantidade, ou – o que é a mesma coisa – pelo preço da grande quantidade de bens desses outros. Fornece-lhes em abundância aquilo que carecem, e estes, por sua vez, com a mesma abundância, lhe fornecem aquilo de que ele necessita. Assim é que em todas as camadas da sociedade se difunde uma abundância geral dos bens.

A ‘ordem espontânea do mercado’ repousa na ‘reciprocidade, isto é, na conciliação de diferentes objetivos para o benefício mútuo dos participantes’ (HAYEK, 1998, p.50). Trata-se de uma sociedade feitichizada, na qual todos trabalham e trocam o produto do seu trabalho, onde todos possuem igualdade de chances e oportunidades, independentemente das diferenças de talentos e ocupações entre os indivíduos. Não há antagonismo, mas harmonia entre os interesses individuais e o interesse coletivo. Essa harmonia econômica forma a própria essência da ordem natural.

O individualismo vai tornando-se cada vez mais a antítese da solidariedade existente nas relações sociais da sociedade feudal (fundamentada nos fortes laços comunitários e no

hierárquico direito consuetudinário). Assim, ao valorizar a primazia do individualismo, os adeptos do liberalismo não se preocupam com o coletivo e se põem contrários ao Estado que busca promover a justiça social, uma vez que existe apenas a justiça de conduta individual. Para Hayek (op. cit.), as atividades coercitivas do Estado deveriam limitar-se apenas à aplicação de regras de conduta justa, visto que a justiça social ou distributiva não é nada mais do que uma miragem ou ilusão que não pode ser atingido sob quaisquer circunstâncias.

A matriz crítica/emancipatória, estruturada nas idéias de Marx, apresenta uma concepção de trabalho radicalmente oposta da matriz liberal. Para Marx, o trabalho é atividade essencialmente humana, uma vez que é por meio do trabalho, que os homens projetam ou modificam suas condições de vida, criam e recriam, pela ação consciente, sua própria existência (LUKÁCS *apud* FRIGOTTO, 2005). Isso fazem ao se relacionarem com a natureza e com os outros seres humanos, numa relação recíproca e dialética, em que transformando a natureza para garantir sua sobrevivência, também transformam a si. Esta é a dimensão ontológica do trabalho; a dimensão criadora da vida humana, que diferencia os homens dos demais animais, posto que só eles possuem a capacidade de planejar, projetar o seu produto na mente antes de executá-lo.

O trabalho é uma categoria central na teoria marxista. É por meio do trabalho que Marx fundamenta o processo de formação do homem. Para ele, o trabalho assume duas dimensões distintas e sempre articuladas: trabalho como mundo da necessidade e trabalho como mundo da liberdade. Assim, ao mesmo tempo em que se constitui no sistema capitalista como reino da servidão e desumanização, também pode a vir se constituir como reino da emancipação e criação (MANACORDA, 1991). Desta forma, compreendendo o caráter não natural, mas histórico desse trabalho, o filósofo alemão dedicou grande parte de sua vida a denunciar as perversidades do sistema capitalista que deslocou o trabalho para além dos limites de suas necessidades naturais.

Para Marx (1978), a sociedade capitalista transforma tudo em mercadoria, inclusive o trabalho humano que resulta em valor de uso e valor de troca - concepções fundamentais para entendermos os princípios da crítica marxista ao modo de produção capitalista. Vejamos.

A história da formação da sociedade capitalista é marcada, desde sua origem, pela desigualdade social e pela contradição entre capital e trabalho. É a história das mudanças operadas com o recrudescimento das atividades mercantis e urbanas, a partir do século XI na Europa, que ocasionaram o afrouxamento dos laços que ligavam os servos à terra, decorrendo daí a saída maciça dos trabalhadores do campo para a cidade, assim como a destituição gradual dos artesãos de todo o processo e controle da produção (origem da fragmentação do trabalho e do homem) (HUBERMAN, 1995). O desenvolvimento do comércio e, conseqüentemente, a demanda crescente da burguesia por mercadorias vieram solapar as formas tradicionais de produção (artesanal e familiar).

A divisão do trabalho, efetuada para agilizar o processo da produção, significou em dupla expropriação dos trabalhadores: dos meios de produção da vida material e de seu saber, transmitido de geração para geração através dos séculos, ao tempo da ordem feudal. Ambos foram apropriados e controlados pelo capitalista e por isso, a divisão do trabalho é também a expressão da existência de diferentes formas de propriedade no seio de uma dada sociedade, pois implica numa separação básica entre os instrumentos ou meios utilizados para o trabalho, de um lado, e o próprio trabalho de outro (RODRIGUES, 2003).

Neste sentido, a divisão do trabalho e a introdução de novas máquinas conduziram, não só a uma nova racionalidade de produção, como também ao estabelecimento de novas relações de trabalho - o trabalho assalariado - deixando os trabalhadores de produzirem para si, para produzirem para o outro.

Se nas sociedades onde a produção não era ainda dominada pelo capital o homem, através do seu trabalho, atuava transformando a natureza para produzir produtos que visavam

atender suas necessidades de sobrevivência (culturais e materiais), na sociedade capitalista isso foi profundamente alterado. A partir de então, não será mais a necessidade do trabalhador que orientará a relação homem-natureza, mas sim as novas carências estimuladas pelo consumismo. A natureza e o homem tornam-se recursos, utilizados com fins à acumulação de capital.

Como se percebe, o sistema de capital⁸³ começa a se constituir quando ocorre a “separação artificial” entre o homem e a natureza, ou seja, a separação do trabalhador das condições naturais (expropriação em relação à natureza e à comunidade primitiva ou natural) e das condições objetivas de realização da atividade produtiva (MARX, 1983).

A passagem do trabalho enquanto satisfação da necessidade para o de acumulação de capital, constitui na transformação do trabalho objetivado, concreto e real (produtor de valor de uso) em trabalho abstrato e geral (produtor de valor de troca). Isto é, na passagem para o trabalho alienado. A partir de então, o homem trabalha não mais para satisfazer suas necessidades, mas sim para produzir mercadorias para serem trocadas por outras mercadorias. Os valores de uso (objetivo econômico das sociedades naturais⁸⁴) ‘se transformam em meros “veículos materiais” dos valores de troca’ (GOMEZ, 2004, p.44/45), subordinando-se aos valores de troca.

Produção e consumo tornam-se a tônica do novo modo de produção, pois a produção de excedente requer necessariamente a construção de uma sociedade de consumo, estimulando crescentemente a criação de falsas necessidades. É como denuncia Marx (1978, p. 18): ‘o trabalhador só deve ter o suficiente para querer viver e só deve querer viver para ter’.

⁸³ Termo usado por Mészáros (2002) para referir-se ao sistema alienado de comando do capital sobre o trabalho.

⁸⁴ Segundo Gómez (2004), eram sociedades onde o homem encontrava-se organicamente vinculado à terra, não participava da relação com a natureza como indivíduo isolado, e sim como membro de uma comunidade, e a produção consistia no fato de produzir para o consumo dos indivíduos.

O valor de uma mercadoria é mensurado pela quantidade socialmente necessária de trabalho humano gasto para sua produção, segundo Marx (1983). Para este autor, o que determina o valor da mercadoria não é o tempo de trabalho contido nela, como afirmava Smith, mas sim o tempo de trabalho socialmente *necessário* para produzi-la. Isso significa que a quantidade de trabalho necessário para produzir uma mercadoria varia constantemente ao variarem as forças produtivas que, por sua vez, dependerão, principalmente:

1 – Das condições *naturais* do trabalho: fertilidade do solo, riqueza das jazidas minerais, etc.

2 – Do aperfeiçoamento progressivo das *forças sociais de trabalho* por efeito da produção em grande escala, da concentração do capital, da combinação do trabalho, da divisão do trabalho, maquinaria, melhoria dos métodos, aplicação dos meios químicos e de outras forças naturais, redução do tempo e do espaço graças ao meio de comunicação e de transportes, e todos os demais inventos pelos quais a ciência obriga as forças naturais a servir ao trabalho, e pelos quais desenvolve o caráter social ou cooperativo do trabalho(...) (MARX, 1978, p. 77).

Portanto, para Marx (1983, p. 137), ‘o trabalho que põe valor de troca, que produz mercadoria, é trabalho social (...) [em que] a individualidade do indivíduo se extinguiu’. É trabalho abstrato, do qual os diversos trabalhos são “reduzidos a trabalho sem diferenças, uniforme, simples, a trabalho que é qualitativamente o mesmo”.

A mercadoria na sociedade capitalista diferencia-se de *produto*⁸⁵, não apenas porque satisfaz a uma necessidade social qualquer, mas também porque o trabalho incorporado nela representa uma ‘parte integrante da soma global do trabalho invertido pela sociedade’, ou seja, está ‘subordinado à *divisão de trabalho dentro da sociedade*’. Neste sentido, uma mercadoria, embora não seja imediatamente valor de troca, transforma-se em valor de troca quando não possui um valor de uso para seu possuidor.

Da mesma forma em que o capital coisifica a natureza - deixando de ser entendida como relações sociais humanas e transformando-se em mero objeto de consumo ou meio de produção (matéria-prima) - algo semelhante acontece com o trabalho, que deixa de ser

⁸⁵ ‘Objeto criado para uso pessoal e direto, para consumi-lo’ (MARX, 1978, p.74).

executado para si - para atendimento de suas próprias necessidades - e passa a ser executado para o outro.

Neste sentido, a produtividade alcançada com a especialização, com a divisão do trabalho, não gera a riqueza das Nações e nem a do trabalhador, como afirmava Smith, mas sim a do capitalista, que é quem de fato se apropria da produção de valor excedente relativo (lucro). O lucro, na concepção de Marx, é a *mais-valia*, ou seja, 'àquela parte do valor total da mercadoria em que se incorpora o *sobretabalho*, ou *trabalho não remunerado*' (MARX, 1978, p. 85). Ela é a mola propulsora do capital, a base para a reprodução do sistema capitalista e suas conseqüências, entre elas, as desigualdades sociais.

No entanto, sendo o trabalho também uma mercadoria (com valor de uso e de troca), qual é o seu valor ou preço? Para responder tal questão é preciso recorrer a uma das distinções feitas por Marx entre trabalho assalariado e outras formas de trabalho, isto é, denunciar a aparência enganadora do trabalho assalariado que faz parecer o trabalho não remunerado como trabalho pago. Assim,

ainda que só pague uma parte do trabalho diário do operário, enquanto a outra parte fica sem remuneração, e ainda que este trabalho não remunerado ou sobretabalhado seja precisamente o fundo de que se forma a mais-valia ou lucro, fica parecendo que todo o trabalho é trabalho pago (MARX, 1978, p. 84).

Como a mais-valia não é percebida pelo trabalhador, o preço da sua força de trabalho, para ele, é o preço ou valor do seu próprio trabalho. Isso decorre porque na sociedade capitalista os indivíduos vêem apenas a aparência (mercadoria) e não a essência (trabalho humano incorporado e o valor de troca como uma relação entre pessoas) - causado pelo trabalho alienado, onde os trabalhadores não se reconhecem no produto do seu trabalho.

Mas em que consiste a alienação do trabalho?

Primeiramente, no fato de que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser; em que em seu trabalho o trabalhador não se afirma, mas se nega; não se sente feliz e sim desgraçado; não desenvolve livremente sua força física e espiritual, mas sim mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, e quando

trabalha está fora de seu elemento. Seu trabalho não é, portanto, voluntário, e sim forçado, trabalho forçado. Por isso não representa a satisfação de uma necessidade, mas somente um meio para satisfazer as necessidades externas ao trabalho. Seu caráter alienado evidencia-se claramente no fato de que, tão logo deixe de existir uma coação física ou de qualquer natureza, ele foge do trabalho como da peste. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Por fim, o trabalhador apercebe-se da exterioridade do trabalho, ao se dar conta de que não é seu mas sim de outro, de que o trabalho não lhe pertence: de que quando está no trabalho, ele não é dono de si mesmo, mas pertence a outro (MARX, *apud* HUNT; SHERMAN, 1991, p.96).

No fetichismo da mercadoria que degrada as relações humanas em coisas, o trabalho não é visto como ‘condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre homem e natureza, independentemente de qualquer forma social’ (MARX, 1978, p.142), mas sim como algo degradante; desumanizante. É percebido como algo que o trabalhador não tem controle, como algo fora de si.

Como o trabalhador foi separado do controle autônomo do seu trabalho e do fruto que ele produz, o trabalho abstrato transformado em alienado é percebido pelo homem, subjetivamente, como algo que o desumaniza, que lhe faz desgraçado e infeliz, pois não mais se reconhece nas obras que ele próprio produz. Sua atividade criativa, ao invés de enriquecer a sua existência, só faz reforçar e ampliar o poder material que o domina. Sob o regime de alienação, o trabalho transforma-se em trabalho forçado, isto é, um simples meio de conservação de sua existência física (GOMEZ, 2004). Assim,

chega-se ao resultado de que o homem, (o trabalhador) só se sente agir livremente somente nas suas funções animais: comer, beber e procriar, ou ainda, quando muito, na escolha de sua casa, de seu vestuário etc., em compensação, ele se sente animal em suas funções propriamente humanas. O que é animal torna-se humano, e o que é humano, torna-se animal” (MARX, *apud* HUNT; SHERMAN, 1991, p.96).

No sistema capitalista o trabalho, porém, o trabalho, ao mesmo tempo em que se constitui como reino da servidão e desumanização pode vir a se constituir também como reino da emancipação e criação. Para isso faz-se necessária a superação da alienação, na qual a educação tem muito a contribuir, tornando-se o trabalho um princípio educativo.

Para ambas as matrizes – liberal e crítica – a educação tem um papel primordial. Enquanto para os liberais ela é um importante instrumento de manutenção/conservação da sociedade, para os críticos, constitui-se em importante instrumento para a superação da falsa consciência e a transformação social. Vejamos.

3.3. A Finalidade da Educação nas Matrizes Liberal e Crítica/Emancipatória

. Vimos que para Smith o trabalho é a fonte da riqueza material de uma Nação. Portanto, o verdadeiro papel do capital é aumentar a produtividade do trabalho, conseguida através da divisão do trabalho. Smith aponta as vantagens desta divisão e sua conseqüente repetição mecânica: o aumento da produtividade do trabalho, com a especialização do trabalhador em uma determinada tarefa, e a dispensa do trabalhador do ato de pensar para executá-la. Esta divisão, portanto, pressupõe a existência de dois grupos de trabalhadores: os que pensam, planejam e elaboram o trabalho e os que o executam. Pressupõe a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Tal fragmentação no mundo do trabalho irá se refletir na esfera educacional com a formação de uma educação dual – uma educação diferenciada de acordo com a classe social. ‘Para a elite, uma escola de formação que pode se estender a níveis superiores; para os trabalhadores, rudimentos do ler e escrever e encaminhamento para a profissionalização’ (ARANHA, 1985, p. 5).

Smith (1985), entretanto, não estabelecia um vínculo direto entre educação e qualificação profissional, no sentido do desenvolvimento de habilidades ou do alcance de maiores níveis de desempenho e de produtividade (FOGAÇA, 1994). Para ele, a educação serviria para o disciplinamento do trabalhador a ordem produtiva e social que então se

configurava. Afinal, segundo o autor, ‘um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso’ (SMITH, 1985, p.217).

Smith (ibid.), como a maioria dos liberais, considerava que a diferença de talentos e, conseqüentemente, a diferença de ocupações profissionais era extremamente útil, cabendo à educação o aprimoramento de tais diferenças. Neste sentido, para o autor, o estabelecimento de uma educação dual justificava-se, não só pela própria diferença de talentos entre os homens, mas principalmente, pela certeza de poder permutar toda a parte excedente da produção de seu próprio trabalho. A finalidade da educação liberal, entretanto, não era somente a reprodução das forças produtivas, mas também a reprodução das relações de produção existentes.

Assim, ainda que para Smith o trabalho fosse a fonte da riqueza material das Nações, para ele, a educação seria meio necessário para o disciplinamento do trabalhador, o que seria possibilitado com a superação do empobrecimento cultural, fruto da própria divisão do trabalho. Afinal,

com o avanço da divisão do trabalho, a ocupação da maior parte daqueles que vivem do trabalho, isto é, da maioria da população, acaba restringindo-se algumas operações extremamente simples, muitas vezes a uma ou duas [...] O homem que gasta toda sua vida executando algumas operações simples [...] não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem [...] tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana [...] incapaz de conceber algum sentimento generoso, de formar algum julgamento justo [...] incapaz de formar juízo sobre os grandes e vastos interesses de seu país (SMITH, 1985, p. 213).

Esta é a principal razão da educação, posto que, tornado o homem embotado e ignorante, o empobrecimento cultural colocaria em risco o estabelecimento de comportamentos adequados à vida no ambiente fabril e na sociedade em geral. Portanto, defende que o Estado, em uma sociedade civilizada, deveria dar maior atenção à educação das pessoas comuns (SMITH, 1985). Para o autor,

embora as pessoas comuns não possam [...] ser tão bem instruídas [...] podem aprender as matérias mais essenciais da educação - ler, escrever e calcular [...] – O Estado pode facilitar, encorajar e até mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação (SMITH, 1985, p. 215).

A educação da classe trabalhadora, no entanto, deveria ser em ‘doses homeopáticas’ (MARX apud FOGAÇA, 1994, p. 10), a mínima necessária para que não colocasse em risco a ordem econômico-social, já que a desqualificação do trabalho é um processo inexorável inerente ao capitalismo. Portanto, a preocupação maior de Smith

não será com a educação para o trabalho ou com a educação técnica, visto que os processos de produção e a organização do trabalho na manufatura não demandavam trabalhadores especializados e escolarizados, mas sim, com aquele mínimo de educação que Smith considerava necessário para que o povo inglês se tornasse um povo civilizado (FOGAÇA, 1994 p.5).

Refletindo a ideologia política da burguesia dos séculos XVII e XVIII, o liberalismo clássico formulado por filósofos e economistas como Smith, preconiza a igualdade dos homens frente à Lei e às oportunidades de sucesso profissional, mas deixa claro que, ‘embora dada a todos os competidores a possibilidade de começar no mesmo ponto de largada, os corredores não terminam juntos’ (ibid., p.21). De acordo o pensamento liberal o fracasso advém do esforço, da ignorância, incompetência ou falta de talento do indivíduo numa sociedade una e harmônica, como expõe Aranha (1989). Portanto, para os teóricos liberais, o problema não está na sociedade e sim no indivíduo.

Nesta perspectiva, para a matriz liberal, cabe a escola revelar e desenvolver em cada indivíduo seus dotes inatos, seus valores intrínsecos, suas aptidões, talentos e vocações. É a partir deles que o indivíduo adquirirá sua posição na sociedade. O sucesso é uma questão de mérito, pois os membros da sociedade livre ‘têm oportunidade de usar com sucesso seu conhecimento individual para a consecução dos próprios objetivos individuais’, como afirma Hayek (1998, p.51). Portanto, a hierarquização social é justificada com base no mérito individual, logo a ascensão social do indivíduo está condicionada à sua educação, ao seu nível de instrução.

Esta concepção esconde a essência da sociedade capitalista (a desigualdade social advinda do conflito de interesses entre capital e trabalho) e, paradoxalmente, responsabiliza as maiores vítimas do sistema pelas suas próprias mazelas. A finalidade da educação liberal é, portanto, conservar e dinamizar as estruturas de produção capitalista. Para isso, é necessário não só mascarar a realidade, como também internalizar nos indivíduos os valores de tal sistema a fim de criar um consenso, levando-os a defender como seus, os interesses do capital (MÉSZAROS, 2005).

Nas sociedades divididas em classes, as distorções constatadas em que a classe dominada assume os valores da classe dominante costumam ser explicadas, a partir de categorias ideológicas da naturalização, inversão e abstração. Para Aranha (1989, p. 8),

dá-se a naturalização do processo quando a justificação dos fatos supõe que eles façam parte da natureza das coisas e não sejam o resultado da ação humana, [...]o processo de inversão reside quando é colocada como causa o que, na verdade, é efeito [...] e costumam tratar as questões de forma abstrata, teorizando a respeito da educação em si (por exemplo, “a educação é um direito de todos”), mas sem examinar a situação histórica concreta pela qual a educação está a serviço de uma determinada classe social.

. A educação dual proposta por Smith tem por finalidade a perpetuação da exploração de uma minoria sobre a maioria e a conservação da sociedade capitalista. Contra esta concepção de educação, vários autores irão dirigir suas críticas, entre eles, Marx e Gramsci.

Como a classe detentora dos meios de produção cria mecanismos para mascarar a realidade a fim de perpetuar a dominação sobre as demais classes, Marx (*apud* MANACORDA, 1991), concebe uma educação cuja finalidade não seria para a reprodução do sistema capitalista, mas, fundamentalmente, para sua superação. Para o autor, a educação deve orientar-se de modo que conduza os homens à superação da falsa consciência, explicitando as contradições inerentes do sistema capitalista.

Na visão de Marx (1978), no processo de formação das futuras gerações seria possível romper com a separação entre trabalho manual e intelectual, porque é dessa separação que

brotam a alienação e a ideologia. Para isso, ao contrário de uma educação unilateral preocupada apenas com um aspecto da formação - o da especialização da mão-de-obra para o mercado de trabalho e de valores que legitimam o *status quo* -, Marx (*ibid.*) e Gramsci (1995) entendiam a educação (ou formação) de modo completamente distinto da concepção liberal. Para os referidos autores, fazia-se necessário o rompimento com uma educação voltada apenas ao aperfeiçoamento da mercadoria - força de trabalho.

A formação, segundo Marx, deveria ser voltada para a formação dos homens completos que trabalham 'não só com as mãos, mas com o cérebro, e que consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado' (MANACORDA, 1991, p.95). Deveria ser uma formação omnilateral⁸⁶ que rompesse com a separação entre trabalho manual e intelectual, possibilitando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Para isso - e também visando à superação da ruptura que ocorria na fábrica -, o processo educativo deveria coincidir ciência e trabalho. 'Não uma ciência meramente especulativa, mas operativa que refletisse sua capacidade de domínio sobre a natureza, e um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais, porém o mais articulado à tecnologia da fábrica' (*ibid.*, p.65).

No *constructo* histórico do homem fragmentado, Manacorda nos mostra que até o século XVIII o processo educativo de jovens e crianças das classes trabalhadoras sempre foi parte integrante do processo produtivo. Ao contrário das classes dominantes, para as crianças e jovens das classes subalternas nunca existiu um local exclusivo para a sua formação. Formavam-se na aprendizagem prática, no contato direto e constante com os adultos, em sua vida e atividade. Com a revolução industrial a escola expandiu-se à formação dos trabalhadores, visando não só a discipliná-los para a nova organização produtiva, como

⁸⁶ Marx utiliza pela primeira vez o termo omnilateral nos *Manuscritos de 1844* a fim de expressar 'desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação[...] A omnilateralidade é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres' (MANACORDA, 1991, p. 79/81).

também o aumento da produtividade do trabalho e a superação do aprendizado artesanal no seio das corporações de ofícios (MANACORDA, 1991).

Como se pode observar, a instituição escolar surge em íntima consonância com os valores e interesses da burguesia, presentes nas idéias iluministas. Mészáros (2005) nos mostra que, enquanto a função do Estado, para Locke, era assegurar a propriedade privada e para isso o Estado deveria fazer uso de todos os seus instrumentos (legais e coercitivos), a função da escola, por sua vez, era legitimar esta propriedade (a ordem econômica) e a desigualdade social estabelecida.

O que se verificou a partir de então foi a produção histórica de um sistema dual de ensino, reproduzindo a divisão da social do trabalho. De um lado, a escola da classe dominante (acentuadamente livresca e desinteressada) e, do outro, a escola do trabalhador (acentuadamente profissional e prática). Duas formações completamente distintas que não compartilhavam princípios, conteúdos e métodos.

É esta unilateralidade reproduzida pela educação liberal que Marx combate, concebendo, em contrapartida, uma educação cujo conteúdo e método fundamentam-se na união entre ciência, trabalho e ensino tecnológico (teórico e prático). Daí ele defender o trabalho infantil nas fábricas, pois para ele esta associação entre ensino e trabalho para as crianças devolveria ao filho do operário a percepção do conjunto do processo produtivo moderno para que, rompendo com a alienação do trabalho, viesse operar as fábricas burguesas⁸⁷.

Como se percebe, Marx fundamenta no trabalho a emancipação do homem. No entanto, é preciso estar atento ao que nos expõe Manacorda (op. cit. p. 55):

não é o trabalho como processo ou parte do processo educativo que pode, sozinho, subverter as condições sociais e libertar o homem; pode no entanto ser um elemento que concorra para a sua libertação, dado o inevitável

⁸⁷ É importante assinalar que para Marx o trabalho infantil, com os objetivos propostos, deveria ser subordinado a rigorosa regulamentação da duração do trabalho segundo as diferentes idades: duas horas entre os 9 e 12 anos, quatro horas entre os 13 e 15 anos, seis horas entre os 16 e 17 anos (MANACORDA, 1991).

condicionamento recíproco entre escola e sociedade. Mas essa participação real do trabalho como processo educativo às transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos seja um mero recurso didático, mas sim uma inserção real no processo produtivo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas.

Gramsci (1995), adequando as idéias de Marx às sociedades européias de capitalismo avançado nas primeiras décadas do século XX, também propõe, embora de maneira própria e original, a conexão entre ensino e trabalho⁸⁸. Ao refletir sobre o sistema de ensino italiano, mostrou-nos que a dualidade tradicional - divisão da escola em clássica (destinada às classes dominantes e aos intelectuais tradicionais) e profissional (destinada às classes trabalhadoras) - entrou em crise com o desenvolvimento da base industrial. A necessidade do novo tipo de intelectual urbano que este desenvolvimento provocara ocasionou, ao lado da escola clássica, o surgimento da escola técnica (profissional, mas não manual), colocando ‘em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral’ (ibid., p. 118).

Para Manacorda (1990) isso ocorreu porque o novo entrelaçamento entre ciência e trabalho na indústria moderna criou a necessidade de uma escola que fosse também de cultura (como era a escola clássica), mas de uma cultura nova e diferente ligada à vida produtiva. A partir de então, a tendência foi

abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite que não deve pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predestinados (GRAMSCI, 1995, p.118).

Para Marx e Gramsci a escola instrumental, especializada e tecnicista apregoada pelos liberais é uma escola discriminatória, pois sendo ela comprometida com a conservação do sistema, reforça e perpetua as desigualdades sociais. Assim, segundo Gramsci (1995, p. 136), o que ocorre é um

⁸⁸ Mas não acolhe integralmente a proposta marxiana de um trabalho produtivo, industrial e remunerado das crianças, pois ao invés de integrar o ensino no processo de trabalho da fábrica, como preconizava Marx, compreende que o trabalho é um momento educativo (MANACORDA, 1991).

processo de profunda degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las.

Para Gramsci a escola das classes trabalhadoras deveria ser “desinteressada”, isto é, ‘despida do utilitarismo que visava apenas à formação rápida da mão-de-obra minimamente qualificada para o trabalho técnico’ (SANTOS, 2000, p.47). Deveria ser como a escola que conheceu na União Soviética no período em que lá esteve durante o governo de Lênin, ou seja, a escola única dos trabalhadores destinada à preparação de homens omnilaterais, que potencializa todas as dimensões humanas. Uma escola unitária,

de formação humanista (entendido o termo “humanismo” em sentido amplo) ou de cultura geral que deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-lo levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa (ibid.,p.121) .

No entanto, ao defender a formação geral, Gramsci não se descompromete com o desenvolvimento científico e tecnológico, pelo contrário, sua tese é de que o trabalho – mais precisamente o trabalho moderno - deve ser o princípio educativo da ação pedagógica. Neste sentido, a escola unitária é a escola de trabalho intelectual e manual (técnico, industrial) com o objetivo de ‘introduzir na vida social os jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade de criação intelectual e prática, e de orientação independente’ (MANACORDA, 1990, p. 158).

Cabe salientar que um dos princípios educativos de Gramsci (1995, p. 7) é afirmar que ‘todos os homens são intelectuais’, visto que o trabalho manual mais primitivo contém em si um aspecto intelectual. Logo, como ‘não existe não-intelectuais’, nenhuma profissão está privada de conteúdos e exigências intelectuais e culturais.

Portanto, voltada para a formação de homens completos, omnilaterais, Gramsci concebia a escola unitária⁸⁹ como ‘o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, não apenas na escola, mas em toda vida social’ (ibid., p.124/125). Por meio de um sistema educacional não mais pautado na dualidade acreditava ser possível conduzir os trabalhadores à superação do trabalho alienado e, conseqüentemente, das demais desigualdades sociais através de sua ação política. Por isso, a proliferação das escolas profissionais reservadas às classes subalternas, ao contrário do que se afirmava, nada tinha de democrático.

A fim de superar as divisões da sociedade Gramsci reivindica para os trabalhadores uma escola baseada nas hipóteses marxiana e leniniana (MANACORDA, 1990). Uma escola politécnica, que se apóia na concepção de que ‘as relações de trabalho são também relações pedagógicas, e que, para tanto, elas devem se basear na cooperação, no coletivismo e na solidariedade e não na competitividade e no individualismo’ (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 130). Uma escola que reconcilie a *homo saber* e o *homo faber*, que assegure a auto-formação e valorize o conhecimento do aluno e integre-o ao processo pedagógico. Que não esteja voltada apenas aos interesses do mercado, mas sim em desenvolver um processo de busca com fins à superação da alienação do trabalho. Em síntese, uma escola comprometida com a formação ‘de um novo tipo de homem, um intelectual que seja especialista e ao mesmo tempo dirigente’ (MANACORDA, 1990, p. 184).

⁸⁹ Segundo Manacorda (1990), as especificações da organização dessa escola de trabalho intelectual e manual não podem ser compreendidas fora da relação entre cultura e profissão, que se apresenta sob dois pontos de vista. Primeiro, na perspectiva de uma escola elementar e média unitária, que eduque tanto para as atividades intelectuais quanto para as manuais, e que propicie uma orientação múltipla em relação às futuras atividades profissionais (sem, portanto, pré-determinar as escolhas). Segundo, “o que hoje chamaríamos de instrução permanente”, isto é, a articulação entre a academia e a universidade. Neste sentido, Gramsci denuncia o caráter classista do sistema de ensino italiano, enfatizando que a escola pré-universitária servia para a formação das classes subalternas, enquanto a universidade constituía-se na escola da classe dirigente propriamente dita. Assim, constatada a fratura entre a escola elementar e média, de um lado, e a universidade, do outro, propõe dois níveis metodologicamente bem distintos na escola unitária: (a) um caráter ativo e criativo que enfatiza o valor educativo da instrução e, conseqüentemente, a recusa da concepção do aluno como um recipiente mecânico; (b) que prepare o jovem para o estudo universitário.

Para o referido teórico marxista, a escola tradicional era oligárquica não pelo seu método de ensino, mas porque estava reservada apenas a uma elite de futuros dirigentes. Por isso,

se quisermos romper essa trama será necessário, não multiplicar e graduar os tipos de escola profissional, mas criar o tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até o limiar da escolha profissional, formando-o, nesse meio tempo, como um homem capaz de pensar, de estudar, de dirigir, ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 1995, p.136).

Concebendo a importância política da escola para a classe trabalhadora, Gramsci defende a universalização da educação escolar⁹⁰ e rejeita o ‘espontaneísmo que se traduz no abandono do jovem aos influxos casuais do ambiente, na renúncia de educar’ (MANACORDA, 1990, p. 162). Assim, para ele, como para Marx, a escola das classes subalternas deve ser de noções rigorosas. O saber e a cultura não devem ser exclusivos da elite.

Para isso, faz-se necessário uma severidade pedagógica nos primeiros anos de idade. Esta pedagogia austera, da exigência, justifica-se a fim de

convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, não só muscular-nervoso mas intelectual; é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual [...] Se se quiser criar uma nova camada de intelectuais chegando às mais altas especializações, próprias de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas (GRAMSCI, 1995, p. 138/139).

Gramsci ocupou-se com o tema da educação durante toda a sua vida, sobretudo na sua maturidade⁹¹, principalmente por identificar a dimensão política da escola. É na escola que os intelectuais de diversos níveis são elaborados. Cada classe elabora seus próprios intelectuais

⁹⁰ Discordando de Marx, que reprovava completamente a idéia de uma educação popular a cargo e da influência do Estado e da igreja, para Gramsci, o Estado é quem deveria promover e manter a ação educativa.

⁹¹ Um dos motivos foi à impossibilidade em acompanhar a educação dos filhos por encontrar-se preso (no cárcere) pelo regime fascista de Mussolini na Itália.

orgânicos, cuja função social é ‘a busca do consenso em torno de determinado projeto político’ (SANTOS, 2000, p. 58). Por esta razão, os intelectuais desempenham um papel importante para Gramsci⁹². São eles que organizam a cultura, as mentalidades, as concepções de mundo no sentido da conquista da hegemonia. E para isso precisam passar por uma formação escolar que lhe dê um acesso especial para a cultura (RODRIGUES, 2003).

O princípio educativo elaborado por Gramsci orienta-se, fundamentalmente, para a formação de intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras, com o objetivo de desenvolver uma concepção contra-hegemônica. Esta é a função social e política da escola comprometida com a emancipação dos homens que historicamente se encontram destituídos dos meios de produção e sofrem as agruras causadas por essa expropriação. É por meio do auto conhecimento e da ação política (em relação dialética entre si) que se pode produzir um novo consenso.

Considerando a escola um dos instrumentos na formação dos intelectuais orgânicos, o *locus* da luta, no entanto, é mais amplo: a sociedade civil. Tomando como base em suas análises as sociedades de capitalismo avançado da Europa Ocidental, Gramsci verifica que aí o poder (coerção) não se concentra todo no Estado, como ocorria nos países orientais, mas sim diluído entre Estado e sociedade civil, ou seja, nas empresas, nos clubes, no mercado, nos partidos, na cultura. Decorre assim que ‘não se trata apenas de uma luta golpista contra o Estado. É preciso uma revolução no cotidiano’ (RODRIGUES, 2003, p. 89).

As instituições no âmbito privado da sociedade civil, entre elas a escola, além de difundir a ideologia dominante com vistas à formação do consenso, podem também

⁹² Para Gramsci há dois tipos de intelectuais: o orgânico e o tradicional. Os tradicionais são os intelectuais “supostamente não vinculados organicamente a um projeto para a sociedade ou não identificados diretamente como atores políticos. São aqueles grupos que se supõem independentes, uma casta à parte, “autônoma”, em relação à divisão do poder político na sociedade (SANTOS, 2004, p. 58). Exemplos: os eclesiásticos, os teóricos, os filósofos, técnicos, administrativos. Cabe ressaltar que embora tenha elaborado essa distinção, para Gramsci não há neutralidade política.

constituir-se como *locus* de produção e difusão de contra-ideologias, desempenhando um papel importante na luta contra-hegemônica do capital.

Mészáros (2005) também advoga a favor de tal pensamento e propõe uma “educação para além do capital”. Para isso é preciso reconhecer a íntima ligação entre os processos educacionais e os processos sociais de reprodução. Se não se levar em consideração o modo de reprodução da ideologia dominante, o que se faz são pequenas reformas que não alteram as estruturas fundamentais da sociedade, pois são reformas para ‘remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados’ (ibid., p. 26).

Para Mészáros (ibid.), na sociedade capitalista a educação formal tem dupla função: 1) produzir conhecimento e qualificação de pessoal para acumulação do capital; 2) internalizar nos indivíduos os valores do capital a fim de legitimar a posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, induzindo-o, através de condutas certas e expectativas adequadas, a um conformismo generalizado. Esses valores, no entanto, não são transmitidos apenas nas instituições formais da educação; eles estão sendo internalizados a todo momento na vida social, como vimos em Gramsci. Por isso, não sendo a educação formal ‘a força ideologicamente primária que consolida o sistema de capital, não se pode esperar que a escola, por si só, seja capaz de fornecer alternativa emancipadora radical’ (MÉSZÁROS, 2005, p.45).

Mas o que é educar? É um mero processo passivo de transmissão e assimilação de conhecimento ou um processo de conscientização e luta contra a alienação? Marx acreditava ser preciso mudar a forma de organização social para que uma nova educação possa se desenvolver. Mészáros (2005) e Freire⁹³ (1980) também. Reconhecendo que a educação

⁹³ Para Freire (1980, p. 75) ‘alienados, não podem superar sua dependência incorporando-se à estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante’.

institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu aos propósitos instrumentalistas, Mészáros propõe a radical superação do sistema alienado de comando do capital sobre o trabalho, feito pelos trabalhadores associados. Mas este empreendimento global não é algo que se faça de um dia para o outro. É um ato cotidiano e contínuo de enfrentamento, como afirmava Gramsci.

O que os teóricos da matriz crítica propõem, portanto, é uma educação que atue com fins a transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age e usa a palavra como arma para modificar a si e o seu meio (FREIRE, *idem.*). Como Gramsci afirma (1995, p.7) ‘cada homem transforma a si mesmo, se modifica na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central’.

Resta-nos saber se as ONGs, enquanto entidades executoras do PNPE/Consórcio Social da Juventude, desempenham o papel destinado às políticas setoriais, que é esvaziar o poder de pressão da sociedade civil e, conseqüentemente, sua compreensão como arena de luta de interesses e projetos societários distintos, ou promovem a formação do intelectual orgânico do trabalho.

4. AS ARMADILHAS DA POLÍTICA NEOLIBERAL

Sendo o PNPE/CSJ um programa cuja operacionalização ocorre por meio de parceria entre o Estado e organizações da sociedade civil, faz-se necessário debruçarmos sobre alguns conceitos importantes, tais como, sociedade civil, esfera pública não-estatal e parceria público-privado.

Assim, na primeira parte deste capítulo nos deteremos no conceito de sociedade civil, evidenciando o quanto o conceito gramsciano sofreu profundas alterações por meio dos intelectuais orgânicos do capital, tornando-se um conceito polissêmico, estando presente nos discursos de diferentes atores sociais e de diferentes matrizes ideológicas.

Tal modificação atende aos propósitos do sistema de parceria público-privado, homogenizando os diferentes projetos societários e as diferentes organizações sociais, tratadas pelo poder público como parceiras e colaboradoras. Das organizações da sociedade civil, as ONGs são as entidades privilegiadas no estabelecimento de parcerias com o Estado. Por essa razão e pelo fato de atuarem no PNPE/CSJ como entidades executoras de ações de qualificação profissional, dedicamos uma parte deste capítulo para discutirmos as organizações não governamentais, com foco para a atuação de algumas após a Reforma do Aparelho de Estado.

Encerramos o capítulo, como não poderia deixar de ser, descrevendo a estruturação do Programa do Governo Federal cuja operacionalização se dá por meio de parcerias entre Estado e as entidades da sociedade civil, isto é, o PNPE.

4.1. ‘Do Confronto à Colaboração’: a sociedade civil em discussão.

No atual contexto de hegemonia das doutrinas e valores neoliberais a expressão sociedade civil ganhou enorme destaque; sendo enfatizada nos documentos de diversas matrizes ideológicas. A necessidade de (re)fortalecê-la, (re)dimensioná-la e (re)afirmá-la tornou-se consenso nos discursos de diferentes atores: dos *experts* do Banco Mundial e de demais agências do capital internacional aos de líderes de diversas organizações sociais. Ponto de um consenso no mínimo estranho cabe-nos compreender, no contexto de reformas estruturais e de internacionalização do capital financeiro, o sentido que a sociedade civil adquire nos discursos desses diferentes sujeitos históricos, a fim de desvendar o “canto da sereia”⁹⁴ que seduziu - e continua seduzindo! - muitas mentes, inclusive de intelectuais da esquerda, como afirma Fiori.

A problematização da sociedade civil brasileira não pode ser feita de forma desvinculada das reformas implementadas nas décadas de 1980 e 1990 nos países capitalistas centrais e periféricos, respectivamente. Entre elas, estão as reformas do Aparelho do Estado que conduziram para a construção de uma nova⁹⁵ forma de organização do Poder e das relações entre Estado e sociedade civil. Uma breve abordagem histórica da relação Estado-sociedade nos ajuda melhor compreender as mudanças realizadas pelas políticas neoliberais não só na relação, mas fundamentalmente, no conceito de sociedade civil e nas armadilhas⁹⁶ por elas criadas.

Para Hobbes (FONTES, 2006), o Estado tinha a função precípua da garantia da vida em sociedade. Partindo da premissa de que a natureza humana era agressiva, pois era marcada

⁹⁴ Expressão usada por Montañó (2007) no subtítulo de sua tese de doutorado que resultou no livro citado. Originalmente sua tese tinha o título de: ‘Terceiro Setor e a “Questão Social” na reestruturação do capital. O Canto da Sereia’. Escola de Serviço Social, UFRJ. Rio de Janeiro, agosto de 2001.

⁹⁵ Nova, em face das mudanças efetuadas quando comparadas com a época do Estado de Bem Estar Social e, no caso brasileiro, do Estado empreendedor à época do modelo econômico de substituição de importações.

⁹⁶ Como, por exemplo, a constituição da esfera pública não-estatal – ou terceiro setor –, a desresponsabilização do Estado com os direitos sociais, transformando-os em serviços e/ ou em mercadorias a serem consumidas não mais na esfera pública, o enfraquecimento do público e a mudança no conceito de cidadania.

pela escassez (a fome e a insegurança), Hobbes concebia o Estado construído por meio do pacto celebrado entre os homens e o Soberano. Os homens outorgariam a um dentre os homens - o Soberano - o atributo singular do exercício da violência para que fosse assegurada a pacificação entre eles. Neste sentido, para o referido filósofo, a vida social só fora possível ao se criar um contrato social (normas / direitos) que viesse limitar essa natureza humana - o que ficaria sob responsabilidade do Estado. Segundo Fontes (2006), é a esse pacto que se corresponderia o termo “sociedade civil” - quase equivalente a “Governo” e “Estado”.

Tendo como base a noção de propriedade, Locke amplia de forma ambivalente o conceito de sociedade civil. Para ele, ‘todos os homens são membros da sociedade, quando se trata de serem governados, e que somente a integram os proprietários, quando se trata de governar’(MACPHERSON apud FONTES, 2006, p. 206). Em Locke, portanto, não há um conceito forte de contrato como em Hobbes. Em um contexto marcado pela consolidação das normas civis e a evolução das trocas comerciais, nas formulações teóricas desse autor o tema central é o da liberdade, não só a liberdade da troca (comércio), mas também de algo próprio à vida. Para ele, nada poderia restringir o exercício da liberdade e para isso a propriedade era condição necessária para esse exercício. Logo, a função do Estado seria a garantia da vida e da propriedade.

Wood (2003) mostra que enquanto nos séculos XVI e XVII a sociedade civil era, geralmente, sinônimo de sociedade política - o Estado visto como a coisa pública -, no século XVIII, com a constituição de um mercado mais bem desenvolvido e com o avanço do sistema de relações de cunho capitalista, foi se configurando a oposição conceitual entre Estado e sociedade civil. Assim, à medida que a economia foi sendo pensada como esfera autônoma separada do Estado – absolutista -, foi se dando o fortalecimento da noção de sociedade civil como Smith a concebeu, isto é, como espaço da economia burguesa – com autonomia, porém não independente do Estado.

Para Hegel, o Estado é o organizador da economia e da sociedade civil. No entanto, sua concepção de Estado e de sociedade civil é bem mais complexa, pois ‘figura como um ideal a atingir, uma possibilidade, um momento ético que deveria incorporar a liberdade individual’ (FONTES, 2006, p. 207). Neste sentido, em Hegel, a sociedade civil ‘constitui o momento intermediário entre a família e o Estado. É a esfera das relações econômicas e, ao mesmo tempo, de sua regulamentação externa. É, conjuntamente, sociedade burguesa e Estado burguês’ (BOBBIO, 1982, p. 30).

Reconhecendo a impossibilidade de deixar toda a humanidade fazer seu metabolismo só no mercado, uma vez que ele não é capaz de garantir condições mínimas de igualdade e, conseqüentemente, o direito a vida, Hegel trabalha com a idéia de um Estado ético, capaz de garantir uma sociedade civil que assegure a liberdade e a vida. Trata-se de um Estado civilizatório, posto que desempenha tarefas positivas no campo social - a garantia do direito à vida. Por isso, para Hegel, o Estado deve ter um caráter universal. Mas a possibilidade da preservação da liberdade individual e da universalidade do Estado só é possível com o surgimento de uma nova classe e de uma esfera inteiramente nova - a economia autônoma. É nessa esfera que o público e o privado se encontrariam (WOOD, 2003).

Enquanto para Hegel o Estado é determinante pelo fato de ser universal, Marx nega⁹⁷ este caráter universal e determinante do Estado. Para ele, tendo o Estado sua origem na divisão da sociedade em classes, existindo somente quando e enquanto existir essa divisão, sua função consistiria exatamente em ‘conservar essa divisão, assegurando que os interesses particulares de uma classe possam se impor como o interesse universal da sociedade’ (COUTINHO, 1987, p. 63).

⁹⁷ Para Wood (2003), Marx secundarizou uma análise importante de Hegel que não pode ser secundarizada, a de que o Estado cria meios de intervir na vida social (através das políticas sociais) com vistas a garantir o direito a vida. Portanto, ele não é só coercitivo. Embora exerça a função de controle e coerção, o Estado também alargou a esfera dos direitos (liberdade civil, educação pública, certas formas de proteção ao trabalhador).

Assim como o Estado, para o referido teórico, a sociedade civil também é particularista, pois se estrutura a partir dos interesses da classe burguesa. No entanto, ao se estruturar com a consolidação do modo de produção capitalista, para Marx, a sociedade civil – ‘reino das relações econômicas’ - é o fator determinante e o Estado – comitê das classes dominantes, ‘poder de opressão de uma classe sobre a outra’- o elemento subordinado (MARX apud ibid. p. 63).

Tentando compreender a complexidade do poder nos países ocidentais nas primeiras décadas do século XX, onde o Estado não era de todo coercitivo como nos países orientais, Gramsci formulou uma interpretação muito original e proposital sobre a relação entre Estado e Sociedade Civil. Aprofundando a teoria marxista sobre o Estado⁹⁸, Gramsci supera a concepção restrita do Estado de instrumento nas mãos da classe burguesa e o concebe como expressão de uma correlação de forças contraditória, que se apóia em ‘um equilíbrio de compromisso entre grupos heterogêneos’ (BUCI-GLUCKSMANN, p.135).

Gramsci elimina qualquer tipo de análise instrumental do Estado. Operando numa época histórica marcada pela socialização da política em que a esfera política restrita, que era própria dos Estados elitistas - autoritários e liberais -, cede progressivamente lugar a uma nova esfera pública ampliada – resultado da criação do sufrágio universal e dos movimentos de massa – o autor, introduz um novo dinamismo entre sociedade e Estado.

Gramsci concebe o conceito de Estado ampliado - que incorpora sociedade política e sociedade civil. Assim, enquanto em Marx a sociedade civil situa-se imersa na infra-estrutura, ou seja, na base material, no conjunto das relações econômicas capitalistas, Gramsci a via como parte da superestrutura, junto com os aparelhos coercitivos do Estado - a sociedade política. Neste sentido, em Gramsci,

⁹⁸ Cabe lembrar que a percepção do aspecto repressivo como aspecto principal do fenômeno estatal na teoria marxista corresponde à natureza real do Estado com que Marx se defrontou. O Estado moderno, com suas múltiplas determinações ainda não havia explicitado plenamente (COUTINHO, 1987).

sociedade civil designa o conjunto das instituições responsáveis pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos, de ideologias, compreendendo o sistema escolar, as igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico, etc (COUTINHO, 1987, p.66).

Para o referido teórico italiano, não dá para fazer a disjunção entre Estado e sociedade civil, uma vez que estão simultaneamente separados e articulados. Para ele, há uma homogeneidade dialética entre infra-estrutura e superestrutura, pois essas duas esferas (sociedade política e sociedade civil), embora se distingam pela função que exercem na organização da vida social, se articulam na reprodução das relações de poder (ibid.). Portanto, a tese do Estado ampliado constitui-se em uma tese anti-economicista e antiliberal, pois supera não só a fase econômico-corporativa das análises de Marx, como também a separação entre a sociedade política e sociedade civil, própria das teorias liberais.

Sem negar a existência do aparato coercitivo, Gramsci compreende o domínio burguês, não pela imposição, mas pelo consentimento. O Estado é o organizador deste consenso (a hegemonia do capitalismo) e a sociedade civil o *lócus* de disputa pelo consenso entre o bloco histórico⁹⁹ e os subalternos, disputa esta, que ocorre nos diversos aparelhos de hegemonia, como a igreja, a economia, órgãos de cultura, a mídia, a imprensa, os sindicatos, os partidos, as ONGs, os Conselhos, entre outros. Para Wood (2003, p.125), a hegemonia é atingida quando ‘os interesses corporativos particulares superam os limites de corporações de um grupo puramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados’.

Ao relacionar a problemática da sociedade civil à problemática da hegemonia, Gramsci elabora as estratégias necessárias para fazer a revolução nas sociedades ocidentais. Seu objetivo maior é ‘marcar o terreno de uma nova espécie de luta que levaria a batalha contra o capitalismo’ (WOOD, 2003, p.207). Em Gramsci, sociedade civil é um conceito, mas

⁹⁹ Quando Gramsci fala em bloco histórico está falando simultaneamente da economia e das superestruturas, isto é, da imbricação entre a esfera econômica e toda complexa superestrutura que existe na sociedade civil.

também um projeto político (NOGUEIRA, 2003). Com esta perspectiva, a sociedade civil ganha destaque em suas reflexões, pois compreende que não é só por métodos coercitivos-repressivos que se domina e mantêm-se no poder, mas também pela ideologia que cimenta os diversos interesses oriundos de diferentes classes sociais.

Sendo assim, compreendendo que nos países ditos ocidentais o Estado expressa seu domínio não mais pelos seus aparelhos estatais, mas sim por meio de aparelhos da sociedade civil, Gramsci propõe operar a mudança estratégica: de “guerra movimento” - como ocorreu na Revolução Russa com o ataque frontal ao aparato da burguesia, ou seja, o Estado - para “guerra posição”, que significaria uma revolução contínua e diária com vistas à construção da hegemonia dos subalternos nos diversos aparelhos organizadores de consenso.

Para isso, é preciso atentar para o fato de que a sociabilidade cotidiana está entranhada de mecanismos de coerção, fazendo com que a transformação social seja mais difícil. Assim, na sociedade civil, ao mesmo tempo em que se tem luta emancipatória há mecanismos de coerção, daí ser o lócus das lutas de classe. Como assinala Wood (2003), a coerção é um dos mais importantes princípios constitutivos da sociedade civil, sendo as funções coercitivas do Estado ocupadas, em grande parte, na sociedade civil. Esta, em Gramsci, ‘aparece como um espaço onde são construídos projetos globais de sociedade, articulam-se capacidades de direção ético-política, disputam-se o poder e a dominação’. Trata-se, portanto, ‘de um espaço de luta, governo e contestação’ (NOGUEIRA, 2003, p. 224).

Por essa razão, para Gramsci, para além do assalto ao Estado¹⁰⁰, é preciso que as lutas se dêem também nos aparelhos privados de hegemonia. É uma mudança essencial de estratégia, à medida que muda o eixo de luta dos trabalhadores, sendo aí fundamental a atuação dos intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras em disputa pelo consenso (hegemonia) com os intelectuais orgânicos do capital (GRAMSCI, 1995). Esta luta diária,

¹⁰⁰ É preciso salientar, no entanto, que para Marx é necessário a superação do Estado burguês. O controle do Estado trata-se de uma etapa importante para se fazer frente a contra-revolução, mas seu objetivo é a sua superação e a criação de uma sociedade dos produtores civis associados.

realizada nos diversos aparelhos mostra, para o autor, não só a possibilidade de se fazer a correlação de forças se alterar em favor do trabalhador nas sociedades do tipo ocidental, como também ampliar a dimensão pública do Estado, ou seja, a construção do que ele chamou de Estado Ético.

A expressão sociedade civil, sem dúvida, ganhou prestígio a partir das obras de Gramsci, constituindo-se na idéia central, no eixo estruturante de suas reflexões (BOBBIO, 1982). Mas a concepção gramsciana de sociedade civil não é hoje hegemônica. O que se verifica, atualmente, segundo Leher (2002, p. 158), é um 'atrofiamento da noção de sociedade civil e a sua resignificação desvinculada da esfera econômico-social', convertendo-se, neste sentido, em referência nos mais diversos discursos teóricos e políticos. Múltiplas entidades - ONGs, governos, Banco Mundial, movimentos populares - se valem desta expressão no sentido positivo, mas com propostas, interesses e significados distintos, confirmando a afirmação de Wood (2003) de que trata-se de um abrigo conceitual que a tudo cobre.

Nos interessa demonstrar os diferentes significados que o termo sociedade civil vem sendo construído nas últimas décadas pelos intelectuais orgânicos do capital com o objetivo de evidenciar a radical mudança operada no significado gramsciano de sociedade civil.

Na América Latina o conceito sociedade civil se difundiu no período em que quase todos os países do subcontinente estavam sob o regime da ditadura militar (MESCHKAT, 1999). Civil, neste contexto, passou a significar o que não era militar, ou seja, todo o oposto às arbitrariedades de um regime das Forças Armadas. Ao final da década de 1970, os descontentes com o regime passaram a buscar outros caminhos, não mais o da luta armada, para sobreviver e recuperar um espaço não ocupado pelo Estado militar. Formaram grupos e organizações, como os ligados à Igreja Católica e ONGs. A partir de então, segundo o autor (ibid.), o conceito sociedade civil adquiriu conotações correspondentes a esta conjuntura específica, isto é, de reconstrução dos laços de associação em espaços não muito politizados.

A condição indispensável para a superação do regime militar foi a criação de uma sociedade civil protagonizada pelos movimentos populares - em ação conjunta com as organizações das classes dominantes. Dreifuss (2006) mostra que, como era grande o consenso de que a democracia seria forjada diante do recrudescimento dos movimentos populares de diversas matrizes (associações de moradores, de mães, de base eclesiais, de pais de alunos, grupos ligados às atividades culturais, as atividades sindicais, entre outros), políticos profissionais da oposição não demoraram a restabelecer seu monopólio como representantes legítimos das aspirações do povo, passando a negociar um retorno à democracia sem uma ruptura com a ordem edificada na ditadura.

Essa transição feita pelo alto, por meio de acordos entre os desejosos do livre mercado (interesses econômicos), os militares, a alta hierarquia da Igreja Católica e os representantes dos meios de comunicação visava limitar o protagonismo das lutas dos diferentes setores populares, como por exemplo, os sindicatos e as entidades camponesas (DREIFUSS, 2006). Essa estratégia da elite produziu não só o enfraquecimento dos movimentos sociais, como também gerou mudanças no conceito de sociedade civil. Como assinala Leher (2002, p. 159),

com a abertura lenta, gradual e segura, o termo “organizações populares” foi sendo paulatinamente apagado, inclusive pelas ciências sociais, que optaram pelo termo “sociedade civil”, uma expressão homogeneizadora, indicativa de um consenso entre todos aqueles que se opunham ao Estado autoritário” e que apaga a dimensão “relações de produção”.

Na década de 1980, portanto, com a instauração de uma democracia restrita e elitista e com a grave crise econômica vivida pelo país - decorrente da saída do Brasil do financiamento internacional após decretar, em 1982, falta de condições em pagar a dívida externa -, a sociedade civil foi perdendo a conotação que havia conseguido nas lutas antiditatoriais, deixando de ser identificada com os movimentos populares e se transformando em um conceito mais geral (MESCHKAT, 1999). Sem dúvida, o crescimento das

organizações não-governamentais, simultâneo ao enfraquecimento dos movimentos sociais, contribuíram para isso, como veremos mais adiante.

Por ora, focando nossa atenção ao conceito de sociedade civil, verifica-se que a mudança radical deste conceito ocorre na década de 1990, quando o Brasil adere à agenda neoliberal e promove as reformas fiscal e estrutural. Com elas não se tem mais um debate sobre o público e sim o fortalecimento da sociedade civil como o lugar da esfera privada, do mercado. As polarizações¹⁰¹ que até então demarcavam o campo político e o discurso de múltiplos agentes sociais, inclusive dos intelectuais da esquerda, foram perdendo centralidade para a sociedade civil. Para Leher (2002., p. 158), esta

revalorização e aplicação da expressão “sociedade civil resulta de um movimento consistente de coalizão, formal ou informal, entre determinados “críticos do Estado autoritário”, dirigentes de governos militares e os neoliberais, irmanados na tese de uma nova era em que os antagonismos centrados nas contradições capital e trabalho não tem mais lugar.

A crise do socialismo na extinta União Soviética e no Leste Europeu na década de 1980 - que culminou na queda do Muro de Berlim, em 1989 -, em muito contribuiu para o avanço das idéias neoliberais e para o recrudescimento do ataque as teorias marxistas como modelo explicativo da realidade, considerado agora como incapaz de responder as múltiplas demandas que emergem de diferentes atores sociais, decorrentes, em parte, das mudanças operadas com a reestruturação do capital (WOOD; FOSTER, 1999). Os conceitos unificadores - como modo de produção e classes - foram abalados e passaram a ser elementos secundários nas análises. Desvalorizando o processo histórico, relativizando a realidade social e negando os fatores determinantes, foi se tirando do foco a relação dominação-exploração (EVANGELISTA, 1997). Tudo isso tem como substrato uma determinada forma de pensar a sociedade civil.

¹⁰¹ -Capital x trabalho; capitalismo x socialismo; reforma x revolução, entre outros.

Constituindo-se em um termo polissêmico e polêmico, nos tempos atuais, a sociedade civil, segundo Wood (2003), é geralmente usado para: (1) identificar uma arena de liberdade fora do Estado; (2) um espaço de autonomia, de associação voluntária, de pluralidade e mesmo de conflito; (3) designar a multiplicidade plural e heterogênea da sociedade moderna contra as coerções do Estado e a economia capitalista, (4) representar uma esfera maior de instituições e relações não-estatais, como lares, sindicatos, associações voluntária hospitais, igrejas, mercado, empresas capitalistas.

Não obstante a essas diferentes interpretações, no lugar do binômio Estado e sociedade civil foi se consolidando, gradativamente, a idéia baseada no tripé: Estado, mercado e sociedade civil. A partir de então, o argumento da sociedade civil foi sendo utilizado como estratégia para fazer desaparecer o conceito de capitalismo, reduzindo ‘o sistema social do capitalismo a um conjunto de instituições e relações em pé de igualdade com as associações domésticas e voluntárias, e desagregando a sociedade em fragmentos sem nenhuma coerção sistêmica’ (ibid. p. 210). O uso corrente do conceito de sociedade civil já não exhibe a mesma intenção anticapitalista de Gramsci e, o que deveria ser uma arma contra o capitalismo, torna-se uma acomodação a ele. De terreno para afirmação de projetos de hegemonia, converte-se num espaço de cooperação, gerenciamento, crise e implementação de políticas (NOGUEIRA, 2003).

Wood (2003, p.212) afirma que

a estratégia de dissolver o capitalismo numa pluralidade desestruturada e indiferenciada de instituições e relações sociais, enfraquece a força analítica e normativa da “sociedade civil”, sua capacidade de enfrentar a limitação e legitimação do poder, bem como sua utilidade na orientação de projetos emancipatórios.

Com a adoção do Brasil as doutrinas neoliberais na década de 1990, a sociedade civil perdeu a condição de arena de lutas de classe e passou a ser o lugar do não conflito, no qual os interesses contraditórios não aparecem¹⁰². Meschkat (1999, p. 43), assinala que

normalmente, el empleo de la noción “sociedad civil” presenta la tendencia a esconder las diferencias dentro de la sociedad realmente existente: desaparecen las clases sociales, los grupos de poder económico, los monopolios, el capital transnacional, mientras aparecen “actores” que en principio tienen iguales derechos y oportunidades en el juego político

Ao tempo em que a sociedade civil se projetou e se expandiu com a globalização e a crise do Estado, ela também se fragmentou, ficando congestionada de ações e movimentos e não conseguindo se pôr como espaço de unificação e agregação. Todavia, esta ‘fragmentação da sociedade civil fragiliza as bases de contestação, bloqueia a democracia e incentiva a improdutividade dos governos’ (NOGUEIRA, 2003, p. 220).

Montaño (2007, p. 274) mostra a ideologização nas expressões “lutas da sociedade civil” e “organizações da sociedade civil”, visto que com elas não só ‘equaliza-se, numa mesma categoria, um conjunto heteróclito e contraditório de setores, não apenas diversos, mas fundamentalmente antagônicos, como também leva a pensar esta esfera não como espaço de lutas, mas como um sujeito’. Ou seja, a sociedade civil como sujeito de lutas populares contra os sujeitos da dominação política (Estado) e econômica (mercado). Assim, conclui o autor (ibid., p. 275), as lutas ‘são vistas não como lutas internas à sociedade, mas como o enfrentamento desta (unidade, transformada em sujeito) contra seus (supostos) oponentes, o Estado e / ou mercado’.

Nogueira (2003) denominou esta concepção de sociedade civil liberal. Nela, não há lugar para a questão da hegemonia, os atores atuam para obter vantagens ou para obter maiores dividendos para si. Constitui-se em um espaço onde pode existir oposição, mas não contestação.

¹⁰² No Brasil, essa abordagem não é exclusiva da década de 1990. Chauí (1982), refletindo sobre o pensamento social católico (democracia cristã), destaca o entendimento da inexistência de interesses antagônicos na sociedade ou diferenças no poder de pressão para realizá-los. Considerando, entre outros, a escola, o bairro, o sindicato, a empresa e o Estado como “comunidades”, prevalece a idéia de interesses gerais, de um pluralismo político que visa à harmonia capitalista.

4.2. A Esfera Pública Não-Estatal e o Programa de Parceria Público-Privado

Além de alterar profundamente os conceitos gramsciano de sociedade civil e Estado, os intelectuais orgânicos do capital organizam o consenso da privatização do público, da cidadania, da liberdade. Promovem, junto ao culto do individualismo, uma inversão nos conceitos de público e privado. Assim, o espaço público, como expõe Dupas (2003), foi deixando de ser o espaço da liberdade, da participação dos cidadãos na gestão dos assuntos comuns, para se transformar em espaço publicitário, apropriado pelas corporações. A esfera privada, por sua vez, foi deixando de ser o espaço da dominação, do poder, para se constituir no espaço da liberdade.

Na visão dos defensores do capital, como Hayek (1998), Guiddens (2004) e os *experts* do Banco Mundial (2000), a sociedade civil é o lugar onde todos podem recuperar a solidariedade, deixando de ser o espaço do confronto para ser o da colaboração. Assim, a responsabilidade social não é algo exclusivo do Estado, mas sim da sociedade, formada por indivíduos autônomos que são, segundo Guiddens (2004, p. 41), reflexivos, isto é, capazes de ‘filtrar todo tipo de informação relevante para a sua vida e agir com base nesse processo de filtragem’.

Pensada separadamente da economia e do Estado – ou seja, na lógica do tripé – para o referido autor, a sociedade civil é o espaço das políticas sociais, da reflexividade e da criação. Assim, junto com a reflexividade social, Guiddens (2004, p. 50) propõe a política gerativa, isto é ‘uma política que procura permitir que indivíduos e grupos façam as coisas acontecerem’, posto que ‘o Estado pode funcionar só até certo ponto’. Para isso, como ‘condição da eficácia política da exigência do fluxo de informação de baixo para cima e do reconhecimento da autonomia’ (idem, ibidem) faz-se necessário descentralizar o poder político, o que em outras palavras, significa organizar a parceria público-privado.

No Brasil, esse sistema de parceria foi a tônica da década de 1990, principalmente, a partir da reforma do Estado brasileiro. A partir dela, o conceito de público foi sofrendo alterações profundas. Principalmente com a desresponsabilização do Estado na execução de políticas sociais e com a formação de um setor intermediário entre o Estado e o mercado, o público não-estatal, também denominado de terceiro setor¹⁰³.

Alguns autores - como Rifkin, Kurz e Mintzberg (*apud* BARRETO, 1999) - justificam a necessidade do setor público não-estatal devido à incapacidade do Estado de integrar parcelas significativas da sociedade. Em face disso, compete ‘ao Estado instituir parcerias oficiais com a sociedade civil nos vários setores sociais: saúde, educação, habitação, meio-ambiente, entre outros’ (*ibid.*, p. 110). A adesão do Brasil a esta política de parceria se explicita no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e, em especial, por meio da Medida Provisória nº 1.591, de 9 de outubro de 1997, que dispõe, entre outras coisas, sobre a criação do Programa Nacional de Publicização¹⁰⁴ e a qualificação de entidades como organizações sociais.

Para o ex-ministro Bresser Pereira as organizações civis sem fins lucrativos assumiriam o estatuto de instituições públicas não-estatais quando viessem a estabelecer parcerias com organismos governamentais para prestar serviços básicos. Portanto, o programa

¹⁰³ Segundo Landim (1998), as instituições pertencentes ao Terceiro Setor são aquelas que fazem parte da sociedade civil, uma vez que elas não pertencem ao Estado (primeiro setor) e nem ao mercado (segundo setor). São elas: organizações não-governamentais (ONGs), fundações, entidades filantrópicas (beneficentes ou de caridade), associações, sindicatos e outras organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Por outro lado, Montañó (2002, p. 275-6) expõe o quanto o conceito “terceiro setor” é ideológico, tendo esta setorialização da realidade forte funcionalidade com o atual processo de reestruturação do capital. Para o autor, ao ‘segmentar realidade social em três “setores”, ao considerar o “primeiro”, o Estado, como burocrático, lento, corrupto, ineficiente, radiador dos valores e interesses do capital, e não como uma arena de lutas, e o “segundo”, o mercado, também na exclusiva dominação capitalista, ignorando as lutas de classes ali desenvolvidas, deriva-se na conceituação de um “terceiro setor”, a “sociedade civil”, que luta contra, ou em parceria com o Estado; e que nessa luta / parceria ambos os “setores” são tidos, não como esferas da totalidade social, mas como verdadeiros sujeitos, que ora se confrontam, ora se complementam’.

¹⁰⁴ Segundo Barreto (1999, p. 112), ‘entende-se por processo de publicização a transferência dos serviços não-exclusivos do Estado para o setor público não-estatal ou terceiro setor mediante transformação de entidades estatais em organizações públicas não-estatais, denominadas organizações sociais. São considerados serviços não-exclusivos aqueles que, embora não envolvam o exercício do poder de Estado, devem ser apoiados pelo Estado em razão de serem fundamentais para a sociedade. Museus, universidades, escolas, centros de pesquisa e hospitais são exemplos de instituições prestadoras de serviços considerados não-exclusivos do Estado’.

de publicização nada mais é do que a transferência dos serviços não exclusivos do Estado para o setor público não-estatal – ou terceiro setor -, com o objetivo de superar a rigidez burocrática e ‘lograr maior autonomia e uma conseqüente maior responsabilidade para os dirigentes desses serviços’ (BRASIL, MARE *apud* BARRETO, 1999, p. 42).

Qual o verdadeiro objetivo desta esfera de atuação: apaziguar os conflitos sociais ou buscar integrar os excluídos na vida social e política? Subordinação político-ideológica ou constituição de espaços democráticos de publicização dos conflitos sociais? Muitas são as opiniões sobre a esfera pública não-estatal.

Para os defensores da reforma, o público não-estatal é um tipo de propriedade no capitalismo contemporâneo, onde os serviços oferecidos pela publicização são mais fáceis de serem controlados por parte da sociedade por meio dos Conselhos de Administração dos diversos segmentos envolvidos (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 1998).

Para Raichellis (2000), Estado e interesses privados sempre tentaram impedir a consolidação de uma esfera pública democrática, sendo por isso árduos e emblemáticos os caminhos percorridos pelos movimentos sociais na formação de um espaço participativo e democrático na esfera pública estatal. Isso foi alterado com a Constituição de 1988, uma vez que ela, fruto dos movimentos sociais da época, deu novos contornos à participação da sociedade na coisa pública. Compreendendo a esfera pública não-estatal como a consolidação de uma luta histórica em prol da democratização da esfera pública, para a autora, esta nova esfera é o espaço de confronto e negociação na cena política de diferentes projetos de sociedade. Este é o aspecto positivo da esfera pública não-estatal, pois ao mesmo tempo ‘reduz a onipotência do Estado e aumenta o espaço decisório da sociedade civil’ em direção ao público¹⁰⁵ (RAICHELLIS, 2000, p. 83-85).

¹⁰⁵ Raichellis (2000) mostra que atingir o esboço de esfera pública, deflagrado a partir do recrudescimento dos movimentos sociais e consolidado na Constituição de 1988, é o que se pretende com a reforma do Estado, deixando, por isso, de discutir ‘a raiz do problema do Estado no Brasil: sua privatização e a ausência de mecanismos democráticos sobre a esfera pública’ (LAHUERTA *apud* RAICHELIS, 2002, p. 48).

Gohn (1997), tem posição semelhante. Embora reconheça que os novos programas de parceria têm se implantado como prestação de serviços e não de direitos, despolitizando o conteúdo político da questão, sinaliza que ainda assim a ação das organizações sociais ocasiona a construção de uma nova cultura política. Identificando os conselhos gestores, os fóruns e o orçamento participativo como expressões de busca da construção de espaços na estrutura de poder, para a autora, um dos grandes saldos da década de 1990 foi exatamente a capacidade das novas práticas civis da sociedade brasileira em intervir e construir uma esfera pública.

Na contramão dessas análises estão autores como Montaño (2007) Para ele, o terceiro setor é a expressão da desresponsabilização do Estado em dar respostas às seqüelas da questão social, daí ser ‘um conceito ideológico, portador da função de encobrir e desarticular o real’ (ibid., p.16). Assim, ao se apostar prioritariamente nas ações das organizações sociais

zera-se o processo democratizador. Primeiro, porque a ação governamental não tem mais um caráter universal, sendo focada nos segmentos mais empobrecidos e vulneráveis da sociedade, através de políticas compensatórias. Segundo, porque é um mecanismo para a diminuição dos custos operacionais das ações estatais e para a atenuação do conflito social. Terceiro, porque no lugar de centrais lutas de classes, temos atividades de ONGs e fundações; no lugar da contradição capital-trabalho, temos a parceria entre classes por supostos “interesses comuns” (ibid. p.18).

Com a implantação do sistema de parceria público-privado, inaugura-se uma nova relação entre a sociedade e o Estado com o propósito, segundo a retórica neoliberal, de ‘aumentar a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão-cliente a um custo menor’ (BRASIL, MARE *apud* SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 1998, p. 42). Baseando-se em resultados e reduzindo direitos em serviços, no qual o cidadão transforma-se em cliente-consumidor, a transferência de dinheiro público para as entidades do Terceiro Setor não só altera a relação cidadão-Estado, uma vez que as demandas passam a se dirigir à

justiça social e não mais aos órgãos da administração estatal, como também reduz o espaço público do cidadão, ao se reduzir o seu poder de negociação (GOHN, 2002).

As fronteiras entre o público e o privado cada vez mais se diluem, alterando profundamente o compromisso do Estado com a garantia dos direitos sociais conquistados. Isso ocasiona consequências graves para grande parte da população brasileira. Raichelis (2000) salienta que a redução dos gastos públicos preconizada pelos neoliberais, significou, na prática, a redução dos gastos sociais, ocasionando para as camadas populares deterioração das suas condições de vida e do trabalho, aumento da pauperização, do desemprego, crescimento do mercado informal de trabalho, exploração do trabalho infanto-juvenil, entre outras.

Assim, para Montañó (2007, p. 226), a função das parcerias é encobrir e gerar uma aceitação da população da retirada do Estado da atividade social, fazendo, ‘ideologicamente, com que esse processo seja percebido como de transferência de um setor falido – o Estado – para outro mais eficiente, empreendedor, livre – a sociedade civil (que alguns chamam de terceiro setor)’.

4.3. As Organizações Não-Governamentais (ONGs): a parceria privilegiada.

Entre as instituições da sociedade civil convidadas para participarem do sistema de parceria, como, por exemplo, igrejas, organizações profissionais, sindicatos, meios de comunicação e instituições de caráter científico e artístico, as que mais se destacam são as organizações não-governamentais (ONGs). Prova disso é o crescimento de sua ação em diversas frentes de atividades da área social ao longo da década de 1990. No entanto, esse

crescimento das ONGs¹⁰⁶ e sua parceria com o Estado não é um fenômeno exclusivamente brasileiro ou latino-americano, mas sim um fenômeno global, tendo sido iniciado nos países centrais do capitalismo mundial.

Se as colaborações das ONGs com o Banco Mundial já era algo posto no início da década de 1990, conforme relatório de 1993 da referida instituição financeira (ARRUDA, 2003), foi desde a década de 1980, entretanto, que o Banco Mundial e os governos europeus e norte-americanos passaram a dar grande atenção às ONGs, aumentando a destinação de verbas para elas, não só por considerá-las mais eficientes que as agências governamentais, como assinala Gohn (1997), mas principalmente, segundo Petras (*apud* MONTAÑO, 2007), para enfraquecer a oposição ao neoliberalismo. Para o referido autor,

setores das classes dirigentes neoliberais perceberam que suas políticas estavam polarizando a sociedade, [e então] começaram a financiar e a promover uma estratégia paralela “de baixo”, a promoção de organizações “comunitárias de base” [...] com uma ideologia antiestatal para intervir nas classes potencialmente conflitivas, para criar um amortecedor social [...] Na verdade, o Banco Mundial, os regimes neoliberais e as fundações ocidentais cooptaram e encorajaram as ONGs a solapar o Welfare State nacional oferecendo serviços sociais para compensar as vítimas das corporações multinacionais (PETRAS *apud* MONTAÑO, 2007, p. 271).

No Brasil, segundo Gohn (2001), as primeiras ONGs surgiram na década de 1980 na luta contra o regime militar e em apoio aos movimentos sociais. Mas foi essencialmente nos anos de 1990 que elas ganharam força e definiram seu campo de atuação¹⁰⁷. Beneficiadas pela ajuda financeira internacional, o crescimento das ONGs ocorreu simultaneamente ao enfraquecimento dos movimentos sociais. Se até então elas estavam voltadas para o apoio aos

¹⁰⁶ O termo ONG foi criado pela ONU (Organizações das Nações Unidas) após a Segunda Guerra Mundial, para nomear e definir o papel de organismos que representavam setores da sociedade não ligados aos governos e ao mundo das empresas privadas, relacionadas, principalmente, a área da saúde pública, ao apoio a reivindicações de paz ou campanhas contra guerras e a lutas pela democracia, entre outros (SANTOS, 2004). No Brasil, segundo Gohn (1997, p.60), o ‘termo ONG refere-se a um tipo peculiar de organização da sociedade. Trata-se de um agrupamento de pessoas, organizado sob a forma de uma instituição da sociedade civil, que se declara sem fins lucrativos, com o objetivo de lutar e / ou apoiar causas coletivas’.

¹⁰⁷ Segundo Gohn (1997), são três os seus campos de atuação: assistencialismo (por meio da filantropia), a do desenvolvimentismo (por meio de programas de cooperação internacional, entre ONGs e agências de fomento, públicas e privadas) e o campo da cidadania (por meio de ONGs criadas a partir de movimentos sociais que lutam por direitos sociais).

movimentos sociais, transferindo para eles recursos captados de organismos internacionais com o intuito de contribuir para sua melhor articulação e organização interna, a partir da década de 1990, elas não quiseram mais se esconder por trás dos movimentos sociais e se tornaram os atores principais (MONTAÑO, 2002). Decorre daí a “profissionalização” de uma ‘camada de dirigentes que cada vez mais se distanciou das bases dos movimentos e se aproximou das ONGs’ (GOHN, 1997, p. 29).

São diversas as origens das modernas ONGs brasileiras. Enquanto umas surgiram da articulação com os movimentos sociais, outras não possuem nenhum histórico de luta e de engajamento social, criadas exatamente após o Programa de Publicização, em 1997, sobrevivendo às custas de recursos públicos. Assim, se na década de 1970 e até a metade da década muitas de suas ações pautavam-se na idéia de se construir um contra-poder popular capaz de fazer frente ao Estado, ao longo dos anos 1990 as ONGs passaram a ser locutores privilegiados com o Estado e foram mudando sua conduta. De antigas inimigas a parceiras atuais.

A parceria entre o Estado e as ONGs ocorre em ações que não despertam o interesse do mercado e que o Estado julga não ser mais imprescindível sua atuação. Como para o mercado só interessa a transferência de atividades que possam ser convertidas em algo rentável,

áreas que interessavam ao capital, tais como ensino superior e saúde preventiva e reparativa (voltada para aqueles que dispõem de recursos para pagar mensalidades de planos de saúde) acabaram sendo absorvidas, em grande parte, pela iniciativa privada. Já áreas que não apresentam retorno financeiro, como alfabetização de adultos, prevenção e reparação de camadas empobrecidas da população (que não podem pagar planos de saúde) continuaram sob tutela do Estado ou passaram a ser transferidas para ONGs (SANTOS, 2004, p. 40).

O envolvimento de ONGs no campo educacional brasileiro não é um episódio inédito da última década do século passado. Esta relação ocorre desde o nascimento das organizações da sociedade civil, nas décadas de 1960 e 1970, quando pessoas oriundas dos setores das

igrejas, dos partidos políticos e das universidades organizaram-se em entidades – associações civis sem fins lucrativos - para dedicar-se junto aos setores mais pobres da população a trabalhos sociais, como, por exemplo, a alfabetização de adultos (OLIVEIRA; HADDAD, 2001). Tratava-se de iniciativas caritativas, de auto-ajuda ou mesmo comunitárias, em que os processos educativos eram absolutamente desligados dos processos educativos oficiais.

A legitimação da participação das ONGs no setor educacional, no entanto, ocorreu com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96. Em plena consonância com o ideário neoliberal, como bem afirmou Saviani (1997), a referida legislação veio ao encontro das recomendações das agências financiadoras internacionais de que é fundamental o engajamento das organizações da sociedade civil nos programas de governo (OLIVEIRA; HADDAD, 2001). A partir de então, cada vez mais as organizações da sociedade civil foram sendo convidadas a executar ações na educação, entre as quais, de jovens e adultos.

As mudanças educacionais inserem-se no conjunto de reformas efetuadas ao longo da década. Neste sentido, as mudanças realizadas na EJA e na Educação Profissional durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, legitimadas pela nova LDB e pelo Decreto nº 2.208/97, também conduziram ao sistema de parceria público-privado.

A ação das organizações da sociedade civil no desenvolvimento de atividades educacionais causa inúmeras polêmicas nos aspectos políticos e pedagógicos e gera significados distintos, de acordo com a concepção que diversos autores possuem sobre a chamada esfera pública não-estatal e as políticas públicas voltadas para EJA¹⁰⁸. Kuenzer (1999) coloca sob suspeita a utilidade desta qualificação no âmbito do PLANFOR, uma vez que se tratava de cursos aligeirados, fragmentados, vinculado às demandas pontuais do

¹⁰⁸ Para Di Pierro (2005), por exemplo, a ação do Terceiro Setor é a forma mais explícita da secundarização da educação de jovens e adultos no âmbito das políticas públicas municipal, estadual e federal.

mercado de trabalho, ocorrido de forma paralela e desassociada da rede escolar de educação básica.

Deluiz (2006), em pesquisa sob a atuação das ONGs que desenvolveram ações no Programa Trabalhar e Aprender: Qualificação Profissional, no município do Rio de Janeiro, entre 2001 e 2003, constataram que as ONGs pesquisadas ancoravam-se em uma prática educacional inconsistente e assistencialista e os cursos

se distanciavam da possibilidade de viabilizar uma efetiva participação na esfera pública por parte desses segmentos sociais, tradicionalmente excluídos 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 (DELUIZ, GONZALEZ, PINHEIRO, 2003, p.16/17).

As organizações privilegiadas pelo Estado para estabelecerem parcerias e realizarem as políticas sociais são, segundo Gohn (1997), as organizações não-combativas, ou seja, aquelas que não se voltam contra a ação do Estado. Isso gera consequências graves ao longo da década de 1990, entre elas, o enfraquecimento das ONGs combativas, agravada pela redução dos recursos oriundos dos principais países capitalistas, que passaram a priorizar o investimento na reestruturação dos países do Leste Europeu pós-socialismo, em detrimento da ajuda às organizações sociais dos países latino-americanos (MONTAÑO, 2007). Encontra-se aí um grande dilema do papel das ONGs nas políticas públicas.

Diferente do que ocorria na década de 1980, quando lutavam para se fazer ‘ouvir na formulação de políticas públicas e estavam prontas a oferecer propostas inovadoras de atuação a partir de seus próprios projetos experimentais, financiados pela chamada cooperação internacional’ (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 69), nos últimos anos, contando majoritariamente com o dinheiro público para sobreviverem, muitas ONGs agem mais para legitimar as políticas públicas implementadas, do que para se opor a ela; mais para colaborar do que para vigiar criticamente o Estado.

Além do mais, não obstante a transferência de responsabilidade de execução de algumas políticas sociais para as ONGs, o Estado não abre mão da formulação e controle desta política, deixando clara a distinção das funções do Estado e das organizações da sociedade civil. Isso significa admitir a posição de comando e subordinação destas organizações, atingindo frontalmente sua autonomia (DI PIERRO, 2001).

Esta é a concepção da publicização, da parceria público-privado e da esfera pública não-estatal concebida pelo ex-ministro Bresser Pereira, qual seja, estimular o surgimento de organizações¹⁰⁹ sociais que legitimam as políticas públicas que o Estado venha implementar.

Em um sistema produtivo que transforma tudo em mercadoria – já denunciado por Marx em *O Capital* - o conjunto de reformas empreendidas transforma direitos sociais em serviços não-exclusivos do Estado, que como tal passam a ser consumidos na esfera do mercado ou exaltados como de responsabilidade da coletividade em nome da solidariedade humana e social. ‘Atribui-se ao próprio sujeito portador de necessidades a responsabilidade pela satisfação dos seus carecimentos, ora vinculando-se à auto-ajuda e à ajuda mútua, ora adquirindo os serviços como mercadorias’ (MONTAÑO, 2007, p. 190). De vítima do sistema capitalista, os trabalhadores, por meio de suas organizações – trabalhistas e sociais - tornam-se os responsáveis pela solução de questões agravadas pelo modelo econômico adotado em favor do capital. Como afirma Haddad (2000, p. 126),

é este o sentido da crescente exposição na mídia de programas ao estilo *Gente que Faz*, mostrando que a boa vontade, unida a uma boa dose de caridade, são suficientes para que a sociedade civil organizada e as políticas compensatórias do Estado, por si só, se responsabilizam pelas mazelas do mercado

Diversos projetos societários depositam na sociedade civil suas esperanças. Utilizada nos discursos de diferentes matrizes ideológicas, muitos deles, atraídos pelo “canto da sereia”

¹⁰⁹ A mobilização de alguns movimentos para apoiar as políticas públicas era um fato nos anos 1980, vide Confederação Nacional das Associações de Moradores – CONAM - e a Confederação Geral dos Trabalhadores - CGT. No entanto, essa mobilização era ocasional e só se institucionaliza a partir dos anos 1990, segundo Gohn (1997).

neoliberal, buscam enfraquecer o conceito gramsciano de sociedade civil - arena da luta de classes, local da construção da hegemonia e da coerção - e ao mesmo tempo, fortalecer a idéia da sociedade civil como espaço da colaboração, da autonomia, da liberdade, como se fosse possível liberdade sem o mínimo de igualdade, como bem ressalta Losurdo (1996).

Sendo as ONGs privilegiadas pelo Banco Mundial dentre as organizações sociais para a execução de parcerias, cabe-nos indagar: até que ponto essas organizações estão comprometidas com a transformação social? Qual a educação oferecida pelas ONGs a jovens e adultos trabalhadores brasileiros, inseridos ou não no mercado formal de trabalho? Ao atuar no campo educacional estariam elas desenvolvendo atividades pedagógicas e sociais voltadas para a formação dos intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras? Elas reforçam a lógica liberal de uma educação dual e desigual, ou apresentam as perspectivas de uma formação integral, na concepção de Marx e Gramsci, visando a superação da aparência e a conscientização da essência da sociedade capitalista? Estariam engajadas na elaboração de um projeto contra-hegemônico de sociedade em que se opera a hegemonia do trabalho sobre o capital, ou simplesmente a serviço do atual processo de reestruturação do capital e de toda lógica neoliberal?

Para responder essas e outras questões, analisaremos a participação de duas ONGs na execução de atividades educacionais no Consórcio Social da Juventude, uma das ações do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego.

4.4. O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) e o Consórcio Social da Juventude: a parceria público-privado em ação.

O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) é uma ação do Governo Luiz Inácio Lula da Silva com vistas ao estímulo ao primeiro emprego de jovens trabalhadores da faixa etária de 16 a 24 anos que estão fora do mercado de trabalho, preferencialmente para aqueles que não tiveram ainda uma experiência de emprego formal. Reconhecendo o emprego juvenil como um dos principais desafios a ser enfrentado pelo Governo, o Programa foi criado pela Lei nº 10.748/03, modificada pela Lei nº 10.940/04¹¹⁰ e regulamentada pelo Decreto 5.199/2004.

Neste sentido, segundo informações do MTE¹¹¹, o PNPE vincula-se a ações dirigidas à efetiva participação da sociedade no fomento de políticas e estratégias para a geração de trabalho e renda, visando à promoção de:

- I - criação de postos de trabalho para jovens ou prepará-los para o mercado de trabalho e ocupações alternativas, geradoras de renda; e
- II - qualificação do jovem para o mercado de trabalho e inclusão social.

O Programa se forja na tentativa de gerar oportunidades para os jovens a partir da geração de emprego e renda. Desse modo, se consolida como um veículo de inclusão social, do resgate da cidadania e de inserção deste público-alvo no mercado de trabalho local, através de ações educativas de formação profissional.

O PNPE conta com investimentos das iniciativas privadas e de diversos órgãos governamentais, como os Ministérios da Cultura, da Educação, do Desenvolvimento Agrário, entre outros. Estabelecido em regime de parceria público-privado, o Programa recebe recursos

¹¹⁰ Entre as alterações realizadas pela referida Lei estão o aumento do valor do incentivo pago às empresas que participam do PNPE e a criação de facilidades operacionais.

¹¹¹ Disponível em <http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/primeiroemprego.htm> Acesso em 03/12/2006

do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do “Sistema S”, direcionados para a qualificação social e profissional do jovem no seu primeiro emprego, conforme relato de Ricardo Berzoini, Ministro do Trabalho e Emprego¹¹². A meta, segundo o Ministro, é assegurar aproximadamente 50 mil vagas em dois anos para o público do Programa e para isso vêm sendo firmados convênios com entidades empresariais e grandes empresa, tanto na linha de subvenção econômica¹¹³ como na de responsabilidade social.¹¹⁴

Para realização dos objetivos propostos, o PNPE se estrutura em diversas linhas de ação: Captação de Vagas,¹¹⁵ Serviço Civil Voluntário¹¹⁶, Jovem Empreendedor¹¹⁷, Soldado Cidadão¹¹⁸, Aprendizagem¹¹⁹ e Consórcio Social da Juventude¹²⁰, objeto de investigação da presente pesquisa.

¹¹² Dados coletados no site do MTE <http://www.mte.gov.br/pnpe/apresentacao.asp> Acesso em: 29/01/2007.

¹¹³ O Governo Federal concede incentivo financeiro de R\$ 1.500 (um mil e quinhentos reais) por ano a cada vaga oferecida por empresas a jovens que formam o público do Primeiro Emprego. O pagamento é feito por meio de transferências bimestrais, em seis parcelas de R\$ 250.

¹¹⁴ Nesta linha o Governo valoriza e incentiva as ações de responsabilidade social das empresas ou instituições privadas, estatais e de economia mista destinadas ao público do Programa Primeiro Emprego. As empresas podem optar por parcerias voltadas para a formação profissional dos jovens. A seleção dos jovens ou de projetos a apoiados nessa linha de ação do programa pode ser efetuada por meio dos Sines, DRTs e Consórcios Sociais ou diretamente pelos empregadores ou instituições apoiadoras, desde que observadas as condições gerais de habilitação ao Programa. Ao atuar nessa ação do PNPE, as empresas ou instituições apoiadoras têm o seu compromisso reconhecido publicamente pelo Ministério do Trabalho e Emprego, por meio do selo Empresa Parceira do Programa Primeiro Emprego.

¹¹⁵ Essa ação é dividida em dois eixos, a Subvenção Econômica, incentivo financeiro federal a cada vaga oferecida pelas empresas aos jovens do PNPE e a Responsabilidade Social, o Governo valoriza e incentiva as ações de responsabilidade social das empresas. Ao atuar nessa ação do PNPE, as instituições têm os seus compromissos reconhecidos publicamente através de um selo Empresa Parceira do Programa Primeiro Emprego, dado pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/pnpe/acoes.asp> Acesso em: 02/02/2007

¹¹⁶ Esse projeto oferece oportunidade de profissionalização, formação para a cidadania, prestação de serviços comunitários e elevação de escolaridade de jovens vindos do sistema penal ou de instituições sócio-educativas, de famílias de baixa renda, com baixa escolaridade e em situação de risco social. O Serviço Social Voluntário tem a duração de 100 horas distribuídas em 6 meses, aos jovens são oferecidas bolsas, orientação profissional e encaminhamento de trabalho. Os jovens são encaminhados, prioritariamente, a serviços sociais solidários nas áreas de educação, saúde, combate à pobreza, assistência social e cultural. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/pnpe/acoes.asp> Acesso em: 02/02/2007.

¹¹⁷ Destinado a criar oportunidades de ocupação e renda para o mesmo público alvo do PNPE, e com prioridade para jovens de baixa renda e em especial, para portadores de necessidades especiais, mulheres, afrodescendentes, indígenas e aqueles saídos de sistemas penais. Esse projeto é nacional e está dividido em três modalidades: auto emprego, micros e pequenas empresas e cooperativas ou associações. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/pnpe/acoes.asp> Acesso em: 02/02/2007.

¹¹⁸ O projeto faz parte do PNPE e tem como objetivo proporcionar a população jovem, de perfil sócio-econômico carente, cursos de capacitação profissional que possibilitam melhores perspectivas de ingresso no mercado de trabalho e que complementam a formação cívica. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/pnpe/acoes.asp> Acesso em: 02/02/2007.

O Consórcio Social da Juventude (CSJ) é uma das ações do PNPE com o propósito de promover a criação de oportunidades de trabalho, emprego e renda para os jovens de 16 a 24 anos. A prioridade é para jovens que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social, isto é, que em virtude de suas condições sócio-econômicas, têm maior dificuldade de acesso a oportunidades de trabalho, com destaque para quilombolas e afros-descendentes, indígenas, egressos de unidades sócio-educativas, em conflito com a lei, portadores de necessidades especiais, trabalhadores rurais e jovens mães.

Inicialmente os Consórcios Sociais da Juventude foram implantados como projetos-piloto em cinco Estados e no Distrito Federal. Em 2006 foram estendidos a todas as capitais do país e às principais regiões metropolitanas, para beneficiar mais 50 mil alunos. Eles são formados por entidades e/ou movimentos da sociedade civil organizada, com interesses convergentes para as ações do PNPE. Para que execute a ação a que se destina, cada consórcio deve ter uma rede formada por no mínimo dez entidades e/ou movimentos sociais, e/ou organizações da juventude legalmente constituídos, há no mínimo um ano, e, quando possível, por instituições do poder público, do setor empresarial, e/ou organismos de financiamento e cooperação¹²¹.

A operacionalização das ações do Programa se dá por meio de convênio entre o MTE e uma entidade da sociedade civil organizada, denominada entidade âncora, que por sua vez contrata, nos termos da Lei nº 8.666/93¹²², uma rede de entidades para a execução das ações

¹¹⁹ Essa ação consiste numa aprendizagem profissional com formação técnico-profissional metódica para permitir ao jovem aprender uma profissão, a fim de obter sua primeira experiência como trabalhador. O Governo Federal certifica como Parceiras do Programa Primeiro Emprego as empresas que, não condicionadas por força da Lei, aceitam contratar aprendizes. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/pnpe/aco.es.asp> Acesso em: 02/02/2007

¹²⁰ Essa ação consiste numa aprendizagem profissional com formação técnico-profissional metódica para permitir ao jovem aprender uma profissão, a fim de obter sua primeira experiência como trabalhador. O Governo Federal certifica como Parceiras do Programa Primeiro Emprego as empresas que, não condicionadas por força da Lei, aceitam contratar aprendizes. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/pnpe/aco.es.asp> Acesso em: 02/02/2007

¹²¹ Disponível em: http://www.mte.gov.br/pnpe/apresentacao_consortio_social_juventude.asp Acesso em 09/05/07.

¹²² Lei que institui normas para licitações e contratos da Administração Pública.

de qualificação básica, social e profissional e de inserção de no mínimo 30% dos jovens no mundo trabalho (MTE/ MI/ PNPE/ 2003). Esta entidade é sugerida pelo MTE, com base nos critérios estabelecidos no Termo de Referência do Consórcio Social da Juventude, sendo posteriormente validada pelas entidades e parceiros locais.

De acordo com documentos do MTE, as ações do Consórcio visam não se restringir à qualificação, constituindo-se, esta, em uma das etapas para a inserção dos jovens no mundo do trabalho (MTE/ CSJ/ MANUAL DE IMPLEMENTAÇÃO/ PNPE, 2003).¹²³ Sendo assim, a qualificação básico-social e profissional deverá seguir os parâmetros do Termo de Referência dos Consórcios Sociais da Juventude, sendo as oficinas-escolas definidas com base nas áreas temáticas¹²⁴ e no levantamento das necessidades de qualificação profissional no mercado de trabalho local, considerando inclusive, as possibilidades de criação de cooperativas, associações e auto-emprego, a fim de atender o cumprimento da meta de inserção de no mínimo 30% dos jovens qualificados¹²⁵.

Por meio da mobilização e da articulação dos esforços da sociedade civil organizada, os Consórcios Sociais da Juventude tem ainda como objetivos específicos:

- a) inserir jovens no mundo do trabalho por meio da intermediação de mão-de-obra e promoção de atividades autônomas;
- b) preparar os jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas, geradoras de renda;

¹²³Disponível em:http://www.consorciodajuventuderj.org.br/documentos/Manual_dos_Consorcios.doc Acesso em: 19/11/06.

¹²⁴ Cada Consórcio Social da Juventude deverá trabalhar um mínimo de três áreas temáticas, desenvolvendo Oficinas-Escola, tomando por referência os seguintes temas: arte e cultura; beleza e estética; comunicação e marketing social; atenção específica aos jovens em conflito com a lei ou em situação de rua; empreendedorismo, turismo e economia solidária; esporte e lazer; meio ambiente, saúde e promoção da qualidade de vida; promoção dos saberes indígena e popular; promoção da igualdade racial e equidade de gênero; segurança alimentar e promoção da qualidade de vida no campo; voluntariado e trabalho social.

¹²⁵ Disponível em: http://www.consorciodajuventuderj.org.br/documentos/Manual_dos_Consorcios.doc Acesso em: 19/11/2006

- c) proporcionar qualificação e atividades que possam despertar o espírito empreendedor dos jovens;
- d) elevar a auto-estima e incentivar a participação cidadã da juventude na vida social e econômica do País;
- e) fomentar experiências bem-sucedidas da sociedade civil organizada;
- f) constituir um espaço físico, denominado "Centro de Juventude", como ponto de encontro das ações desenvolvidas pelas entidades da sociedade civil consorciada em sua base social;
- g) incentivar a prestação de serviço voluntário e social pelos jovens;
- h) estimular a elevação da escolaridade.

Para realização desses objetivos, os jovens passam por um processo de qualificação, durante cinco meses, de segunda a sexta-feira, com carga horária de 500 horas, distribuídas em duas etapas. Na primeira etapa reserva-se 200 horas para ações da qualificação básica que inclui aulas de informática, valores humanos, saúde, promoção da igualdade racial e equidade de gênero, estímulo à escolaridade (competências em Língua Portuguesa e Matemática), ética e cidadania e educação ambiental. A outra etapa consiste em uma capacitação profissional de também 200 horas com oficinas-escolas de acordo com a demanda de emprego da região, além de 100 horas de trabalho voluntário em projetos comunitários (distribuídas em 20 horas/mensais). Durante esse processo, os jovens participantes recebem uma bolsa cidadania de 120 reais para possibilitar sua permanência no curso.¹²⁶.

¹²⁶ Os contratos de trabalho celebrados no âmbito do PNPE poderão ser, conforme termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), por tempo indeterminado ou determinado, sendo este com duração mínima de 12 meses. Mediante termo de adesão, poderá inscrever-se como empregador qualquer pessoa jurídica ou física que comprove a regularidade do recolhimento de tributos e de contribuições devidas ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço – FGTS, ao Instituto Nacional do Seguro Social – INSS, à Secretaria da Receita Federal do Ministério da Fazenda e à Dívida Ativa da União. Os empregadores que atenderem aos requisitos, terão acesso à subvenção econômica no valor de 6 (seis) parcelas bimestrais de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais), por emprego gerado. No caso de contratação de empregado sob o regime de tempo parcial, o valor das parcelas referidas será proporcional à respectiva jornada.

No Rio de Janeiro a entidade da sociedade civil escolhida para ser a entidade âncora do Consorcio Social da Juventude foi a organização não-governamental (ONG) Ação Comunitária do Brasil (ACB/RJ) que, em 2006 e 2007, para a execução da terceira e quarta etapas do Consórcio no Estado, selecionou 17 entidades da sociedade civil para junto com ela executar as ações previstas no Plano de Trabalho. Entre elas estão a Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião e o Instituto Imagem Cidadania Rio de Janeiro (IMAC), que junto com a ACB constituem nosso objeto de investigação.

Em 2006, a meta que foi qualificar 1700 jovens e inserir 510 no mercado de trabalho, enquanto, em 2007, a meta foi qualificar 2000 jovens e inserir 600 no mercado. Cabe ressaltar, porém, que o PNPE – uma das principais apostas e promessa de campanha do presidente Lula da Silva no mandato anterior - não teve o êxito esperado. Segundo dados do Ministério do Trabalho¹²⁷, foram contratados cerca de 15 mil jovens entre 16 e 24 anos, de uma meta inicial anual superior a 150 mil. Uma das justificativas para este baixo índice de inserção é o desinteresse dos empresários em dar a primeira oportunidade de trabalho em troca de uma ajuda financeira. Por essa razão é que o governo decidiu transferir os recursos para os Consórcios Sociais da Juventude, passando a terem as entidades (âncora e executoras) a responsabilidade de inserir, no mínimo, 30% dos jovens no mercado de trabalho.

¹²⁷ Dados publicados no Jornal O Globo, Caderno de Economia, p. 13, segunda-feira, 26 de fevereiro de 2007.

5. “ENSINAR A PESCAR E NÃO DAR O PEIXE”: AS ONGs NO CAMPO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

As entidades executoras investigadas, participantes do PNPE/Consórcio Social da Juventude apresentam algumas diferenças quanto à prática e à forma de gestão. Embora haja uma referência comum a seguir, estipulada pelo MTE, não podemos falar das entidades de modo único, isto é, como se as três entidades investigadas operassem no Consórcio de forma semelhante. Para nós, alguns fatores são relevantes para essa diferenciação:

1º) O perfil das entidades e dos educadores, sua missão e os posicionamentos políticos e ideológicos dos seus gestores;

2º) O critério de seleção dos jovens. Há entidades cuja demanda é quatro vezes maior do que o número de vagas oferecido, o que a leva realizar uma seleção não baseada somente na condição de vulnerabilidade dos inscritos, mas sim em outros critérios, como prova escrita, dinâmica de grupo, entrevista coletiva e/ou prioridade aos que possuem ensino médio completo, ou estejam cursando o terceiro ano. Por outro lado, há entidades que privilegiam a história social dos jovens, baseando-se nos critérios de seleção presentes no Termo de Referência do Consórcio Social da Juventude, com prioridades para quilombolas e afro-descendentes, indígenas, egressos de unidades sócio-educativas, em conflito com a lei, portadores de necessidades especiais, trabalhadores rurais e jovens mães. Há ainda, entidades que como a demanda é menor do que as vagas oferecidas e para que o curso não deixe de ser realizado, matriculam todos os jovens que as procuram, independente se eles se enquadram ou não no perfil priorizado pelo Consórcio.

3º) O local onde o curso é realizado. Há cursos que são oferecidos dentro da comunidade onde mora a maioria dos jovens participantes do Programa. Nestes, o grau de relacionamento entre eles, de cumplicidade ou de animosidade é bem maior do que nos cursos oferecidos na área central da cidade, que trabalha com jovens de diferentes regiões da cidade.

4º) As oficinas oferecidas. Há cursos que exigem dos jovens uma comunicação maior, o trabalho em equipe, ao passo que outras requerem um comportamento mais individualizado.

Reconhecer as diferenças entre as entidades executoras investigadas, não significa que elas não apresentem pontos convergentes no que tange às finalidades e objetivos da qualificação profissional. Coerentes com a lógica do Programa, percebemos que os princípios da matriz liberal em relação às finalidades de educação são o núcleo comum que há entre as entidades. Isso fica nítido quando investigamos os objetivos e finalidades das ações de qualificação profissional na concepção das entidades executoras; a qualidade pedagógica das ações desenvolvidas; assim como a efetividade política e social dessas ações, como veremos a seguir.

5.1. Objetivos e finalidades das Ações de Qualificação Profissional na Concepção das Entidades Executoras.

Considerando os dados de pesquisas realizadas por diversos pesquisadores, como Pochmann (2002), Branco (2005) e Guimarães(2005), e Institutos, como IBGE e OIT, sobre as dificuldades de inserção dos jovens no mercado de trabalho, principalmente no que tange ao primeiro emprego, e reconhecendo o emprego juvenil como um dos principais desafios a serem enfrentados pelo Governo Lula da Silva, o Consórcio Social da Juventude tem como foco “o fomento à geração de postos de trabalho formais e preparação para o primeiro emprego” (MTE/TERMO DE REFERÊNCIA/CSJ, 2003).

Para isso, as entidades conveniadas têm o dever de inserir, no mínimo, 30% dos jovens nele matriculados, após a conclusão de no mínimo 80% da carga horária prevista para as ações de qualificação. A compreensão do MTE sobre o primeiro emprego não restringe-se ao

emprego de carteira assinada e aos demais direitos trabalhistas garantidos. As diversas modalidades do mercado informal – trabalho autônomo, prestação de serviços, cooperativismo, empreendedorismo, serviço temporário, estágios - são consideradas para a contabilização da referida percentagem.

A inserção no mercado formal é uma das principais dificuldades apontadas pelas coordenadoras das entidades pesquisadas, principalmente dos jovens que não possuem experiência profissional e têm baixa escolaridade. Assim, para uma das coordenadoras, a concepção do MTE de considerar outras possibilidades, além da inserção no mercado formal,

trata-se de uma visão mais ampliada, visto que cada vez mais o mercado tem contratado cada vez menos pessoas com carteira assinada (BOTELHO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

A inserção no mercado de trabalho formal parece ser a proposta politicamente correta para as coordenadoras, sendo apontada como a inserção desejável no primeiro momento das entrevistas realizadas com elas. Porém, na análise depurada das mesmas, constata-se ser o empreendedorismo a finalidade principal da qualificação profissional para as entidades executoras. Das três entidades investigadas, apenas uma afirmou ser o mercado formal o mercado privilegiado para a inserção, porém

o jovem também é incentivado a atuar como autônomo (FURTADO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

A promoção de atividades autônomas e o despertar do espírito empreendedor dos jovens é um dos pontos de convergência entre as diferentes entidades investigadas, como pode ser percebido nos depoimentos abaixo.

a gente tem que preparar esses adolescentes, esses jovens para que eles saibam se inserir no mercado de trabalho, né? No mercado, gerarem a auto sustentabilidade, financeiramente falando, e mostrar a eles como é que eles podem alcançar o que eles querem (MOREIRA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

A gente valoriza que eles busquem outros caminhos, o empreendedorismo, que é uma filosofia da entidade, mesmo dos outros cursos de qualificação que não fazem parte do Consórcio. Acho que esse é o caminho (MOURA, 2007, ACB, COMUNICAÇÃO ORAL).

a gente tenta fazer com que essa pessoa esteja mais preparada, mas a gente tenta formar o tempo todo empreendedores, não dá pra ser diferente (MOREIRA, 2007, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

Para justificar o empreendedorismo como o caminho viável de inserção dos jovens no mercado de trabalho, em face da ausência de uma política pública efetiva de geração de novos empregos, os agentes das entidades executoras utilizam em seus discursos elementos da matriz liberal que orientam as finalidades da educação, como a idéia de igualdade de chances e oportunidade para todos, independentemente das diferenças de talentos e ocupações entre os indivíduos, a qualificação como instrumento para a competitividade do mercado e investimento pessoal (FREITAG, 2005; CUNHA, 1980).

Hoje em dia não há outro caminho; se você não for por você mesmo não vai por ninguém, porque se a gente não investir na gente, em qualquer profissão... (MOURA, 2007, ACB COMUNICAÇÃO ORAL).

No discurso da coordenadora transcrito acima, está presente a idéia bastante difundida socialmente de que a qualificação profissional garante aos trabalhadores melhores chances no mercado de trabalho, embora, após as mudanças ocorridas com a reestruturação produtiva não haja mais como garantir a linealidade entre qualificação e inserção no mercado de trabalho, como já ressaltaram diversos autores, tais como Frigotto (1998), Del Pino (2002) e Castel (1998). Tal discurso alimenta a falsa crença de que o problema do desemprego reside na desqualificação dos trabalhadores, isto é, de que trabalho não falta, o que falta são trabalhadores qualificados. Utilizado em outros momentos históricos, como no período da industrialização durante o Governo de Juscelino Kubitschek (PAIVA, 1987), este é um discurso cruel, uma vez que transfere do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos.

Confirma-se a continuidade da idéia, já denunciada por Pochmann (2002) e por outros autores, de que a baixa escolaridade e a desqualificação da maioria da população são os principais obstáculos para a inserção e as causas principais do desemprego, que é hoje o risco

social mais grave, acentuado nos países pobres devido à carência ou deficiência dos meios de proteção social (CASTEL, 1998).

Entre os motivos que levam os jovens a participarem do Programa, o principal deles é a perspectiva de obtenção de um emprego ao final do curso, conforme o próprio nome do Programa sugere. No entanto, os gestores das entidades executoras reforçam aos jovens, desde o início de sua entrada no Programa, de que não há como garantir essa inserção.

Existia uma ilusão do jovem também na segunda etapa, que era que iam fazer Projeto do Primeiro Emprego e iam sair de carteira assinada, empregados, numa grande empresa, super legal e tal. E aí o que a gente explicou pra eles?... Que poderia ocorrer a inserção deles de alguma forma em alguma empresa, só que a gente não prometia[...] (MOREIRA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

Embora o Programa tenha esse nome, não necessariamente a pessoa vai sair empregada, com carteira assinada, porque isso era uma ilusão que se criou na primeira e na segunda fase (MOREIRA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

O tempo todo do curso a gente trabalha com essa expectativa. A gente tenta incentivá-los, mas não deixá-los tão incentivados a ponto que se eles não entrem no mercado de trabalho, eles cortem os pulsos (MOURA, 2007, ACB, COMUNICAÇÃO ORAL).

Ocorre, portanto, um “conflito” entre a finalidade dos cursos para as entidades executoras e os jovens. Nas falas transcritas acima, percebe-se o desejo do jovem de se inserir no mercado de trabalho formal, desejo este, explicitado claramente pelos próprios jovens durante os grupos focais realizados com os alunos, atuais e egressos.

Eu espero o que todo mundo que faz o curso tá esperando, que é sair daqui trabalhando (Glauber, 18 anos, IMAC, aluno atual, 2007).

Com certeza entrei no curso com a esperança de conseguir um emprego. (Thiago, 17 anos, FBR, egresso, 2007)

Meu projeto para o futuro é arranjar um bom emprego para ajudar minha família. Ter uma família também para mim. Sei lá... criar meus filhos, ter uma casa... mas para isso tenho que conseguir um bom emprego. Um bom emprego pra mim é ter pessoas que te respeitam, carteira assinada, que dá para trabalhar sossegado. Que tenha uma certa segurança. Um emprego que eu tenha minha garantia para o futuro. De repente se você for despedido, ter alguma coisa para mostrar...(Natanael, 18 anos, FBR, egresso, 2007).

Em face das dificuldades materiais decorrentes da crescente pauperização da classe trabalhadora e sendo uma idéia difundida socialmente, os jovens buscam esses cursos também movidos pela crença de que o problema do desemprego está na sua desqualificação, isto é, repousa no individual e não no social. Essa idéia obscurece a análise essencial da questão de que com a Reforma no âmbito do aparelho estatal implementada na década passada para atender aos interesses do capital, o Estado foi se desresponsabilizando, não só com as questões sociais e transferindo para as organizações privadas (MONTAÑO, 2007; BARRETO, 1999), como também com a implementação de uma política efetiva de geração de empregos, trabalho e renda (POCHMANN, 2007). Ainda que as entidades executoras tenham que inserir no mínimo 30% dos jovens participantes do Consórcio, elas desresponsabilizam-se da garantia da inserção no mercado formal e fomentam nos jovens a busca de novas alternativas.

A gente entende que é ensinar a pescar, não é dar o peixe, entendeu? A gente entende que é potencializar essas pessoas pra que elas possam... elas seguirem o caminho delas. Com a capacidade de escolha e de se responsabilizar por essas escolhas, seja de qualquer ordem, inclusive a questão do emprego, né? (MOREIRA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

A capacidade de escolha aludida na fala acima circunscreve-se às limitadas oportunidades criadas pelo mercado. Nas entrevistas realizadas com as coordenadoras, todas elas constataam a crescente seletividade do mercado e as mudanças operadas no mundo do trabalho sem, contudo, apontar suas causas estruturais, exceto uma, que apontou a dinâmica do sistema capitalista como as causas desse processo. As demais utilizaram-se de um discurso de naturalização das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e, como tal, não vislumbram qualquer possibilidades de alteração do modelo sócio-econômico constituído. Como expõe Aranha (1989, p.8), a naturalização ocorre quando ‘a justificação dos fatos supõe que eles façam parte da natureza das coisas e não sejam o resultado da ação humana’, o que pode ser percebido na fala abaixo.

A gente tem que atentar um pouco da realidade hoje do Brasil, a gente não pode fugir. Por mais que todos nós até uma determinada época tenhamos um sonho do emprego formal, o da estabilidade financeira, né, não da estabilidade financeira eu não digo, mas da coisa do seguro no trabalho, de um trabalho seguro, com todas as condições, todos os direitos [...] eu acho que isso não é mais realidade hoje e não sei se um dia a gente vai voltar a ter essa realidade (MOREIRA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

Diante da atual impossibilidade concreta de satisfação de empregos, os objetivos da qualificação profissional das entidades executoras apontam para a adequação dos jovens ao contexto do não emprego e da crise da sociedade salarial (CASTEL, 1998). Isto significa que as entidades operam, em parte, pela lógica da racionalidade instrumental, como pontuada por Singer (1996), à medida que baseiam suas ações no despertar de comportamentos e valores que levam os jovens a se tornarem empregáveis, adequando-se à competitividade e a seletividade do mercado.

É a questão de como se colocar numa entrevista, como se portar dentro de uma possibilidade de emprego, dentro de uma possibilidade de criação de negócios (SILVA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

Para garantir a empregabilidade os jovens devem investir no seu nível de capital humano que, segundo Davenport (*apud* PIRES, 2005, p.82), agora compreende ‘capacidade (entendida como conhecimento, habilidade e talento), comportamento (formas observáveis de agir que contribuem para a realização de uma tarefa) e empenho (aplicação consciente de recursos mentais e físicos para determinado fim)’. Desse ponto de vista, não há mais mercado de trabalho, mas sim ‘mercado de capital humano’ (*ibid*, p. 77), onde cada trabalhador é um empreendedor; ganha mais se investe mais.

Se a gente não investir na gente, em qualquer profissão... o mercado tá cada vez mais acirrado, competitivo. Você tem que saber falar de você, do seu trabalho, se especializar, se qualificar cada vez mais, senão você fica para trás (MOURA, 2007, ACB COMUNICAÇÃO ORAL).

Diferenciando em alguns pontos da idéia original de Schultz, a nova concepção do capital humano é entendida pela lógica individualista, microeconômica, a qual o “fornecedor de trabalho é motivado a ampliar seu conhecimento porque amplia sua capacidade de ganhos salariais” (PIRES, 2005, p. 80), isto é, os indivíduos devem se preparar, capacitando-se para

serem empregáveis. Pires (ibid.) evidencia que a lógica é menos keynesiana e mais schumpeteriana¹²⁸, em que o conhecimento torna-se a variável estratégica do mercado e da competição capitalista. Esta é a concepção expressa na fala da coordenadora acima, pois como assinala Paiva (2002, p. 59), ‘torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tentar tornar sua clientela empregável, incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições’.

Através da lógica do Capital Humano, as entidades executoras fomentam nos jovens a idéia de que eles estão se auto-investindo, o que lhes garantirá futuramente sua inserção no mercado de trabalho.

A gente diz para o jovem que não conseguiu ser selecionado para alguma vaga durante o curso que, se você não conseguiu dessa vez, você vai conseguir, você tá qualificado, você tem uma ferramenta dentro do seu currículo para te ajudar, para você ser encaminhado para qualquer trabalho (MOURA, 2007, ACB COMUNICAÇÃO ORAL).

Eu falo para eles: hoje você sai daqui com uma base [...] e vocês podem não conseguir emprego de hoje para amanhã, mas minimamente vão estar preparado pro mercado de trabalho que vão estar, de repente, encontrando (SILVA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

Assim, os jovens quando abordam as dificuldades de inserção no mercado de trabalho formal, ressaltam que esta dificuldade é proporcionalmente minimizada quanto mais eles se qualificam.

Precisamos estudar e fazer outros cursos. Atualmente tô fazendo informática que junto com o que aprendi aqui, melhora a chances de conseguir um emprego de carteira assinada (Rodrigo, 18 anos, egresso, FBR, 2007)

O individualismo, a igualdade e a concorrência são elementos valorizados na ideologia liberal. De acordo com ela, a conquista de posições na hierarquia social é uma questão de esforço, logo, o sucesso de uns poucos serve para comprovação da teoria de que, no mercado,

¹²⁸ Schumpeter foi quem despertou os economistas para a percepção de que com a inovação tecnológica as empresas ‘precisam mais e mais de capital humano, gente com capacidade para criar, inovar e não apenas executar tarefas rotineiras de baixa qualificação’ (PIRES, 2005, p. 80).

todos têm a mesma chance de oportunidade, tratando-se de uma questão de mérito, competência e talento (HAYEK, 1998).

A inserção de alguns jovens no mercado de trabalho, mesmo no informal, cumpre a função de alimentar a esperança de inserção para os demais.

Ano passado nós tivemos quinze jovens encaminhados pro emprego formal... A partir desses jovens, outros jovens começam a ver que eles têm uma possibilidade de emprego, formal e não formal... querendo ou não, a gente vê que os jovens, muitos deles, estão nesse programa porque viu o amigo empregado... (SILVA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

Não tendo o compromisso de inserção para com todos os participantes do Programa, a inserção de alguns, como em qualquer competitividade, interfere na subjetividade dos jovens não selecionados, levando muitas vezes a se auto-culpabilizar por sua não inserção, pelo seu fracasso. De certa forma, isso pode ser percebido num episódio narrado por uma das coordenadoras.

Dois alunos brigaram em sala de aula e eu trouxe eles aqui para minha sala. Eles começaram a bater boca e um disse; “eu sei fazer camisa”. E eu falei: “e daí? Você faz camisa, mas não tem um comportamento adequado. Não adianta nada... Hoje em dia, além da competência profissional, saber fazer o serviço, você tem que ter a postura adequada, você não pode sair gritando, sair xingando. Tem que ter uma postura direcionada as pessoas... E aí, o que eu faço? Te encaminho ou não para a entrevista de emprego com esse comportamento?” E aí a gente coloca o jovem a pensar em relação à isso (MOURA, 2007, ACB COMUNICAÇÃO ORAL).

Não é nossa intenção fazer apologia à violência. Só utilizamos esse episódio para mostrar a sutileza em que as entidades se desresponsabilizam da inserção e transferem ao jovem a responsabilidade pela não inserção no mercado, apesar da sua “competência técnica”. Deluiz (2004) salientou que a educação voltada para a lógica do mercado cria a necessidade do desenvolvimento de competências, não só técnicas como também as organizacionais, comunicativas, sociais e comportamentais. Assim, colocar o jovem para pensar no ocorrido, conforme as circunstâncias descritas, é levá-lo a se auto-culpabilizar,

ressaltando que outras competências precisam ser desenvolvidas e escamoteando as causas estruturais do desemprego.

As coordenadoras afirmam, contudo, que os cursos também têm a finalidade da construção do que chamam de consciência crítica, como se pode perceber nas falas abaixo:

Os cursos foram estruturados de forma que não fosse só a profissionalização, mas que também o jovem saísse daqui com uma consciência, com uma idéia crítica... A construção do jovem cidadão, o jovem que faz a diferença, não somente pra si, mas também pro entorno, pros familiares (FURTADO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

A capacidade crítica dele, pra gente, é essa autonomia. Essa autonomia nos diversos pontos de vista. Na sua vida pessoal, na sua vida profissional (SILVA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

Não podendo satisfazer a expectativa dos jovens de emprego formal e garantir a inserção de todos os inscritos no programa, a elevação da capacidade crítica se transforma no ganho maior no final dos cursos. Assim,

muito além do que você chegar e ganhar o dinheiro no final do mês, eu acho que é uma possibilidade de você se inserir criticamente, de você ter capacidade de análise, de você saber qual é o seu papel na sociedade, de você saber que a sua relação de trabalho é uma relação explorada, se você vai conseguir sair disso, entendeu (MOREIRA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

No entanto, este despertar da consciência crítica tem seus limites, como bem expõe a coordenadora de outra instituição:

A gente orienta os professores para que eles dêem um ensino mais crítico. A gente acredita que eles fazem, mas não posso lhe dizer que os jovens saem daqui cem por cento sabendo votar, não. É um pontapé inicial. Tudo que dura cinco meses é um pontapé inicial, não tem como fugir disso (MOURA, 2007, ACB COMUNICAÇÃO ORAL).

Kuenzer (2006), ao pesquisar sobre uma das linhas de ação do PNPE conclui que os cursos se estruturam na mesma linha do PLANFOR. Assim, embora o PNQ tenha substituído o PLANFOR com a finalidade de superar as limitações que havia nele, as críticas feitas por Kuenzer (1999), Deluiz, Gonzalez e Pinheiro (2003) sobre a utilidade da qualificação ocorrida no âmbito do PLANFOR podem também ser atribuídas ao PNPE, isto é, de que tratam-se de

curso aligeirados, fragmentados e executados de forma paralela e desassociada da rede escolar de educação básica.

A escolha dos cursos por parte das entidades executoras, tal como constatado na pesquisa, não é determinada pela demanda do mercado, conforme orientações do Termo de Referência do Consórcio Social da Juventude (MTE/CSJ, 2003). Tendo como base as áreas temáticas¹²⁹ estipuladas pelo MTE, os cursos são escolhidos em função da história da entidade, da experiência já adquirida em determinadas áreas, ou então pela infra-estrutura já formada.

A gente escolheu o que a gente já tinha de infra-estrutura, para poder tá ligando essas estruturas com as oficinas que são oferecidas (MOURA, 2007, ACB COMUNICAÇÃO ORAL).

A identidade da instituição está pautada no conhecimento dentro da questão da fotografia. O coordenador fundador trabalha com fotografia, então se você profissionaliza dentro do seu campo de conhecimento é um resultado garantido (FURTADO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

Havia várias diretrizes no edital de licitação, então a gente escolheu desenvolver oficinas que têm a ver com a nossa experiência e com a nossa prática. A gente não ia fazer uma coisa que a gente não sabia, né? ... Não é filosofia nossa arriscar numa coisa que a gente nunca fez, pelo menos não sem uma base (MOREIRA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

A gente tem como prioridade o fortalecimento de organizações de movimento juvenil. E aí com a possibilidade de a gente tá aplicando o que a gente já sabe no terceiro setor na linha de protagonismo, a gente resolveu ousar na formação de duas turmas de dinamizadores, educadores e arte educadores jovens, mas com enfoque no protagonismo juvenil (SILVA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

Com o grupo focal realizado com os egressos da FBR, constatamos que ao final dos cursos a maioria dos jovens não consegue empregos na área em que se qualificaram, permanecendo com as mesmas dificuldades de inserção no mercado, embora os gestores das entidades afirmarem existir uma demanda latente. Por outro lado, percebe-se que os cursos oferecidos – serigrafia, manicure, artesanato, marcenaria, construção civil, gastronomia,

¹²⁹ De acordo com o Termo de Referência (MTE/CSJ, 2003) as áreas temáticas são: administração, agro extrativista, alimentação, arte e cultura, beleza e estética, comunicação e marketing social, construção e reparos, educação, esporte e lazer, gestão pública e terceiro setor, gráfica, joalheria, madeira e móveis, metal e mecânica, pesca / piscicultura, serviços domésticos, telemática, transporte, turismo e hospitalidade, vestuário.

fotografia, dança, teatro, educadores sociais - têm uma forte condução dos jovens para o caminho do empreendedorismo, do trabalho autônomo. Condução esta, em consonância com três, dos oitos objetivos específicos do Consórcio presentes no Termo de Referência do Consórcio Social da Juventude (MTE/CSJ, 2003), a saber:

- I – inserir jovens no mundo do trabalho por meio da intermediação de mão-de-obra e promoção de atividades autônomas;
- II – preparar os jovens para o mercado de trabalho e ocupações que possam despertar o espírito empreendedor dos jovens;
- III - proporcionar qualificação e atividades que possam despertar o espírito empreendedor dos jovens.

Ainda que as dificuldades da conquista do primeiro emprego e a precarização do trabalho se acentuem, à medida que se hegemoniza e naturaliza o discurso e as práticas neoliberais, os jovens ainda desejam a segurança do trabalho, um trabalho que lhes possibilita a fazer planos a longo prazo e não os deixe à deriva (SENNET, 2001). As análises dos grupos focais realizados com os jovens vão ao encontro do resultado de outras pesquisas, como as de Guimarães (2005), Branco (2005) e Batista (2007), que apontam o quanto o trabalho é uma categoria central para os jovens. Daí a dificuldade de aceitarem, de início, a proposta feita por uma das entidades executoras de montarem uma cooperativa formada por alunos, atuais e egressos, ao final do curso. É como expõe uma coordenadora:

Alguns jovens não querem. Não querem porque é novo. Todos vão querer? Acredito que não. Alguns querem? Querem. Agora cabe a gente tá fazendo o quê? Tá propiciando a eles esse maior conhecimento (SILVA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

Este “conhecimento” foi tão bem passado aos jovens que se tornou uma fala unívoca no grupo focal que realizamos no ano passado (2006) com os jovens que faziam os cursos oferecidos por essa entidade executora.

C: A cooperativa é uma forma de se ganhar dinheiro. No começo não vai render tanto dinheiro, quem sabe, depende de nós.

A: A cooperativa não visa o crescimento só de uma pessoa, mas o crescimento de todos. A cooperativa é todo mundo unido, dá pra dividir bem o dinheiro..

B: Não tem nenhum maior do que o outro, sempre visando não só o nosso lado, mas o lado do próximo.

C: Um cooperando com o outro. Eu te ajudo, você me ajuda.

D: A noção de cooperativismo aprendemos no curso, antes a gente só ouvia falar, como cooperativa de Kombi que roda aqui dentro da comunidade.

E: a gente espera que a cooperativa dê certo.

As entidades cumprem, desse modo, a função reservada à educação no sistema capitalista, como salienta Mézaros (2005), isto é, internalizar nos indivíduos os valores do sistema a fim de criar um consenso, levando-os a defender como seus os interesses do capital. Isso nos ajuda a entender porque os jovens viam na cooperativa a grande saída para o túnel escuro do desemprego, corroborando com a idéia disseminada de que a grande saída para o trabalhador é ser empreendedor, ‘fazendo-o crer que no mercado todos são iguais, embora o trabalhador (potencial empresário) munido apenas de sua força de trabalho, de poucos meios de trabalho e de, no máximo, alguns atributos pessoais, deva, nesta arena, competir com os detentores do grande capital’ (TAVARES, 2002, p. 78).

As críticas feitas por Ferretti (*apud* VÉRAS de OLIVEIRA, 2007) aos cursos realizados no âmbito do PLANFOR apresentam ainda extrema coerência. Assim, a qualificação presente no PNPE/Consórcio Social da Juventude, além de conduzir-se no sentido de formação que possibilite aos sujeitos se ajustarem aos trabalhos precários que demandam pouca qualificação e baixa escolarização - confirmando a conclusão da pesquisa realizada por Kuenzer (2006) sobre outra linha de ação do PNPE – visa incentivar os jovens para a busca de alternativas geradoras de sobrevivência e instrumentalizá-los no caminho da empregabilidade.

5.2. Qualidade Pedagógica das Ações de Qualificação Profissional

O estímulo à elevação da escolaridade é um dos objetivos do Consórcio Social da Juventude. Assim, para que os jovens possam participar do PNPE, além de ser membro de famílias com renda mensal per capita de até meio salário mínimo e não ter tido vínculo empregatício anterior, é preciso que os jovens estejam matriculados e freqüentando regularmente estabelecimento de ensino fundamental ou médio, ou cursos de educação de jovens e adultos, ou que tenham concluído o ensino médio, entre outras exigências.

A comprovação de estarem estudando é feita por meio de apresentação da declaração de escolaridade emitida pela escola, afirmando que os jovens encontram-se devidamente matriculados e frequentando a escola. Na maior parte dos casos, esta comprovação é feita somente no período de matrícula do jovem no Programa, pois das três entidades investigadas, apenas uma diz acompanhar a vida escolar dos jovens, através de contatos telefônicos e declarações mensais. Segundo a coordenadora pedagógica desta entidade,

isso é uma exigência que não pode ser deixada pra trás (FURTADO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

O Programa, porém, não prevê uma articulação com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, permanecendo a “divisão de tarefas” entre o MTE e o MEC em a relação às políticas de educação de jovens e adultos, pontuada por Ventura (2001). A permanência desta divisão entre as políticas públicas dos referidos ministérios promove a continuidade da segmentação na educação profissional, apontada por Kuenzer (1999), em que é oferecida

para a grande maioria, excluída do emprego ou submetida a trabalhos precarizados, formação simplificada, de curta duração e baixos custos. [...] a oferta de educação científico- tecnológica mais avançada fica restrita a um pequeno número de trabalhadores (ibid., p.20/21).

Analisando as políticas de educação profissional do Governo Lula da Silva, Leher (2005), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) evidenciaram que apesar da edição do Decreto nº

5154/04 a política de integração entre a educação básica e a educação profissional não é prioridade do novo Governo. Logo, o estímulo ao aumento da escolaridade é tão somente um princípio norteador na perspectiva do capital humano, onde o conhecimento torna-se a variável estratégica do mercado e da competição capitalista (PIRES, 2005). Como afirma uma das coordenadoras, a cobrança da escolaridade

é para identificar que a inserção no mercado de trabalho hoje anda em conjunto, paralela, com a formação escolar (BOTELHO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

Normalmente, as atividades educacionais são desenvolvidas dentro da lógica da fragmentação: os primeiros meses são reservados para a qualificação básica, com carga horária de 200 horas. De acordo com o Termo de Referência do Consórcio Social da Juventude, entende-se por qualificação básica, aulas de informática, valores humanos, ética e cidadania, educação ambiental, saúde, promoção da igualdade racial e equidade de gênero, assim como ações de estímulo e apoio à elevação da escolaridade, que na prática se traduz em aulas de Língua Portuguesa e Matemática¹³⁰. Somente depois de esgotado este primeiro momento, é que têm início as oficinas onde são desenvolvidas as atividades de qualificação profissional específica. Não há nos documentos oficiais nenhuma menção de que esta deve ser a ordem a ser seguida. As entidades executoras assim o fazem de acordo com suas convicções pedagógicas.

Ao refletir sobre esta dinâmica, das três entidades investigadas, duas decidiram unir a qualificação básica e a qualificação profissional, por razões distintas. Para ACB, o objetivo é oportunizar os jovens a ter um conhecimento maior sobre diversas áreas do curso escolhido, para que depois eles possam ter melhores condições de escolha do que mais lhes desperta interesse, como explica a coordenadora. Para o IMAC, é garantir que no momento da

¹³⁰ Não há uma compreensão única por parte das entidades executoras sobre as aulas de Matemática. Para a FBR, trata-se de aula de raciocínio lógico, para ACB, trata-se de matemática instrumental, voltada para uso no mercado de trabalho e dia-a-dia dos jovens. O IMAC não desenvolve aula de Matemática.

inserção, depois de concluída no mínimo 80% da carga horária prevista, os jovens já tenham visto o conteúdo prioritário do curso.

Os cursos se desenvolvem através de módulos e, assim, no decorrer dos cinco meses os jovens têm contato com diversos educadores contratados para trabalhar determinados conteúdos. Dependendo da oficina oferecida, geralmente os educadores que trabalham na qualificação básica não trabalham na qualificação profissional, pois os gestores das entidades procuram contratar profissionais com experiência prática na área.

Para a realização da qualificação básica existe um material comum a todas as entidades executoras – Cadernos Pedagógicos¹³¹ –, produzido pelo Consórcio Social da Juventude do Paraná. Em nome ao respeito das especificidades locais e regionais, as coordenadoras das entidades afirmam que o planejamento não é elaborado a partir desse material, já que ele é produzido mediante outra realidade, mas sim de acordo com a concepção pedagógica de cada entidade, que se utiliza de outros recursos para facilitar a compreensão do conteúdo trabalhado. Isso fica bem exemplificado na fala de uma das coordenadoras

O material é bom, é adequado, mas ele é muito bom atrelado a outras coisas que a gente traz. O professor que ficar preso nesse material didático ele não vai conseguir ir muito longe não (MOURA, 2007, ACB COMUNICAÇÃO ORAL).

As metodologias utilizadas pelas entidades executoras valorizam o conhecimento prévio dos jovens. Entendem que estes, embora possuam graus de escolarização diferentes, têm um conhecimento acumulado na sua experiência histórica. Metodologicamente, todas as entidades executoras pesquisadas afirmaram seguir a linha construtivista, em que a partir do levantamento dos conteúdos dos jovens, os professores os conduzam a descobrir sua ação e o que realmente estão mais propostos a fazer.

¹³¹ São três os Cadernos Pedagógicos: o Básico, onde são trabalhadas as questões referentes à cidadania (ética, mercado de trabalho, Leis Trabalhistas, meio ambiente e qualidade de vida); o de “Inclusão Digital” e o de Estímulo ao aumento da Escolaridade (Língua Português e Matemática).

A gente não gosta de dar as coisas fechadas e determinadas no projeto. Nós desejamos que cada um se descubra. Então, o que a gente pede o tempo todo, é que os educadores fiquem com esse olhar mais aguçado para perceber e pra observar e não pra determinar que o jovem tem que fazer assim ou assado. A gente parte do princípio que ele já tem o conhecimento. O que a gente quer é que eles se descubram e que eles entendam a questão da responsabilidade (SILVA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

Por essa razão também é que os Cadernos Pedagógicos Básicos são trabalhados de modo flexível, não sendo seguida sua ordem seqüencial, mas sim de acordo com a demanda do grupo.

Nós temos essa idéia da construção mesmo do pensamento, da participação do jovem, então a aula pode simplesmente ser interrompida por uma questão e ser dada a continuidade posteriormente (FURTADO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

Em relação à parte específica, não existe um material próprio para as oficinas. Cada instrutor leva o seu material para a sala de aula. Na formação específica, a aula é predominantemente baseada no fazer, na prática, tal como constatou Kuenzer (2006) em pesquisa realizada sobre outra ação do PNPE.

A construção civil, o mestre de obras, ele trabalha na prática. Ele ensina, ele fala, ele senta com os jovens mesmo na sala, lá no espaço, em cadeira, que é e pra eles escreverem, fazerem desenho, essas coisas (SILVA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

Um ponto comum entre as entidades executoras é a dificuldade na administração dos conflitos decorrentes da diversidade social, econômica, educacional, étnica, regional, de gênero e sexualidade do grupo com que trabalham. Com o intuito de se trabalhar as diferenças e os conflitos causados em nome delas, o trabalho em grupo entre os jovens é um recurso bastante explorado metodologicamente pelas entidades.

Pra mim, o mais complicado é fazer esses jovens entenderem que o mundo não é só deles. E aí com isso têm as diferenças. E se têm as diferenças, tem que trabalhar com elas. E temos que respeitá-las. E muitas vezes a gente vê que a grande dificuldade é dele entender que ele não está sozinho. Que ele faz parte de um grupo, né. Então a gente trabalha bastante a questão do coletivo, da dinâmica de grupo (SILVA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

A gente faz, uma vez por mês, uma atividade que integra todos os jovens daqui do campo... No final do ano, tem o passeio que fazemos todo ano com o intuito de integrar todo mundo, todo mundo lancha junto, se diverte junto... (MOURA, 2007, ACB, COMUNICAÇÃO ORAL).

O trabalho em equipe também é uma prática de coordenadores e professores.

Trabalhamos em conjunto, departamento pedagógico com os professores. Realizamos reuniões quinzenais em que cada nome é falado, cada idéia é discutida e a gente leva isso muito a sério... O ensino ocorre dentro da sala de aula, mas no momento da resolução de um problema, todas as atitudes são tomadas em conjunto (FURTADO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

A princípio, pode se ter à impressão de que o processo educativo do Consórcio concilia ciência e trabalho (dimensão técnico-científica), uma vez que a qualificação básica pauta-se no apoio à elevação da escolaridade e no trabalho com temas transversais. No entanto, por meio das observações de algumas aulas e pela coleta de dados com os diversos sujeitos da pesquisa, a qualificação profissional no Consórcio não se conduz no viés da matriz crítica, como apregoadado por Marx (*apud* MANACORDA, 1991) e Gramsci (1995), mas sim na perspectiva de Smith (1985), ou seja, uma educação mínima necessária para que não se coloque em risco a ordem econômico-social, já que a desqualificação do trabalho é um processo inexorável inerente ao capitalismo.

Gramsci (1995) propõe uma escola voltada para a formação de homens completos, omnilaterais, uma escola que seja ao mesmo tempo de cultura e trabalho, e como tal, conduza os educandos ao itinerário da técnica-trabalho à técnica-ciência e à concepção humanístico-histórica (que certamente não pode ser a tradicional em sua totalidade). Ao propor tal escola, Gramsci, estava configurando um novo princípio educativo. Princípio este, que é a formação de um novo tipo de homem, de um intelectual que seja especialista e ao mesmo tempo dirigente. Por meio de um sistema educacional não mais pautado na dualidade, o referido teórico italiano acreditava ser possível conduzir os trabalhadores à superação do trabalho alienado e, conseqüentemente, das demais desigualdades sociais através de sua ação política. Assim,

a tendência democrática não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente” nas condições gerais de poder fazê-lo [...] assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar. Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo [...] se organiza de modo a restringir ainda mais a “iniciativa privada” no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política.[...] (Gramsci, 1995 p.137).

Um curso de cinco meses tende a agir mais no sentido de disciplinamento do trabalhador à ordem econômica, o que seria possibilitado com a superação do empobrecimento cultural, posto que ‘um povo instruído e inteligente sempre é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e obtuso’ (Smith, 1985, p. 217), do que para a formação de intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras, como propõe Gramsci (1995), com o objetivo de desenvolver uma concepção contra-hegemônica, embora as coordenadoras afirmem que os cursos também têm a finalidade da construção do que chamam de consciência crítica.

A construção da “consciência crítica” é desenvolvida mais enfaticamente nas “aulas de cidadania”, onde são trabalhadas, segundo as coordenadoras,

questões referentes a gênero, etnias, privatização, Estado, capitalismo, socialismo, as leis trabalhistas, perfil do mercado e dos próprios jovens (BOTELHO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

questões ligadas ao mercado de trabalho, leis trabalhistas, o que eles precisam ter para ingressar no mercado de trabalho. A gente trabalha mais as habilidades que são inerentes aos jovens, tipo empreendedorismo, a questão de despertar no jovem para a consciência cidadã, para que ele possa executar sua cidadania, tanto no ambiente de trabalho quanto nas atividades eleitoreiras (MOURA, 2007, ACB, COMUNICAÇÃO ORAL).

Durante a formação básica, as aulas de ética e cidadania são mais enfatizadas pelas duas entidades que têm como missão a formação política dos sujeitos (IMAC) e a formação de lideranças locais (FBR), ao passo que as aulas de Língua Portuguesa e Matemática, são mais priorizadas por aquela entidade (ACB) cuja qualificação e a geração de renda é a missão principal. Isso pode explicar, em parte, as diferenças de amadurecimento do discurso político dos jovens das entidades investigadas. No entanto, apesar das discussões sobre o mercado de

trabalho, sua seletividade e as dificuldades encontradas pelos jovens na obtenção do primeiro emprego seja trabalhada no módulo de cidadania, elas ocorrem mais na perspectiva da constatação dessas dificuldades e adaptação a elas do que na problematização das suas causas estruturais, próprias do sistema capitalista.

Neste sentido, pela análise do material didático e pelos depoimentos coletados, a compreensão de cidadania não é a cidadania pautada no incentivo dos jovens à participação na esfera pública de forma política, mas sim, como afirma Gohn (2002, p.95), ‘na cidadania outorgada, de cima para baixo, que promove a inclusão de indivíduos a uma rede de serviços de forma assistencial, em que os novos cidadãos se transformaram em clientes de políticas públicas administradas pelas entidades do Terceiro Setor’. Trata-se da cidadania do mercado, do cidadão consumidor, inclusive dos serviços prestados pelas entidades, em que a renda mínima faz-se necessária para a reprodução do sistema capitalista.

Atualmente, ainda são poucos os canais de participação social abertos aos jovens, fruto das desmobilizações de entidades estudantis efetuadas pelos governos militares e civis. Acreditando, como Marx (1978), que a consciência crítica se constrói dialeticamente na práxis social, entendemos que as horas em que os jovens participantes do Consórcio devem cumprir de serviço social voluntário – de 6 a 10 horas semanais – poderiam se constituir como um excelente exercício para este fim. Afinal,

para boa parte, é a primeira ação coletiva que os jovens realmente se envolvem (BOTELHO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

Como não há muita orientação de como esse serviço deva acontecer, o gerenciamento dele fica a critério de cada entidade, que possui entendimento diferente de sua importância. Enquanto para ACB estas horas são encaradas apenas como uma das condicionalidades que deve ser cumprida pelos jovens para fazer jus ao auxílio financeiro, tirando-se, desse modo, pouca ou nenhuma lição da experiência vivida, para outras, como o IMAC e FBR, elas servem de fomento a discussões e debates em sala de aula.

Vimos que pelo PNQ, mais do que uma ação formativa de conteúdo técnico visando tão somente uma inclusão produtiva, a qualificação deve orientar-se para a busca de uma inclusão cidadã (VÉRAS de OLIVEIRA, 2007). No entanto, embora o Programa reserve 200 horas da carga horária para a qualificação básica, ele não se operacionaliza de forma “desinteressada” como Gramsci pensava a formação dos trabalhadores, isto é, despida do utilitarismo que visava apenas à formação rápida da mão-de-obra minimamente qualificada para o trabalho técnico.

A fragmentação também ainda se faz presente nas ações pedagógicas das entidades executoras. Portanto, mesmo que valorizem o conhecimento do aluno e integrem-no ao processo pedagógico, como se pretende na escola unitária, ainda que se tente conciliar o *homo saber* e o *homo faber*, ao garantir carga horária equivalente para a qualificação básica e específica, os cursos não se estruturam na perspectiva da omnilateralidade defendida por Marx (1978) e Gramsci (*apud* MANACORDA, 1990).

A qualificação do Consórcio Social da Juventude, formatada segundo o modelo de educação sob o ideário neoliberal, isto é, orientada aos interesses do mercado e para o desenvolvimento de competências flexíveis e empregáveis (GENTILI, 1998; DELUIZ, 2004; KUENZER, 1999), que capacite os jovens a adaptar-se a sociedade do não emprego e a se acostumar com o contrato de trabalho por tempo determinado, não está voltada para desenvolver nos jovens trabalhadores um processo de busca com fins à superação da alienação do trabalho e nem preocupada com a formação ‘de um novo tipo de homem, um intelectual que seja especialista e ao mesmo tempo dirigente’ (MANACORDA, 1990, p. 184).

Pelo exposto, embora as entidades executoras orientem sua prática pedagógica-metodológica para a valorização da diversidade cultural, étnica, regional e de gênero e desenvolvam as temáticas do trabalho e da cidadania, conforme proposto no PNQ, não é colocada a questão da mudança do modelo vigente, ou a luta contra as reformas geradoras da

exclusão. Como afirma Gohn (2002), essas entidades atuam para incluir no sistema econômico atual, de forma precária e sem direitos sociais, os excluídos pelo modelo econômico.

Desse modo, como esperar que estimulem os jovens para a crítica ao modelo neoliberal e para a perspectiva de mudanças, se os gestores e coordenadores das entidades executoras assumem o discurso conformista de que não há mais possibilidade de mudança?

5.3. Efetividade Social e Política das Ações de Qualificação Profissional.

O PNPE/CSJ, na sua essência, não se diferencia das políticas implementadas na década de 1990, sob forte viés neoliberal. Assim como as políticas focalizadas, o PNPE também centra sua atenção nos mais vulneráveis e, ao oferecer bolsa auxílio de cento e vinte reais aos jovens participantes, segue o formato das políticas sociais que, como nos mostraram Oliveira e Duarte (2005) passaram orientar-se por meio da articulação, não mais entre trabalho e renda, mas sim, entre renda e educação.

Apesar das coordenadoras afirmarem que as ações de qualificação profissional têm como objetivos, além do conhecimento técnico do ramo estudado, a construção da “consciência crítica” e a inclusão social, que não se dá por meio do trabalho, mas

através das informações, se você sabe quem é que tem determinada vaga pra alguma coisa, onde é que você consegue determinado serviço, seja médico, seja da assistência, seja da educação (MOREIRA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

vimos afirmando, no decorrer desse capítulo, que as ações se realizam mais na perspectiva de adaptação dos jovens ao modelo econômico vigente e no incentivo em buscarem outras formas de inserção, além do mercado formal, como alternativa para as restrições do mercado. Assim, a qualificação executada pelas entidades participantes do Consórcio ocorre pelo viés

da matriz liberal, tendo a educação, segundo Mészáros (2005), a função reprodutora das forças produtivas e das relações de produção existentes.

Agindo mais na aparência do que na essência sobre a análise da crescente restrição dos postos de trabalho e as finalidades da qualificação profissional, em que o desemprego é compreendido, não como uma questão político-social, mas sim como uma questão unicamente individual, as entidades executoras conduzem suas ações na perspectiva da mudança de comportamentos dos jovens, para torná-los empregáveis. Na lógica dos rumos tomados pela educação nos anos 1990, como afirma Frigotto (1998, p.45), “trata-se de uma educação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a produtividade, qualidade total e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”.

No grupo focal realizado com os egressos da FBR (2006) constatamos que a efetividade social e política das ações realizadas pelas entidades participantes do Consórcio restringe-se a benefícios secundários, tais como, maior sociabilidade, responsabilidade e autoconfiança, já que o curso não rendeu alguma oportunidade de emprego, trabalho e renda para a maioria dos jovens participantes.

S: O curso me ajudou ter mais responsabilidade, a refletir melhor.

B: Para mim, mudou muito minha forma de lidar com as pessoas.

M: Enquanto a gente fazia o curso, tinha muita leitura que tocava, cada lição de vida que os professores passava, os trabalhos, isso ajudou bastante ver o mundo de uma maneira totalmente diferente, entendeu?

T: Fiquei assim mais sociável...

N: Meu jeito de ver as pessoas, de tratar, é diferente. Por exemplo, eu antes não aceitava uma crítica, entende? Xingava, virava a cabeça, a cara. Agora não, já entendo que pode ser uma crítica para o bem, para você ficar melhor, entendeu?

O mesmo pensamento têm os que ainda estão cursando, como pudemos constatar por meio do grupo focal realizado com os alunos do IMAC (2007).

A: O curso ajuda você perder a vergonha, ser mais responsável... A gente passa ter outro comportamento.

X: A disciplina que a gente tem que ter, não se exaltar tão fácil, prestar bastante atenção, pegar as informações possíveis

Entre os jovens que participaram do grupo focal dos egressos, apenas dois trabalhavam: um rapaz no mercado formal (em uma lavanderia, próxima de sua residência), com carteira assinada, e uma moça, no mercado informal, em serviço temporário, contratada pela ONG para atuar como “apoio de monitora” do curso que está sendo realizado este ano pelo Consórcio Social da Juventude. Para eles, o curso favoreceu, de certa forma, a conquista desse trabalho, principalmente no momento da entrevista de seleção.

As dinâmicas que aprendi no curso de educador social só passei aqui mesmo para as crianças do outro Projeto da instituição. Foi um trabalho voluntário, não foi algo que me rendeu dinheiro. Me rendeu, assim, no modo de entrevista, como se comportar numa entrevista, como encarar uma pessoa de frente. Isso me ajudou bastante, a ter um melhor desempenho na entrevista (Natanael, 18 anos, egresso, FBR, 2007)

Se eu não tivesse feito o curso, eu não ia ter base para ser uma monitora hoje (Melanie, 18 anos, egresso, FBR, 2007).

Para os jovens, a autoconfiança é o saldo positivo da qualificação profissional realizada, inclusive para os jovens que se encontram desempregados. Afirmam se sentirem mais preparados para o processo de seleção profissional, principalmente, quanto ao comportamento em uma entrevista. Este é o aspecto unânime entre todos os jovens, mesmo os que ainda estão cursando.

O professor trabalha muito esse fator, as dificuldades dos jovens, como se portar numa entrevista de trabalho, no dia-dia do trabalho (Ângelo, 18 anos, aluno atual, IMAC, 2007).

Trata-se de benefício secundário, precário, insuficiente, pois agindo as entidades pela lógica da racionalidade instrumental (SINGER, 1996), os jovens, em nenhum momento, questionaram as causas estruturais do desemprego e suas dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Afirmam tão somente que esta dificuldade ocorre devido à sua falta de

qualificação e baixa escolaridade, assumindo, assim, as responsabilidades que lhes são transferidas.

Aprenderam a lição ensinada, afinal, como afirma uma das coordenadoras,

se você for ver a escolaridade e a formação que essa garotada tem, criar alternativas para além do setor de atendente de lojas populares como McDonald, Bob's, Renner, Spoleto é difícil, porque eles estão mesmo nesse processo muito inicial (BOTELHO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

Nas transcrições das falas dos jovens e coordenadores, percebe-se que os jovens acabam incorporando no seu discurso elementos da matriz liberal e as entidades cumprindo a função reservada à educação na sociedade capitalista e denunciada por Mészáros (2005), isto é, internalizar nos indivíduos os valores do capital a fim de legitimar a posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, induzindo-o, através de condutas certas e expectativas adequadas a um conformismo generalizado.

A adequação à precarização do trabalho e à sociedade do não emprego ocorre desde o início do curso, quando as expectativas dos jovens de obtenção de emprego no mercado formal, com carteira assinada e todos os bens trabalhistas garantidos são logo frustradas. Desmistificada a idéia de que o Programa não tem necessariamente a proposta de garantir a inserção dos jovens no seu primeiro emprego no mercado formal, a qualificação passa a ter um caráter mais voltado para mudança de comportamentos sociais, em face da situação de risco e vulnerabilidade em que se encontra a maioria desses jovens.

Nós temos um grupo diversificado, temos várias situações dentro do grupo. Nós temos a questão da menina que sofreu estupro, dos meninos que tiveram algum tipo de violência, então a gente tem que trabalhar com essas questões até porque ela é atuante o tempo todo, na hora do lanche... (MOREIRA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

Nós temos aqui antes de mais nada pessoas, que têm problemas individuais, que têm problemas familiares... são questões de gravidez, violência em casa que já começaram a surgir, que começamos a detectar (FURTADO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

Uma questão que a gente trabalha é a questão do respeito um com o outro. Tem alguns jovens que eles não se dão, né? Então, começa a fazer o curso.

E aí, são os limites que têm que ser trabalhados. Então, antes da gente começar qualquer atividade, trabalho com o grupo com várias dinâmicas, justamente para que eu faça eles se perceberem e conhecerem o outro. Essa é a questão do limite mesmo, né?... E aí a gente conversa que ninguém precisa ser amigo, mas tem que haver respeito, a ética, o mínimo de tolerância. Então, aí a gente trabalha com essas questões mínimas (SILVA, 2006, FBR, COMUNICAÇÃO ORAL).

Os temas transversais - ética, cidadania, valores humanos, meio ambiente, sexualidade, violência, igualdade racial e equidade de gênero – são trabalhados mais na perspectiva da mudança de atitudes e comportamentos, isto é, de respeito à diversidade (étnica, cultural, regional, sexualidade e gênero), do convívio com as diferenças, do respeito ao próximo, entre outros. Daí os jovens afirmarem como aspectos positivos do curso realizado, além do conhecimento adquirido, as mudanças ocorridas com eles em relação à sociabilidade, à responsabilidade, à tolerância e à autoconfiança.

É uma mudança de comportamento que pode ter, sem dúvida, reflexo na minimização das vulnerabilidades desses jovens em relação à violência. É o que expõe uma coordenadora.

A gente teve um aluno do Borel que ele falou: “quando tive lá com vocês, perdi a oportunidade de estar no tráfico”. Hoje ele tá estudando, terminando o ensino médio, e trabalha como segurança (BOTELHO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

Apesar de não ser suficiente uma formação profissional em cinco meses, para a coordenadora desta entidade investigada, trata-se de um momento importante para os jovens.

Não ser suficiente não invalida a importância desse período. Para muitos, a oportunidade de encontros como esse é a entrada para o novo ciclo da trajetória de vida. Esses cinco meses são suficientes para o jovem sair dessa experiência e falar: “eu quero outras coisas, eu quero continuar estudando, trabalhar para fazer meu dinheiro, eu quero interferir, dialogar, estou vendo o mundo diferente (BOTELHO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

A possibilidade apresentada aos jovens de uma nova oportunidade de trajetória de vida, em geral, é o saldo positivo apontado pelas coordenadoras das três entidades investigadas. Até porque,

o PNPE não vai dar conta de solucionar um problema estrutural de uma sociedade capitalista que nem a nossa, com problemas enraizados ao longo de séculos (BOTELHO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

Retirando os jovens por algumas horas durante a semana dos riscos a que estão mais expostos, oferecendo uma bolsa de cento e vinte reais mensais, que para muitas famílias ajuda bastante na complementação da renda familiar, trabalhando com os jovens na perspectiva de mudança de comportamento sociais e alimentando a esperança, por meio do viés liberal e da Teoria do Capital Humano, de que a inserção no mercado atrela-se ao auto-investimento que fazem em si, o Consórcio, cumpre a função reservada às políticas focalizadas e de alívio à pobreza, qual seja, conter a convulsão social e garantir a governabilidade.

As entidades cumprem, por sua vez, a função destinada a elas pela parceria público-privado, isto é, transferir as demandas dos trabalhadores não mais aos órgãos da administração estatal. Como afirma Montañó (2007, p. 273), ‘de relações diretas com o Estado passam a uma relação indireta, agora intermediada pelas ONGs, servindo de amortecedor das pressões populares’. Gohn (2002), salienta a alteração na relação cidadão-Estado com a transferência de fundos do Estado para entidades do Terceiro Setor. Se ao tempo das políticas universais o Estado atendia sujeitos coletivos, com a verba transferida para entidades da sociedade civil, o atendimento ocorre na qualidade de cidadãos individuais, clientes e consumidores de serviços prestados por essas entidades.

Sendo as ONGs, dentre as organizações sociais, as privilegiadas pelo Banco Mundial para a execução de parcerias, cabe-nos indagar até que ponto elas estão comprometidas com a transformação social e suas ações educacionais voltadas para a formação dos intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras. Sobrevivendo cada vez mais com os recursos advindos do Estado, estariam as ONGs engajadas na elaboração de um projeto contra-hegemônico de sociedade em que se opera a hegemonia do trabalho sobre o capital, como propõe Mézaros (2002), ou simplesmente a serviço do atual processo de reestruturação do capital e de toda lógica neoliberal?

Vimos que com a implementação da parceria pública-privada o conceito gramsciano de sociedade civil - lócus de luta pela hegemonia de diferentes projetos societários - foi profundamente alterado. Montañó (2007), Wood (2003) e Leher (2002) nos mostraram que a concepção de sociedade civil associada às dimensões de “lutas” e “confronto” foi cedendo lugar à idéia de interação, entendimento, consenso, colaboração e parceria. Mas “pensar numa sociedade civil desarticulada, apática, desmobilizada, é deixar este espaço para o controle hegemônico dos setores sociais que exercem a direção hegemônica na sociedade” (MONTAÑO, 2007, p. 262-3). Neste sentido, ao considerar as organizações da sociedade civil como articuladoras num mesmo interesse, o de promover o bem geral da população, subtrai-se a visão de sociedade civil como espaço contraditório e tenso, entranhada de diversos mecanismos de coerção (WOOD, 2003).

Contudo, é preciso estar atento aos espaços de lutas a fim de vislumbrar as possibilidades existentes. Desse modo, ao tempo em que as entidades cumprem suas ações no formato do Programa em consonância com os postulados neoliberais, elas também podem suscitar o início de um novo ciclo de vida para alguns jovens, não só por estimular a continuidade da vida escolar, como constatamos no grupo focal dos alunos atuais e egressos, o que pode lhes possibilitar a conquista de outros espaços além dos “reservados” as camadas populares, mas também por possibilitar um novo olhar sobre a sua realidade, novos conhecimentos, discussões políticas - ainda que na lógica reformista – assim como o encontro com outros jovens. Através do grupo focal que realizamos com os alunos do IMAC, percebemos a possibilidade desse novo olhar dos jovens para os problemas da sua realidade social.

A: No trabalho civil voluntário que realizamos, que é na “Campanha O Brasil Tem Fome de Direito”, uma campanha do Artigo 6º que a FASE inaugurou há algum tempo, você conhece pessoas bem diferentes do seu grupo social. Pessoas com um nível econômico e social muito baixo, como catadores de papelão, e outras que não utilizam muito do serviço público. Você vê que a desigualdade é muito grande.

C: Aqui no Brasil a desigualdade social é muito grande. Há um abismo enorme entre os ricos e os pobres.

A: A gente já tinha um pouco essa noção, mas faltava ver de perto, encarar isso.

G: Em casa, nós já tínhamos conversado sobre isso. Entre as disparidades do salário de um jogador de futebol brasileiro que joga na Europa, que ganha milhões de euros, e o cara que trabalha debaixo de um sol quente virando massa para ganhar uma mixaria por semana.

Gramsci nos ajuda a pensar a escola não como locus da reprodução sem resistência, como Bourdieu (1970) a concebeu, mas sim espaço de disputa de diferentes concepções da realidade e de projetos individuais e societários, em busca da hegemonia. O que nos leva a não identificar os jovens cursistas como passivos receptores da ideologia dominante e os coordenadores e educadores como meros transmissores dessa ideologia. Alguns autores, como Cunha (1975), Saviani (1978) e Freire (1978) ressaltam as relações dinâmicas entre sociedade e educação, isto é, o caráter contraditório da escola e a ação recíproca da educação - determinante e determinada -, pois sofre ações das múltiplas forças sociais. Portanto, as contradições de classes presentes na sociedade também se fazem presentes na escola e, ao nosso ver, também nas entidades investigadas, apresentando internamente as mesmas forças contraditórias que há na sociedade.

Se compreendemos as ONGs não de modo único, uma vez que elas têm objetivos/missões fundacionais diferentes, trabalham com jovens diferentes, posto que não há juventude, mas sim juventudes (SPOSITO, 2005; FRIGOTTO, 2004), e com coordenadoras e educadores com perfis também diferentes e se as analisamos conforme Gramsci pensou a escola, podemos vislumbrar algumas possibilidades.

Não obstante o PNPE esteja estruturado conforme os postulados do ideário neoliberal, com cursos fragmentados e de curta duração, e as ações de qualificação profissional se conduzam pela perspectiva da empregabilidade, da Teoria do Capital Humano, de fomento do espírito empreendedor nos jovens, da adequação à sociedade do não emprego e da auto-

responsabilização dos jovens pela não inserção no mercado de trabalho, as entidades executoras cumprem uma outra função reservada à escola: a socialização. Não podemos esquecer que a constituição de classes produz juventudes com vidas provisórias.

Participar dos cursos oferecidos pelo Consórcio Social da Juventude é algo valioso para os jovens, como constatamos nos grupos focais realizados. Com base em Frigotto (2004), vimos que os jovens brasileiros apresentam aspectos diferenciados de acordo com suas condições econômica e social, de gênero, etnia, religião e local de moradia (centro e periferia, campo e cidade) que não podem ser desconsideradas. Todas essas especificidades, de certo modo, criam condições peculiares a cada jovem em relação à escolarização, a exposição de riscos e luta pela entrada no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, ainda que cinco meses seja um período insuficiente para uma boa qualificação, as ações das entidades executoras podem causar outros impactos aos jovens, como contribuir para a minimização de suas vulnerabilidades sociais, através da conscientização desta sua condição e ao estímulo à continuidade da escolarização, como bem explicita uma das coordenadoras abaixo:

Geralmente tem-se a visão que cursos como esses são para conter as massas, não causam nenhum impacto. Quem tá no cotidiano, fazendo um trabalho correto, bem feito, percebe que causa sim. Os alunos que já passaram por aqui sempre falam: “Pô, o que tive aqui, não tive em nenhum outro lugar”... Os relatos são sempre os mesmos. “Olha, naquele tempo aqui foi tão importante, aprendi tantas coisas”. A gente também não dá mole, não trata eles como coitadinhos. Só por passar por espaços que nem aqui e outros, cria uma nova trajetória de vida. Agora, as pessoas da universidade não estão produzindo nada diferente do que já está dito em relação a cursos como esses. A crítica é sempre para uma narrativa contra, mas ninguém analisa as brechas... (BOTELHO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

Constituída por ONGs com perfis diferentes, o PNPE apresenta, em meio a uma formação comum, diferentes configurações, pois os educadores não só trabalham seus conteúdos de modo único, como os jovens não se apropriam da informação e constroem o conhecimento de forma igual, já que vivenciam experiências cotidianas diferentes. No entanto, apesar das possibilidades apontadas, em geral, as ações das entidades executoras participantes do PNPE/CSJ cumprem o papel reservado à educação básica, formação técnico-

profissional e dos processos de qualificação e requalificação orientados pelo Banco Mundial, que é de ‘mormente, produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do/no trabalho, mas cidadãos “participativos”, não mais trabalhadores, mas colaboradores’ (FRIGOTTO, 1998, p.48).

Desse modo, embora o discurso das entidades seja de que trabalham na perspectiva da construção do sujeito crítico e se preocupa com a formação política dos jovens, isto é,

deles se entenderem como sujeitos de direitos, entender o contexto que ele tá inserido, sua realidade, as diferenças sociais, de gênero... (BOTELHO, 2007, IMAC, COMUNICAÇÃO ORAL).

a pesquisa constatou que as ações de educação profissional legitimam e naturalizam a política neoliberal, não propiciando o empoderamento dos sujeitos individuais e coletivos no sentido da sua participação na esfera pública. Com o grupo focal realizado com os egressos, constatamos que, finalizado o curso, eles não se envolvem em nenhum tipo de atividades realizadas na comunidade, sejam elas de ordem política, cultural, esportiva, educativa ou recreativa, não se percebendo como sujeitos históricos ativos, agentes de mudança, nem mesmo local.

Pelo exposto, em grande parte, os resultados da presente pesquisa vão ao encontro das conclusões de Deluiz (2006), quando investigou a atuação das ONGs que desenvolveram ações de qualificação profissional no âmbito do PLANFOR, no período de 2001-2003, no Estado do Rio de Janeiro, ou seja, de que as modalidades de educação de jovens oferecidas configuram-se como um paliativo ao desemprego, destinando-se a minimizar a pressão social pela obtenção de emprego e/ou participação.

Muda-se o Governo, mas permanece o formato das políticas focais, em nome da governabilidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos às considerações finais desse estudo ressaltando as diferenças das ações em meio à unidade, visto que o institucional, as diferentes juventudes e o corpo docente fazem com que, na prática, haja diferentes configurações do PNPE. Compreendendo que o conhecimento é sempre aproximativo e provisório, o presente estudo não tem a pretensão de esgotar as ações do Consórcio Social da Juventude do Rio de Janeiro, formado por 17 ONGs que executaram ações em 2006 e 2007, mas constituir-se em mais um instrumento de análise das políticas públicas implementadas na área de trabalho e educação durante o Governo Lula da Silva.

O processo da pesquisa foi relatado em seis capítulos. No capítulo introdutório, descrevemos o contexto geral em que se insere o objeto de estudo, a revisão de literatura, as problematizações que vem sendo feitas na área, assim como o campo metodológico da presente pesquisa.

No segundo capítulo, abordamos o histórico da educação de jovens e adultos (EJA) evidenciando o quanto esta modalidade foi marcada pela falta de compromisso político por parte do poder público; considerada uma educação de segunda classe, paralela à educação elementar comum. Apresentando a EJA uma nova identidade a partir dos anos 1990, heterogênea, fragmentada e complexa, tendo em vista as diferentes experiências desenvolvidas por variadas entidades, buscamos manter um diálogo entre a EJA e a área de trabalho e educação, pois entendemos que na educação de jovens e adultos trata-se da educação dos trabalhadores, educação esta, historicamente marcada pelos interesses pragmáticos econômicos e políticos.

No terceiro capítulo buscamos articular os três eixos constitutivos da pesquisa - juventude, trabalho e educação. Nele buscamos desenhar, por um lado, o quadro das

vulnerabilidades dos jovens brasileiros agravadas, principalmente, pelas Reformas no âmbito estatal, a crescente desresponsabilização do Estado com as questões sociais e a falta de compromisso com uma política efetiva de geração de trabalho e renda, e por outro lado, a fim de nos dar fundamentação teórica para a análise das ações das entidades executoras participantes do PNPE, apresentamos a concepção de trabalho e educação nas matrizes liberal e crítica.

Enquanto a matriz liberal compreende o trabalho como propiciador da riqueza da Nação, tendo a educação o papel de conservação das relações sociais de trabalho e das forças produtivas, a matriz crítica/emancipatória concebe o trabalho como meio pelo qual os homens se relacionam com a natureza e com os outros homens, promovendo a mudança da natureza e de si. O trabalho, se constituindo no sistema capitalista como reino da servidão e desumanização, pode vir a se constituir como reino da emancipação e criação. Para isso, a educação tem um papel fundamental, visto que não estaria voltada para a reprodução do sistema capitalista, mas, fundamentalmente, para sua superação, por se orientar na perspectiva da formação do trabalhador em um agente político, que pensa e age com vistas à transformação de si e de seu meio.

Como o PNPE/CSJ é um Programa de parceria público-privado, reservamos o quarto capítulo para definição de conceitos importantes para o nosso estudo, tais como, sociedade civil, esfera pública não-estatal e parceria público-privado. Nele, vimos, o modo como o conceito de sociedade civil foi resignificado pelos intelectuais do capital e utilizado, por meio da parceria público-privado, para a desmobilização política, mudando radicalmente a concepção gramsciana de sociedade civil, deixando esta de ser concebida como arena de confronto, para se transformar no espaço da colaboração.

Seguindo as recomendações do Banco Mundial, nos anos 1990, diversas organizações da sociedade civil voltaram-se para a qualificação de jovens e adultos de baixa renda e

escolaridade. Dentre essas organizações, as ONGS são os interlocutores privilegiados para a parceria. Como a pesquisa se voltou para as ações de algumas ONGs participantes do Consórcio Social da Juventude na função de entidades executoras, dedicamos parte deste capítulo para análise das Organizações Não-Governamentais, a legalização de sua entrada no campo educacional e seus vínculos com a política neoliberal, uma vez que grande parte delas sobrevive com recursos públicos. Por fim, descrevemos a estruturação do PNPE/CSJ, a quem se destina, objetivos e operacionalização.

O quinto capítulo do presente estudo foi dedicado à análise das ações das entidades executoras. Sendo assim, focamos nossa atenção para análise dos dados coletados na pesquisa de campo, buscando responder as questões norteadoras desse estudo, isto é, quais objetivos e finalidades das ações de qualificação profissional na concepção das entidades executoras; qual a qualidade pedagógica das ações de educação profissional e qual a efetividade política e social dessas ações.

Constatamos que as ações de qualificação profissional do PNPE, em geral, restringem-se à uma formação com vistas a ajustar os sujeitos aos trabalhos precários que demandam pouca qualificação e baixa escolarização. Sendo o PNPE estruturado conforme os postulados do ideário neoliberal e, por essa razão, sem grandes diferenças da política de qualificação profissional expressa no PLANFOR durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, as ações de qualificação profissional das entidades executoras se conduzem pela perspectiva da empregabilidade e da Teoria do Capital Humano, com o objetivo de adequar os jovens à precarização do trabalho e à sociedade do não emprego, fomentando a busca de novas alternativas de inserção, como o espírito empreendedor, e sua auto-responsabilização pela não inserção no mercado de trabalho formal.

Ainda que o PNPE/Consórcio Social da Juventude tente conciliar o *homo saber* o *homo faber*, ao garantir carga horária equivalente para a qualificação básica e específica e as

entidades executoras afirmem que valorizam o conhecimento do aluno e integram-no ao processo pedagógico, como se pretende na escola unitária, os cursos não se estruturam na perspectiva da formação integral, na omnilateralidade defendida por Marx e Gramsci. A qualificação tende a agir mais no sentido de disciplinamento do trabalhador à ordem econômica, do que para formação de intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras com o objetivo de desenvolver uma concepção contra-hegemônica, visto que não levam os jovens a questionarem as causas estruturais do desemprego e nem a desenvolver um processo de busca com fins à superação da alienação do trabalho, a mudança do modelo econômico vigente ou a luta contra as reformas geradoras da exclusão.

Sendo assim, a efetividade social e política das ações realizadas pelas entidades participantes do Consórcio não propiciam o empoderamento dos sujeitos individuais e coletivos no sentido da sua participação na esfera pública, restringe-se a benefícios secundários, tais como, maior sociabilidade, responsabilidade e autoconfiança dos jovens, cumprindo o Consórcio, a função reservada às políticas focalizadas e de alívio à pobreza, qual seja, conter a convulsão social e garantir a governabilidade.

Contudo, é preciso estar atento às contradições, a fim de vislumbrar os espaços de luta e as possibilidades existentes. Neste sentido, nos grupos focais realizados com os jovens percebemos que as ações de qualificação profissional, também podem suscitar o início de um novo ciclo de vida para alguns deles, ao possibilitar o encontro com outros jovens, um novo olhar sobre a sua realidade, novos conhecimentos, discussões políticas - ainda que na lógica reformista. Acreditamos que as ações das entidades executoras podem causar outros impactos aos jovens, como contribuir para a minimização de suas vulnerabilidades sociais, a redução da exposição à violência, através da conscientização desta sua condição e ao estímulo à continuidade da escolarização.

Atentando para as especificidades das ONGs participantes do Consórcio e concebendo-as como espaço de disputa de diferentes concepções da realidade e de projetos individuais e societários em busca da hegemonia, o que nos leva a não identificar os jovens cursistas como passivos receptores da ideologia dominante e todos os coordenadores e educadores como meros transmissores dessa ideologia, haja visto que encontramos, entre eles, membros do sindicato dos professores, participantes de movimentos sociais, mestres e pesquisadores da área de trabalho e educação e de políticas públicas de juventudes, conscientes da problemática aqui exposta e orientando suas ações para uma outra direção, isto é, para a formação do sujeito político.

Essas possibilidades, no entanto, não suplantam a compreensão de que os cursos aligeirados e de curta duração oferecidos pelo PNPE reforçam o *apartheid* social, reproduzindo e aprofundando as desigualdades sociais existentes, uma vez que, de forma unilateral, destinam para os jovens das camadas populares uma qualificação voltada para o segmento do trabalho repetitivo, de execução e operacionalização, ao passo que o trabalho criativo, de concepção e elaboração fica reservado para um outro grupo social.

Transmitido pelas entidades executoras não como um dever do Estado e um direito dos jovens, mas sim como uma oportunidade dada a eles pelo governo, o PNPE é concebido como benesse pelos jovens que agradecem pela oportunidade dada, parecendo terem aprendido a lição da paciência, da conformação e da adaptação - comportamento esperado de todo bom parceiro e colaborador.

Os intelectuais orgânicos do capital, conscientes de que não dá para manter a governabilidade diante da conjuntura potencialmente conflituosa, devido à enorme desigualdade social e o crescimento da violência urbana, sentem a necessidade de (re)estabelecer os laços danificados pela lógica neoliberal, tal como a família, o sentimento de pertencimento à comunidade e à sociedade. Apostando no capital social, as políticas devem

orientar-se para a “costura” desses laços danificados. Talvez este seja o propósito das 100 horas reservadas ao Serviço Social Voluntário que os jovens devem cumprir, mesmo que não haja uma orientação de como ele deva acontecer. Neste sentido, mais do que a construção de uma “consciência crítica” ocorrida na práxis, o Serviço Social Voluntário deve promover nos jovens o fortalecimento de sua responsabilidade social, o que, em outras palavras, significa, colaborar com a ordem econômica, política e social instituída. Não é por acaso que no grupo focal realizado com os egressos, os jovens apontaram maior responsabilidade e sociabilidade como um dos principais benefícios ocorridos com eles, proporcionada pelos cursos realizados no Programa.

Pelo exposto, cabe-nos indagar. Se anteriormente os movimentos sociais necessitavam da participação popular para o seu fortalecimento, atualmente, para as ONGs, em face da sua parceria com o Estado, essa participação já não é mais vital, ocasionando, assim, uma mudança na compreensão acerca da cidadania. Esta deixa de ser concebida pela participação dos sujeitos na esfera pública, passando a ser concebida por meio da colaboração, da responsabilidade e da solidariedade social. Portanto, sabedor que um curso de curta duração, aligeirado e fragmentado não proporciona uma qualificação profissional e social de forma decente, estaria o Governo Lula da Silva, com o PNPE, investindo no capital social, a fim de garantir a governabilidade, como é o propósito de toda política de alívio à pobreza?

REFERÊNCIAS

ALTVATER, E. **Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos**. In: HELLER [et al.]. A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

ANDRADE, E. R.; PAIVA, J. **Políticas Públicas de Direito à Educação de Jovens e Adultos no RJ**: Estudos da Região Metropolitana. 27ª Reunião Anual da Anped, GT 18, Caxambu, M.G., 2004

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10ª ed., São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. . In: GENTILI; P.; FRIGOTTO, G. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. - Rio de Janeiro: Cortez [Buenos Aires, Argentina]:CLACSO, 2002.

ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARRUDA, 2003 - In: DE TOMMASI, L., WARDE, M.J., HADDAD, S.(orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. – 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2003;

ATAIDE, J.I.L. **Escolaridade básica e demandas do mundo do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.

BANCO MUNDIAL. **Do confronto à colaboração**: relação entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial. Washington D.C., 2000

BARRETO, M. I. **As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro**. In: BRESSER PEREIRA, L.C; GRAU, N.C. (orgs.). O público não-estatal na reforma do Estado. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

BATISTA, F. DA S. **Jovens Atores Sociais em Interlocução com o Mundo do trabalho**: possíveis mediações são feitas pela escola de Ensino Médio? Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá: Rio de Janeiro, 2007.

BENSAID, D. **Marx, o intempestivo**: grandezas e misérias de uma aventura crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BOBIO, N. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRANCO, P.P.M. **Juventude e Trabalho**: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, H.W; BRANCO, P.P.M. Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), **Termo de Referência**, 2003. Disponível em: www.consorciodajuventuderj.org.br/documentos.asp. Último acesso em 01/08/06.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), **Manual de Implementação do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego junto as Entidades Sociais**, 2003. Disponível em: http://www.consorciodajuventuderj.org.br/documentos/Manual_dos_Consorcios.doc. Acesso em: 19/11/06.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação (PNQ)**, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, **Parecer CFE nº 699/72**, de 5 de julho de 1972.

BUCI- GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. São Paulo: Paz e Terra

CÁRCERES, F. **História do Brasil**. São Paulo, Moderna, 1993.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAGAS, V. **Educação brasileira – ensino 1º e 2º graus**. São Paulo: Saraiva, 1978.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1982.

CHESNAIS, F.; SERFATI, C. **“Ecologia” e condições físicas de reprodução social: alguns fios condutores marxistas**. In: Revista Crítica Marxista. Campinas, SP: Boitempo Editorial, nº 16, 2003, p.39-75.

CERUTTI, E. **Memórias e histórias de emancipação: movimento educacional gerado através do Programa Alfabetização Solidária em Monte Santo/BA**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pelotas: Rio Grande do Sul, 2004

CORAGGIO, J. **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. – 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2003;

COUTINHO, A. F. **As organizações não-governamentais e a educação básica oferecida aos pobres: do consenso da oferta à ação privatizante**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

COUTINHO, C. N. **Dualidade de poderes**. Estado, revolução e democracia na teoria marxista. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, L.A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo:UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. **Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica.** In: Educação e Sociedade. nº.4, set., 1979, p. 79-110.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 5ª ed., Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1980

DEL PINO, M. **Política educacional, emprego e exclusão social.** In: GENTILI; P.; FRIGOTTO, G. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. - Rio de Janeiro: Cortez [Buenos Aires, Argentina]:CLACSO, 2002.

DELUIZ, N. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.30, n. 3, set./dez., 2004.

_____; GONZALEZ, W., PINHEIRO, B. **Ongs e Políticas Públicas de Educação Profissional:** propostas para a educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.29, n.2, maio/ago., 2003;

DI PIERRO, M. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** Questões face às políticas públicas recentes. Em Aberto, Brasília, DF, ano 11, nº 56, out./dez., 1994.

_____. **Descentralização, focalização e parceria:** uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.321-337, jul/dez. 2001

_____, JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** In: Caderno Cedes. Campinas, v.21 ,n.55, nov. 2001;

DREIFUSS, R.A. **1964:** A Conquista do Estado. 6ª ed., São Paulo: Vozes, 2006

DUPAS, G. **Tensões contemporâneas entre o público e o privado.** São Paulo: Paz e Terra, 2003

EVANGELISTA, J. E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno.** 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1997 (Questões da nossa época: 7).

FAUSTO, B. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 2000

FÁVERO, O. **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

_____. **A Educação nas Constituições Brasileiras (1823-1988).** Campinas: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, F. **Educação e Sociedade no Brasil.** São Paulo, Dominus Editora, 1966.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional.** Belo Horizonte: Núcleo de estudos sobre trabalho e educação, 2002.

FIGUERÊDO, A. C. **Os Princípios Políticos e a Prática Educativa do CESEP**: processos formativos de uma ONG em Sergipe (1988-1998). Mestrado (Dissertação em Educação) Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2003;

FIORI, J.L. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997;

_____. **60 Lições dos 90**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FOGAÇA, A. **Sobre educação e economia**: um estudo sobre a automação flexível e a recuperação da inteligência na produção. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

FONTES, V. **Sociedade civil no Brasil contemporâneo**: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. Fundamento da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed., São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____. **Alfabetização de adultos**: é ela um que fazer neutro? In: Educação e Sociedade. Ano 1, nº.1, set., p. 64-70, 1978

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: UNESP, 1997.

FRIGOTTO, G. **Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento**: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (org.). Educação e Crise do Trabalho. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

_____. **Juventude, trabalho e educação no Brasil**: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs.). **Juventude e Sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2ªed, Rio de Janeiro: DP&A, 2005

_____. **A política de educação profissional no governo Lula**: um percurso histórico controvertido. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

FURTADO, C. **Análise do Modelo Brasileiro**. 3ª edição. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005

GENTILLI, P. **Educar para o desemprego**: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). Educação e Crise do Trabalho. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

GOHN, M. **Os Sem-Terra, Ongs e Cidadania**. A sociedade civil brasileira na era da globalização. São Paulo, Cortez, 1997;

_____. **Educação, Trabalho e Lutas Sociais**. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. - Rio de Janeiro: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

GOMEZ, A.V. **A dialética da natureza de Marx**: os antagonismos entre capital e natureza. (Dissertação de Mestrado). PUC/RJ, 2004.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais Orgânicos e a Organização da Cultura**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995

GUIDDENS, A. **Admirável mundo novo**: o novo contexto da política. In: MILIBAND, D. Reiventando a esquerda. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

GUIMARÃES, N.A. **Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil?** In: ABRAMO, H.W; BRANCO, P.P.M. Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984

HADDAD, S. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In: BRZEZINSKI, I. (org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; OLIVEIRA, A. C. **As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação**. Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 61-83, março/2001.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1998.

HAYEK, F.A. **Os princípios de uma ordem social liberal**. In: CRESPIGNY, A.; CRONIN, J. (orgs.) Ideologias políticas. Brasília: Editora da UnB, 1998.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, L. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

HUNT, E. K.; SHERMAN, H. J. **História do pensamento econômico**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

IANNI, O. **O mundo do trabalho**. São Paulo em perspectiva, ano 8, n.1, p.2-12, jan./mar.1994.

KUENZER, A. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências**. In: Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 6, n.20, julho/set., 1998

_____. **Educação profissional:** categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, v.25, n.2,p.19-29, maio/ago. 1999.

_____. **A educação profissional nos anos 2000:** a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out.2006

LANDIM, L. **Ações em sociedade:** militância, caridade, assistência etc. Rio de Janeiro: Nau, 1998;

LEAL, M.C. **As alterações sofridas pelos conceitos de Cultura Popular e Educação Popular ao longo da História Brasileira:** do Império à República. Rio de Janeiro, 1985 (mimeo).

LEHER, R. **Educação no Governo Lula da Silva:** reformas sem projeto. In: Revista Adusp. Associação dos Docentes da USP, n. 34, maio, 2005.

_____. **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública:** uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI; P.; FRIGOTTO, G. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. - Rio de Janeiro: Cortez [Buenos Aires, Argentina]:CLACSO, 2002.

_____. **Educação e tempos desiguais:** reconstrução da problemática trabalho-educação. 19ª Reunião Anual da Anped, GT 09, Caxambu, M.G., 1996.

LOSURDO, D. **Marx, a tradição liberal e a construção histórica do conceito universal de homem.** Educação e Sociedade, v. 17, n. 57, especial, dez., 1996

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **O Princípio Educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 2ª ed., 1978.

MENDONÇA, S. R. **Estado e Economia no Brasil:** opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Estado e Sociedade:** a consolidação da República Oligárquica. In: LINHARES, M.Y (Org.). História Geral do Brasil. 9ª ed., Rio de Janeiro: Campus, 1990.

MESCHKAT, K. **Una crítica a la ideología de la “sociedade civil”.** In: HENGSTENBERG, P.; KOHUT, K.; MAIHOLD, G. (eds.) Sociedad civil en América Latina: representación de intereses y gobernabilidad. Caracas:Ed. Nueva Sociedad, 1999.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para Além do Capital**. Campinas/SP: Boitempo, 2002.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e a Questão Social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J.P. **FHC e a Política Social**: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LEBUSPIN, I. (org.) O desmonte da nação. Balanço do governo FHC. Petrópolis: Vozes, 1999

NOGUEIRA, M. A. **As três idéias de sociedade civil, o Estado e a politização**. In: COUTINHO, C.N.; TEIXEIRA, A.P. (orgs.). Ler Gramsci, entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

OFFE, C. Trabalho: uma categoria-chave da sociologia?. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 4, nº 10, p. 5-20, jun., 1989

OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. **As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação**. Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 61-83, março/2001.

OLIVEIRA, R. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira** – S.P.: Cortez, coleção questões da nossa época, v.101, 2003

OLIVEIRA, D. A. **Política Educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade**. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (orgs.). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

_____; DUARTE, A. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 255-278, jul./dez. 2005.

PAIVA, V. P.P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 5ª ed., 1987.

_____. **Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social**. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed. - Rio de Janeiro: Cortez [Buenos Aires, Argentina]:CLACSO, 2002.

PIRES, V. **Economia da Educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego**: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

_____. **E-Trabalho**. São Paulo: Publisher Brasil, 2002.

RAICHELIS, R. **Esfera pública e Conselhos de Assistência Social**: caminhos da construção democrática. 2ª ed. rev., São Paulo: Cortez, 2000;

RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIZZINI, I. et al. **Pesquisando... guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. 4ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROMANELLI, O. **História da Educação Brasileira (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas**. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2002.

SALGADO, M.U.C.(org.). **Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem): Manual do Educador**. Brasília, Presidência da República, Secretaria Geral, 2005.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998

SANTOS, A.F.T. **Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2000.

SANTOS, D. **Formação de Educadores para o Terceiro Setor**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie: São Paulo, 2004.

SAVIANI, D. **A Nova LDB: limites e perspectivas**. In: **A Nova lei da Educação: trajetórias, limites e perspectiva**, 3ª ed, Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Educação Brasileira: problemas**. In: **Educação e Sociedade**. Ano1, n.1, set., p. 50-64, 1978.

SENNET, R. **A Corrosão do Caráter**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, F.C.T. **A Modernização Autoritária: do golpe militar à redemocratização 1964/1984**. In: LINHARES, M.Y (Org.). **História Geral do Brasil**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SILVA JUNIOR, SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista: Edusf, 1999

SINGER, P. **Poder, política e educação**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.1, p.5-15, jan./fev./mar/abr.1996.

SKIDMORE, T. **De Getúlio a Castelo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SMITH, A. **Riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Tradução João Baraúna. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985, 2º v.

SOUZA, C.; SCHWEIGERT, H.; OLIVEIRA, R. **ONGs Nordestinas: transformação e permanência**. Olinda: Projeto Demo, 1996.

SPOSITO, M. P. **Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil**. In: ABRAMO, H.W; BRANCO, P.P.M. Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

TAVARES, M. A. **Os fios (in)visíveis da produção capitalista: informalidade e precarização do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002

VENTURA, J. P. **O Planfor e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2001.

VÉRAS DE OLIVEIRA, R. **A qualificação profissional como política pública**. In: SAUL, A.; FREITAS, C. (orgs). **Políticas públicas de qualificação: desafios atuais**. São Paulo: A + Comunicação/Unitrabalho, 2007.

VIEIRA, S. F. **Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção?** In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001

WEISZ, A.G. **Terceiro setor e educação na produção acadêmica da região sudeste, entre 1995 e 2004**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2005

WOOD, E.M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____, FOSTER, J.B. **Em defesa da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ZAGO, N. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa**. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (org.). **Itinerários de Pesquisa: pesquisas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONTES ORAIS

BOTELHO, M. Processos políticos-institucionais, qualidade pedagógica e impactos sociais. Instituto Imagem e Cidadania Rio de Janeiro. Entrevista concedida ao pesquisador em 16/11/07

FURTADO, B. Qualidade pedagógica e impactos sociais. Instituto Imagem e Cidadania Rio de Janeiro. Entrevista concedida ao pesquisador em 10/09/07

MOREIRA, C. Processos políticos-institucionais e impactos sociais. Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião. Entrevista concedida ao pesquisador em 06/10/06.

MOURA, C. Qualidade pedagógica e impactos sociais. Ação Comunitária do Brasil. Entrevista concedida ao pesquisador em 25/10/07.

SILVA, A.C. Qualidade pedagógica e impactos sociais. Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião. Entrevista concedida ao pesquisador em 31/10/06.

FONTES ON LINE

<http://www.mte.gov.br/FuturoTrabalhador/PrimeiroEmprego/OPrograma/Acoes/Conteudo/ConsortorioSocial.asp>

http://www.mte.gov.br/pnpe/apresentacao_consortorio_social_juventude.asp

http://www.consorciodajuventuderj.org.br/documentos/Manual_dos_Consorcios.doc. Acesso

<http://www.mte.gov.br/pnpe/apresentacao.asp>

http://www.consorciodajuventuderj.org.br/documentos/Manual_dos_Consorcios.doc.

<http://www.mte.gov.br/pnpe/acoes.asp>

<http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/primeiroemprego.htm>

<http://www.consorciodajuventuderj.org.br/documentos.asp>.

<http://www.acaocomunitaria.org.br/institucional/historico.asp>

ANEXOS

CONSÓRCIO SOCIAL DA JUVENTUDE / 2006

**GOVERNO FEDERAL –
MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE
PROGRAMA NACIONAL DE ESTÍMULO AO PRIMEIRO EMPREGO - PNPE**

As entidades da quarta fase do Consórcio Social da Juventude/RJ, que EM 2007 atenderão 2000 jovens no Estado do Rio de Janeiro, foram definidas através de processo licitatório.

Entidades Executoras da Quarta Fase do CSJ/RJ – 2007

Ação Comunitária do Brasil/RJ

A ACB/RJ conta com 40 anos de atuação em favelas e comunidades de baixa renda e cerca de 2.600 pessoas atendidas por mês em seus campos comunitários. Já atuou simultaneamente em 64 favelas e 16 conjuntos habitacionais, atingindo um público aproximado de 150 mil pessoas. Atualmente, age como entidade âncora do Consórcio Social da Juventude do Rio de Janeiro, pelo âmbito do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A instituição conta com três sedes. A administrativa, localizada no Centro do Rio, contém seu escopo administrativo, além de espaço destinado à venda dos produtos de suas Oficinas Produtivas. Seu Núcleo mais antigo, inaugurado há mais de 30 anos, localiza-se em Cidade Alta, no bairro de Cordovil. A ACB/RJ também atua, desde 1982 na Maré, mais precisamente, em Vila do João. Como entidade âncora da terceira fase do Consórcio Social da Juventude a ACB/RJ oferecerá também capacitação em Anchieta e em unidades do DEGASE. A ONG capacitará os jovens como assistente de cabeleireiro, marcenaria, Gastronomia, Moda, Artesanato, técnicas de venda, telemarketing, teatro, estamparia em tecido, recepcionista e serigrafia.

Tel: 21 2253-6443

<http://www.acaocomunitaria.org.br>

acaocomunitaria@acaocomunitaria.org.br

Associação Brasileira de Museologia - ABM

A Associação Brasileira de Museologia existe há 44 anos e busca suscitar, favorecer, apoiar e divulgar as ações voltadas para o desenvolvimento da atividade e das instituições museológicas do país. Participando pela primeira vez do CSJ, a ABM capacitará 50 jovens nos cursos de fotografia em Duque de Caxias.

Rua Álvaro Alvim 48 /409
Centro - Rio de Janeiro – RJ
Telefone: 21 2215-0359
acpv65@terra.com.br

Centro de Assessoria ao Movimento Popular (CAMPO)

O Centro de Assessoria ao Movimento Popular (Campo) foi criado em 1987, com a idéia de fortalecer os grupos populares de baixa renda do Grande Rio de Janeiro, na busca da melhoria da qualidade de vida e na construção de uma cidadania mais ampla. Ao longo dos 18 anos de atuação, já foram estabelecidas parcerias com mais de 200 entidades, e hoje o Campo assessoria cerca de 40 grupos, entre eles 11 creches e brinquedotecas, 11 Centros Comunitários de Formação Profissional, duas cooperativas, uma Central de Serviços, e o Centro de Ecologia e Cidadania de Tinguá (CEC Tinguá). Nessa etapa do CSJ/RJ, capacitará 100 jovens em auxiliar de corte e costura, técnicas básicas de atuação em espaços de beleza e hotelaria, na região de Santa Isabel, Jardim Catarina, Oswaldo Cruz, Salgueiro, Conjunto Campinho e Campo Grande.

Rua Paulino Fernandes, nº 77
Botafogo, Rio de Janeiro - RJ
Brasil - CEP: 22270- 050
Tel: (55)(21) 2275- 4037
campo@campo.org.br

Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP)

O CEAP é uma organização não-governamental independente, sem fins lucrativos, fundada em 1989. É uma entidade que surgiu através da reflexão de um grupo de militantes do Movimento Negro Organizado do Estado do Rio de Janeiro, com experiência em diversas áreas de atuação. A linha de atuação do CEAP é o combate a discriminação racial e valorização dos direitos humanos, objetivando a organização autônoma dos marginalizados. O CEAP oferecerá os cursos de artesanato em madeira, construção de móveis em PET, e esteticismo capacitando 100 jovens no total, atuando nas regiões do Campus da Juventude, Benfica e Mangueira.

Rua da Lapa, 200 Sala 813
Centro - Rio de Janeiro – RJ
Telefone: (21) 2232-7077 / 2232-5128 / 2224-8530
<http://www.alternex.com.br>
carloscampos@portalceap.org.br

Cooperativa dos Profissionais de Projetos e Empreendimentos Sociais (COPPES)

Criada em 1998, a COPPES foi criada por um grupo de profissionais em projetos sociais preocupados em prestar um serviço de qualidade e de excelência aos seus parceiros. A cooperativa presta serviço em projetos com o objetivo de atender projetos que tenham como função o desenvolvimento social e educacional de moradores de comunidades com atenção especial a qualificação profissional de jovens em situação de risco social. Capacitará 100 jovens nas áreas de turismo e hospitalidade na região de Ilha do Governador e adjacências.

Av. Presidente Vargas 446 – 1902 – Centro
Cep. 20085-900
Tel: 21 2253-8996

Companheiros pró Educação, Cultura, Lazer, Ecologia e Trabalho (COEDUC)

A COEDUC oferecerá cursos de oficinas de turismo e hospedagem, panificação e reformador de móveis atendendo 90 jovens na região da Praia Rasa em Armação de Búzios no estado do Rio de Janeiro. A entidade efetuou reserva de vagas para jovens oriundos de comunidades quilombolas da região.

Rua 22, nº 85 – Praia Rasa – Armação de Búzios – RJ
Tel.: (22) 2633.7128
coeducorg@ig.com.br

Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana (CDM)

A CDM oferecerá cursos de operador de microcomputador, operador de câmera de vídeo atendendo 50 jovens na região de Santa Marta, Santa Teresa, Borel e Morro dos Cabritos.

Rua Euclides da Rocha, 370/376 – Copacabana – Rio de Janeiro
Tel.: 021 2235 0760
cdmriodejaneiro@yahoo.com.br

DC Brasil – Direitos Civis do Brasil

A DC Brasil atua no campo da preservação ambiental, da inclusão digital, na difusão dos direitos humanos, na área de capacitação profissional com foco de geração de trabalho e renda e no aumento da escolaridade. A instituição capacitará 100 jovens na área de Turismo e Hospitalidade na região do Complexo da Penha e do Alemão.

DC Brasil – Direitos Civis do Brasil
Rua Jornalista José Telino 81
Penha – Rio de Janeiro
Telefone: 2562-0979
dc.brasil@uol.com.br

Ecos do Futuro

A Ecos do Futuro busca transformar coadjuvantes de uma sociedade excludente, em protagonistas sociais, capazes de fazer e promover revolução humana. Seus projetos estão fundamentados na idéia de que programas de prevenção realizados por intermédio de políticas integradas necessitam, respeitando a diversidade local, revitalizar o espaço urbano e ampliar as oportunidades de convívio social pacífico, por meio de incentivos a projetos que proporcionem melhores condições de vida para a comunidade. Acreditando que a inclusão social torna-se viável, efetivamente, quando – através da participação em ações coletivas – os excluídos são capazes de recuperar sua dignidade e conseguem (além de emprego e renda) acesso à moradia decente, facilidades culturais e serviços sociais, como educação e saúde, a Ecos do Futuro tem por objetivo promover ações afirmativas que possibilitem combater as desigualdades sociais assegurando aos excluídos possibilidades de inserção social. A Ecos do Futuro capacitará 100 jovens em Telemarketing e qualidade de Atendimento ao Público na região da Ilha do Governador e adjacências e no Campus da Juventude nessa fase do CSJ/RJ.

Av. Paranapuã 1392 / sala 205 - Ilha do Governador
Rio de Janeiro - RJ - CEP 21910-001
Telefone: 21-3386.5463
<http://www.ecosdofuturo.org.br> -
ecos@ecosdofuturo.org.br

Fundação Bento Rubião

A Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião, fundada em 1986, realiza ações que interferem diretamente na realidade e no cotidiano da população pobre e favelada do estado do Rio de Janeiro. As atividades da instituição são focadas nos problemas, desafios e situações de exclusão e negação de direitos à moradia e à situação da infância e juventude. A proposta é fortalecer os mecanismos que torne esta população protagonistas na conquista dos seus direitos. Nos últimos três anos a Fundação Bento Rubião atuou diretamente junto a mais de oito mil famílias. Indiretamente, a atuação da instituição também beneficiou a população que vive nas periferias urbanas de outras regiões metropolitanas, bem como as instituições que com elas atuam. Nessa edição do CSJ, capacitará 125 jovens, com reserva de vagas para os com conflito com a lei, na região do Centro, Vila Rica e Pedreira em oficinas de Esporte e Lazer, Arte e Cultura e Comunicação e Marketing.

Av. Beira Mar, 216/701, Centro, Rio de Janeiro
Telefone: 21 2262-3406
Fax: 21 2533.0837
<http://www.bentorubiao.org.br>
cddhbr@bentorubiao.org.br

Instituição Beneficente Brasil-Itália

A Brasil-Itália oferecerá cursos artesanato, corte e costura, cabeleireiro, informática para administração e técnico de venda e atendimento ao cliente, atendendo 100 jovens no município de Nova Iguaçu.

Rua Cotegi 160 - Nova Iguaçu
Tel.: (21) 2764-9157
cfpbrasilitalia@assidata.com.br

Instituto de Qualidade de Vida (Iquavi)

O IQUAVI foi criado em 30 de abril de 1997, com o objetivo principal de atender à sociedade nos vácuos sociais deixados pelos Poderes Públicos. Desde então sua atuação tem merecido especial destaque pela relevância das ações executadas, tendo recebido o título de OSCIP, através do Ministério da Justiça, em dezembro de 2003. O IQUAVI capacitará 100 jovens em telemarketing e hospitalidade de turismo (garçom, barman e camareira) na região de Pavuna e Pedra de Guaratiba.

Avenida Presidente Vargas, nº 583 - grupo 404 , Centro Rio de Janeiro
Telefone: (21) 2508-7635
<http://www.iquavi.org.br>
iquavi@iquavi.org.br

Instituto Imagem e Cidadania (IMAC)

O Instituto Imagem e Cidadania tem longos anos de militância junto ao movimento social e de ONGs e busca discutir com a sociedade a formulação de políticas alternativas para questões tais como meio ambiente, direitos humanos, comunicação e geração de emprego e renda. A instituição também tem como objetivo do Imagem e Cidadania estimular a produção cultural e artística na cidade. O IMAC oferecerá 60 vagas no curso de fotógrafo e editor de jornal popular na região de Vila Isabel e adjacências.

Rua Gonzaga Bastos, 312/sobrado - Vila Isabel
Tel: 3185-5921 / 3238-0650
<http://www.imagemcidadania.org.br> (em construção)

Instituto SERE - Serviços e Estudos de Realização Empresarial Social

O Instituto SERE foi criado em 1992, como um projeto da Fundação Friedrich Ebert (FES). Desde 2000 é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) com o objetivo de contribuir para a formulação de instrumentos e a implementação de políticas de

apoio ao desenvolvimento sustentável de regiões, municípios, comunidades e grupos. Capacitará 100 jovens no CRIAM BANGU em oficinas de Turismo e Hospitalidade, Comunicação e Marketing, Alimentação, Esporte e Lazer e Vestuário.

Rua da Lapa, 180 Gr. 509/510 - Centro - Rio de Janeiro
Tel: 2507-5908 e 2507-9117
<http://www.sere.org.br>
sere@sere.org.br

Instituto Trabalho e Cidadania (ITC)

O Instituto Trabalho e Cidadania destina-se a promover o desenvolvimento social e econômico integrados e o combate à pobreza, atuando em comunidades de baixa renda mediante a promoção de eventos, apoio, formação de lideranças comunitárias, capacitando lideranças sindicais, estimulando o associativismo e promovendo estudos e pesquisas. Capacitará 50 jovens na Tijuca e Cidade de Deus em oficinas de Assistente de Produção Cultural e Teatral e Músico Artesão.

Rua Medeiros Passáro, 4 Tijuca
Cep.20530-070 - Rio de Janeiro-RJ

Lar Espírita Irmã Zilá

Oferecerá 50 vagas no curso de padaria na região de Volta Redonda.

Rua L 76 – Belmonte – Volta Redonda/RJ
Tel: 24 3350-6721
crecheirmazila@yahoo.com.br

Viva Rio

O Viva Rio desenvolve campanhas de paz e projetos sociais em cinco áreas: direitos humanos e segurança pública, desenvolvimento comunitário, educação, esportes e meio ambiente. Hoje atua em cerca de 350 favelas e comunidades de baixa renda da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, sempre em parceria com entidades locais, investindo principalmente nos jovens, mais vulneráveis aos riscos sociais, e buscando a superação da violência. Durante a terceira fase do CSJ RJ a ONG oferecerá a oficina de hotelaria para 100 jovens no Morro do Cantagalo em Copacabana.

Rua do Russel, 76 - Glória - Rio de Janeiro
Tel: 21 2555-3750
<http://www.vivario.org.br>
faleconosco@vivario.org.br

CONSÓRCIO SOCIAL DA JUVENTUDE /2007

GOVERNO FEDERAL – MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO – MTE PROGRAMA NACIONAL DE ESTÍMULO AO PRIMEIRO EMPREGO - PNPE

Na terceira fase do Consórcio da Juventude, 17 entidades participam da capacitação dos 1700 jovens atendidos pelo projeto.

Entidades Executoras da Quarta Fase do CSJ/RJ – 2007

Ação Comunitária do Brasil/RJ - 2006

A ACB/RJ conta com 40 anos de atuação em favelas e comunidades de baixa renda e cerca de 2.600 pessoas atendidas por mês em seus campos comunitários. Já atuou simultaneamente em 64 favelas e 16 conjuntos habitacionais, atingindo um público aproximado de 150 mil pessoas. Atualmente, age como entidade âncora do Consórcio Social da Juventude do Rio de Janeiro, pelo âmbito do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). A instituição conta com três sedes. A administrativa, localizada no Centro do Rio, contém seu escopo administrativo, além de espaço destinado à venda dos produtos de suas Oficinas Produtivas. Seu Núcleo mais antigo, inaugurado há mais de 30 anos, localiza-se em Cidade Alta, no bairro de Cordovil. A ACB/RJ também atua, desde 1982 no chamado complexo de favelas da Maré, mais precisamente, em Vila do João. Como entidade âncora da terceira fase do Consórcio Social da Juventude a ACB/RJ oferecerá os cursos de assistente de Cabeleireiro, Pintura em Camisas, Bonecas Banto, Gastronomia, Manicure, Moda, Desenho de Moda, Bijuteria Étnica, Reaproveitamento de Papel, Empreendedorismo, Artesanato, Assistente de Cabeleireiro, Costura, Gastronomia, Manicure, Marcenaria e Serigrafia atendendo 250 jovens no Complexo da Maré e Cordovil.

Ação Comunitária do Brasil/RJ
Rua da Candelária nº04 – Centro, Rio de Janeiro
Tel: 21 2253-6443

<http://www.acaocomunitaria.org.br>
acaocomunitaria@acaocomunitaria.org.br

Associação Comunitária de Rádio e TV Integração – Volta Redonda

A Rádio e TV Integração oferecerá cursos de técnico em informática e "cuidadores de crianças", atendendo 75 jovens no total.

Associação Comunitária de Rádio e TV Integração
 Rua Carlos Luiz, nº151, Dom Bosco – Volta Redonda – RJ
 Tel.: 021 3350 8533
radioetvintegracao@bol.com.br

CDM – Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana

A CDM oferecerá curso de auxiliar administrativo, atendendo 45 jovens no total e atuando na região do Morro dos Cabritos.

CDM – Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana
 Rua Euclides da Rocha, 370/376 – Copacabana – Rio de Janeiro
 Tel.: 021 2235 0760
cdmriodejaneiro@yahoo.com.br / paola.gaggini@avsi.org

Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP)

O CEAP é uma organização não-governamental independente, sem fins lucrativos, fundada em 1989. É uma entidade que surgiu através da reflexão de um grupo de militantes do Movimento Negro Organizado do Estado do Rio de Janeiro, com experiência em diversas áreas de atuação. A linha de atuação do CEAP é o combate a discriminação racial e valorização dos direitos humanos, objetivando a organização autônoma dos marginalizados. O CEAP oferecerá os cursos de especialistas em pet, jardinagem, estética, passadoria e confecção de talhas e esculturas, atendendo 100 jovens no total, atuando nas regiões do Campus da Juventude, Mangueira, Barreira do Vasco e Cidade de Deus.

Centro de Articulação de Populações Marginalizadas
 Rua da Lapa, 200 Sala 813
 Centro - Rio de Janeiro – RJ
 Telefone: (21) 2232-7077 / 2232-5128 / 2224-8530
<http://www.alternex.com.br>
ceap@alternex.com.br

Centro de Integração Empresa-Escola - CIEE

O CIEE Rio tem como missão primeira a de contribuir para a interação Educação-Trabalho, desenvolvendo competências capazes de promover cidadãos com atuação econômica e social. A meta da instituição é ser cada vez mais um centro de referência do Terceiro Setor na promoção de cidadãos competentes no contexto Educação-Trabalho. Por fazer parte desse segmento, o CIEE Rio exerce o papel de agente especial em prol do estímulo ao exercício da responsabilidade social junto à sua rede de relacionamentos e do fortalecimento da comunidade no Estado do Rio de Janeiro. O CIEE oferecerá os cursos de agentes de atendimento ao público, atendendo 100 jovens no total, atuando nas regiões do Campus da Juventude e Ilha do Governador.

Centro de Integração Empresa-Escola
Rua da Alfândega 91 - 15º andar – Centro
Geral: (21) 3221-5200
Fax: (21) 3221-5248
<http://www.cieerj.org.br>

Centro de Assessoria ao Movimento Popular - CAMPO

O Centro de Assessoria ao Movimento Popular (Campo) foi criado em 1987, com a idéia de fortalecer os grupos populares de baixa renda do Grande Rio de Janeiro, na busca da melhoria da qualidade de vida e na construção de uma cidadania mais ampla.

Ao longo dos 18 anos de atuação, já foram estabelecidas parcerias com mais de 200 entidades, e hoje o Campo assessoria cerca de 40 grupos, entre eles 11 creches e brinquedotecas, 11 Centros Comunitários de Formação Profissional, duas cooperativas, uma Central de Serviços, e o Centro de Ecologia e Cidadania de Tinguá (CEC Tinguá). O CAMPO oferecerá os cursos de carpintaria, elétrica, hidráulica, pintura e pedreiro, atendendo 100 jovens no total, atuando nas regiões de Pedreira, Nova Iguaçu, Tinguá, São Gonçalo, Jóquei, Santa Izabel e Conjunto Marinha.

Centro de Assessoria ao Movimento Popular – CAMPO
Rua Paulino Fernandes, nº 77
Botafogo, Rio de Janeiro – RJ
Brasil - CEP: 22270- 050
Tel: (55)(21) 2275- 4037
campo@campo.org.br

Clube Palmares

O Clube Palmares foi fundado em 1965 buscando suprir a necessidade que os jovens negros sentiam em se reunir sem ser discriminados e marginalizados. A partir de então, o Clube Palmares, além das atividades sociais, apóia projetos de inserção de jovens afro-descendentes. Entre seus principais projetos estão o Movimento da Consciência Negra para os cursinhos pré-vestibulares a fim de garantir o acesso a universidade. O Clube Palmares oferecerá cursos de padeiros, confeiteiros, técnicos em informática, eletricitas prediais, agentes de atendimento ao público, atendendo 100 jovens no total e atuando na região de Volta Redonda.

Clube Palmares
Rua Roma nº. 01, Jardim Europa - Volta Redonda
Tel.: 24 3342-1208
omsacastro@bol.com.br

Companheiros pró Educação, Cultura, Lazer, Ecologia e Trabalho (COEDUC)

A COEDUC oferecerá cursos de auxiliar de construção civil e formação voltada para a área de turismo e hotelaria, atendendo 50 jovens no total.

Companheiros pró Educação, Cultura, Lazer, Ecologia e Trabalho (COEDUC)
Rua 22, nº 85 – Praia Rasa – Armação de Búzios – RJ
Tel.: (22) 2633.7128

Ecos do Futuro

A Ecos do Futuro busca transformar coadjuvantes de uma sociedade excludente, em protagonistas sociais, capazes de fazer e promover revolução humana. Seus projetos estão fundamentados na idéia de que programas de prevenção realizada por intermédio de políticas integradas necessitam, respeitando a diversidade local, revitalizar o espaço urbano e ampliar as oportunidades de convívio social pacífico, por meio de incentivos a projetos que proporcionem melhores condições de vida para a comunidade. Acreditando que a inclusão social torna-se viável, efetivamente, quando – através da participação em ações coletivas – os excluídos são capazes de recuperar sua dignidade e conseguem (além de emprego e renda) acesso à moradia decente, facilidades culturais e serviços sociais, como educação e saúde, a Ecos do Futuro tem por objetivo promover ações afirmativas que possibilitem combater as desigualdades sociais assegurando aos excluídos possibilidades de inserção social. A Ecos do Futuro oferecerá os cursos de operadores de telemarketing, recepcionistas e agentes de atendimento ao público, atendendo 100 jovens no total, atuando nas regiões de Campus da Juventude e Ilha do Governador.

Ecos do Futuro
Av. Paranaçu 1392 / sala 205 - Ilha do Governador
Rio de Janeiro - RJ - CEP 21910-001
Telefone: 21-3386.5463
<http://www.ecosdofuturo.org.br>
ecos@ecosdofuturo.org.br

Fundação Centro de Defesa de Direitos Humanos Bento Rubião

A Fundação Centro de Defesa dos Direitos Humanos Bento Rubião, fundada em 1986, realiza ações que interferem diretamente na realidade e no cotidiano da população pobre e favelada do estado do Rio de Janeiro. As atividades da instituição são focadas nos problemas, desafios e situações de exclusão e negação de direitos à moradia e à situação da infância e juventude. A proposta é fortalecer os mecanismos que torne esta população protagonistas na conquista dos seus direitos. Nos últimos três anos a Fundação Bento Rubião atuou diretamente junto a mais de oito mil famílias. Indiretamente, a atuação da instituição também beneficiou a população que vive nas periferias urbanas de outras regiões metropolitanas, bem como as instituições que com elas atuam. Durante a terceira fase do Consórcio Social da Juventude, a Fundação Bento Rubião oferecerá cursos de auxiliares de construção civil (pedreiro, armador, ladrilheiro e eletricista), atendendo 100 jovens em conflito com a lei e atuando nas regiões de Nova Iguaçu, Favela da Rocinha, Vila Aliança e Praia Rasa, em Cabo Frio.

Fundação Centro de Defesa de Direitos Humanos Bento Rubião
Av. Beira Mar, 216/701, Centro, Rio de Janeiro

Telefone: 21 2262-3406
Fax: 21 2533.0837
<http://www.bentorubiao.org.br>
cddhbr@bentorubiao.org.br

Instituição Beneficente Brasil-Itália

A Brasil-Itália oferecerá cursos artesanato, costura industrial, auxiliar de cabeleireiro, técnico em jardinagem e paisagismo, técnico em informática para administração, técnico de venda e atendimento ao cliente, atendendo 100 jovens no município de Nova Iguaçu.

Instituição Beneficente Brasil-Itália
Rua Cotegi 160 - Nova Iguaçu
Tel.: (21) 2764-9157
cfpbrasilitalia@assesdata.com.br

Instituto de Qualidade de Vida (IQUAVI)

O IQUAVI oferecerá cursos de recepcionistas e operadores de telemarketing, técnico de vendas e de representação comercial de produtos e serviços, atendendo 100 jovens nas regiões de Pavuna e Pedra de Guaratiba.

Instituto de Qualidade de Vida (IQUAVI)
Avenida Presidente Vargas, nº 583 - grupo 404 , Centro Rio de Janeiro
Telefone: (21) 2508-7635
iquavi@iquavi.org.br

Instituto Imagem e Cidadania Rio de Janeiro (IMAC)

O IMAC oferecerá cursos de vendedores do comércio varejista, especialmente em lojas de artigos fotográficos, atendendo 100 jovens em Cidade Alta e Ilha do Governador.

Instituto Imagem e Cidadania Rio de Janeiro (IMAC)
Rua Gonzaga Bastos, 312/sobrado - Vila Isabel
Tel: 3185-5921 / 3238-0650
<http://www.imagemcidadania.org.br>(em construção)

Instituto SERE - Serviços e Estudos de Realização Empresarial Social

O Instituto SERE foi criado em 1992, como um projeto da Fundação Friedrich Ebert (FES). Desde 2000 é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) com o objetivo de contribuir para a formulação de instrumentos e a implementação de políticas de apoio ao desenvolvimento sustentável de regiões, municípios, comunidades e grupos. O instituto oferecerá a 55 vagas com foco em jovens atendidos no CREAM Bangu nos cursos de auxiliar de construção civil, eletricitista predial, garçom, rotina de departamento pessoal, técnicas de secretariado e operador de telemarketing.

Instituto SERE - Serviços e Estudos de Realização Empresarial Social
Rua da Lapa, 180 Gr. 509/510 - Centro - Rio de Janeiro

Tel: 2507-5908 e 2507-9117
<http://www.sere.org.br>
sere@sere.org.br

Grupo de Aposentados e Pensionistas Unidos Venceremos – GAPUVE

O Grupo de Aposentados e Pensionistas Unidos Venceremos foi legalmente em 1989. Sua fundação se deve a necessidade que os aposentados sentiam de se reunirem para se organizarem, a fim de conhecerem seus direitos e deveres perante a sociedade e formarem grupos de ajuda mútua. A partir de então, o GAPUVE, além das atividades sociais, apóia projetos de inserção de jovens afro-descendentes, mulheres, deficientes físicos e egressos do sistema penal e outros segmentos da sociedade. Os principais projetos desenvolvidos estão na área de educação e esporte. O Gapuve oferecerá cursos de soldadores, operadores de supermercado, agentes de atendimento ao público, artesãos na área de reciclagem de produtos, atendendo 100 jovens na região de Volta Redonda.

GAPUVE
Av. dos Oitis nº648, Vila Mury - Volta Redonda
Tel: 24 3347-7318
e-mail: omsacastro@bol.com.br

Pró Apoio Comunitário (PAC)

O PAC atenderá 100 jovens nas localidades do Chapéu Mangueira, Cascadura, e Magé oferecendo os cursos de cabelo afro, corte e costura, artesanato em biscuit e marchetaria.

Viva Rio

O Viva Rio desenvolve campanhas de paz e projetos sociais em cinco áreas: direitos humanos e segurança pública, desenvolvimento comunitário, educação, esportes e meio ambiente. Hoje atua em cerca de 350 favelas e comunidades de baixa renda da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, sempre em parceria com entidades locais, investindo principalmente nos jovens, mais vulneráveis aos riscos sociais, e buscando a superação da violência. Durante a terceira fase do CSJ RJ a ONG oferecerá a oficina de hotelaria para 100 jovens no Morro do Cantagalo em Copacabana.

Viva Rio
Rua do Russel, 76 - Glória - Rio de Janeiro
Tel: 21 2555-3750
<http://www.vivario.org.br>
faleconosco@vivario.org.br

Fonte: <http://www.consorciodajuventuderj.org.br/entidadesexecutoras.asp>
Acesso em: 05/11/2006

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome da ONG:

Nome do entrevistado:

Função/cargo ocupado:

Nome do entrevistador:

Data da entrevista:

BLOCO I: processos político-institucionais

1. A ONG considera que há **integração ou articulação das ações de qualificação (do PNPE) com:**

- (a) outros programas de geração de trabalho e renda?
- (b) as políticas de desenvolvimento sustentável local, estadual, regional ou nacional?
- (c) as políticas de educação?

De que forma esta integração ocorre na prática?(quais os processos que estabelece na prática para que a integração das ações ocorra)?

- 2. **Como** são diagnosticadas as demandas de qualificação profissional? **Que critérios** levam em conta para definir estas demandas?
- 3. **Quem participa** na definição das ações de qualificação profissional?
- 4. Existe **controle sobre as ações** de qualificação profissional? Por parte de que instâncias? Como este controle é realizado?
- 5. Quais são os procedimentos de **mobilização e escolha das entidades** a serem credenciadas como executoras pelos gestores do Programa?
- 6. De que forma a ONG se relaciona com a entidade-âncora?
- 7. Quais são os objetivos e finalidades da ONG ao desenvolver as ações de qualificação profissional neste Programa?
- 8. Como a ONG **avalia, hoje, o PNPE como política pública**? Os resultados têm sido eficazes?
- 9. Quais têm sido as **dificuldades** encontradas pela ONG para implementar o Programa?

BLOCO II : impactos sociais

1. A ONG **fornece informações** aos educandos sobre outros programas de formação profissional (Projovem, Prouni, e outros) e/ou programas públicos de trabalho, emprego e renda (Bolsa Família e outros)?
2. Há **encaminhamento** dos educandos para estes programas?
3. Que **tipo de inserção no mercado de trabalho** é privilegiado nas ações de Educação Profissional desenvolvidas pelas ONGs ? (inserção no mercado formal, informal, em empreendimentos coletivos auto-gestionárias de trabalho, e outras?) Quais são as **justificativas** adotadas pelas ONGs para adoção destas orientações?
4. A ONG **preocupa-se com estratégias para geração de renda para os alunos**? Em caso afirmativo, leva em conta o aproveitamento das potencialidades locais e o estabelecimento de parcerias com empresas?
5. Na avaliação da ONG os cursos ministrados estão **adequados às demandas do mercado**? Há preocupação da ONG com isso?
6. Tem ocorrido a **inserção profissional ou a permanência** dos concluintes dos cursos no mercado de trabalho?
7. A ONG faz **acompanhamento de egressos**?
8. A ONG favorece a **participação dos diversos segmentos considerados em sua diversidade** (mulheres, negros, e outros tidos segmentos como prioritários no PNQ) nas ações de qualificação profissional? De que forma?
9. A ONG favorece uma participação ativa dos egressos dos seus programas formativos na **vida social e política**?
10. A ONG considera que as ações de educação profissional propiciam o **empoderamento dos sujeitos individuais e coletivos** no sentido de sua participação social? Como essa participação tem ocorrido na prática?
11. Como a ONG **avalia, hoje, o PNPE como política pública**? Os resultados têm sido eficazes?
12. Quais têm sido as **dificuldades** encontradas pela ONG para implementar o Programa?

BLOCO III: qualidade pedagógica

1. Quais são, na percepção da ONG, os **objetivos e finalidades** das ações de qualificação profissional?
2. Na proposta de qualificação profissional há incentivo à **elevação da escolaridade**?
3. Que **saberes e valores** são priorizados nos cursos? Como isso se dá na prática?
4. As ações educativas **incorporam os saberes/conhecimentos e a cultura de origem** dos alunos? Como isso ocorre na prática?
5. Que **conteúdos programáticos** são desenvolvidos nas aulas de inclusão digital, e nos temas ligados a valores humanos, saúde, estímulo à escolaridade, ética, cidadania e educação ambiental?
6. Qual é a **proposta metodológica das ações** de qualificação profissional adotada?
7. Que ações educativas são empreendidas no sentido do desenvolvimento da **autonomia e da capacidade crítica** dos educandos?
8. São trabalhadas nos cursos as **questões relacionadas à mulher, ao negro, à diversidade cultural**? Como isso ocorre na prática?
9. Durante os cursos há preocupação com o desenvolvimento de **práticas participativas e coletivas**? De que forma?
10. Os cursos utilizam **novas tecnologias e metodologias inovadoras** de qualificação profissional? Quais?
11. Qual é a **carga horária** dos cursos?
12. As **instalações físicas e equipamentos** são suficientes e estão adequados para o desenvolvimento das ações?
13. O **material didático-pedagógico** é adequado aos propósitos de formação integral e específica dos cursos?
14. **Como é o cotidiano dos cursos e onde é realizado (parte geral e específica)**? Fazem parcerias com a comunidade ou com outras instituições para a sua realização/
15. Quais têm sido as **dificuldades** encontradas pela ONG para implementar o Programa?

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Nome da ONG: _____

Facilitador do GF: _____

Egressos Participantes: _____

Data da realização do GF: _____

BLOCO IV: Grupo Focal – Egressos

DIMENSÃO ECONÔMICA

Expectativas em Relação a Emprego/Trabalho e Renda

1. O(s) cursos(s) que vocês realizaram na ONG já lhe(s) rendeu(ram) alguma oportunidade de emprego/trabalho e renda?

Obs: exercício de nova atividade profissional; trabalhar como autônomo / como cooperativado / como microempreendedor (trabalho formal/ informal).

DIMENSÃO PROFISSIONAL E PSICO-SOCIAL

Expectativas em Relação ao Desenvolvimento de Competências e Reflexos na Vida Pessoal/Social

2. A partir do(s) curso(s) que vocês fizeram na ONG e do que puderam aprender, que efeitos vocês acham que terão (ou têm tido) na vida pessoal/social?

Obs: conhecer mais pessoas; estar mais integrado na comunidade; ter maior capacidade de comunicação e liderança; adquirir mais confiança em si mesmo; ter maior capacidade de compreender a realidade; adquirir mais conhecimento.

DIMENSÃO COMUNITÁRIA E OUTROS ESPAÇOS SOCIAIS

Expectativas em Relação a Participação e Exercício da Cidadania

3. Na visão de vocês que efeitos o curso realizado na ONG pode trazer em termos de participação na comunidade e na família?

Obs: participar de reuniões/comissões da igreja/escola; fazer parte das associações da comunidade; fazer parte de um sindicato; ingressar numa atividade comunitária; entender a importância de preservar o meio ambiente; participar de campanhas por melhores condições de vida/emprego; melhorar as condições de renda da família; desenvolver trabalho em conjunto com outras famílias; desenvolver trabalho cooperativo; planejar/iniciar negócio

familiar; reconhecimento de direitos (direitos do trabalho / obtenção de informação sobre financiamento para abrir o próprio negócio / como ter acesso aos serviços de saúde; ter acesso aos serviços de educação; expedição de documentos) .

DIMENSÃO DA SUSTENTABILIDADE**Expectativas em Relação ao Futuro Profissional e Familiar**

4. Analisando o antes e o depois do seu ingresso na ONG, você se acha mais preparado para enfrentar a vida e o mercado de trabalho? Quais as suas expectativas para o futuro em termos profissionais e estruturação familiar?

Obs: como vocês eram e o como se vêem hoje; se sentem preparados para enfrentar o mercado de trabalho; se pretendem aumentar a escolaridade; constituir família; quantidade de filhos que pretendem ter; realizar o sonho da casa própria (moradia); dar uma boa educação para os filhos (os que ainda não os têm).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)