

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICA PÚBLICA, ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E
INSERÇÃO DE JOVENS NO MUNDO DO TRABALHO: O PROTAGONISMO DA
ONG CAMPO NO ÂMBITO DO PNPE/CSJ NO RIO DE JANEIRO**

Neilton da Silva

RIO DE JANEIRO
2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

NEILTON DA SILVA

**POLÍTICA PÚBLICA, ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E
INSERÇÃO DE JOVENS NO MUNDO DO TRABALHO: O PROTAGONISMO DA
ONG CAMPO NO ÂMBITO DO PNPE/CSJ NO RIO DE JANEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: Prof^ª Dra. Neise Deluiz.

RIO DE JANEIRO
2007

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
VICE-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

À dissertação

**POLÍTICA PÚBLICA, ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E
INSERÇÃO DE JOVENS NO MUNDO DO TRABALHO: O PROTAGONISMO DA
ONG CAMPO NO ÂMBITO DO PNPE/CSJ NO RIO DE JANEIRO**

Elaborada por

NEILTON DA SILVA

e aprovada por todos os membros da Banca examinadora, foi aceita no Curso de
Mestrado em Educação como requisito parcial para à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aprovado em 20 de dezembro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Neise Deluiz (Orientadora)
Presidente da Banca
Universidade Estácio de Sá

Profº Dr. Victor Novicki
Universidade Estácio de Sá

Profª Drª Marise Nogueira Ramos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

EPÍGRAFE

Trabalho expressa a capacidade humana de fazer coisas e de fazer-se sujeito, num processo de auto-valorização...Será trabalho também o não-trabalho, porque se viver é trabalhar, deixar de trabalhar ainda é viver e, portanto, trabalhar... Trabalho sinaliza o pulsar profundo da natureza que precisa trabalhar para evoluir, do ser humano que precisa trabalhar para formar-se, fazer-se. Riqueza deveria ser o bem comum enriquecido em nome de todos, com base no saber pensar coletivo. Saber

pensar não se presta à apropriação privada, nem à troca comercial, pois não se reduz a uma substância materializada cambiável. Alienação do trabalho coincidia com alienação da essência humana. O ser humano perde sua essência ao encontrar-se alienado. O trabalho mais profundo do ser humano é a habilidade de fazer-se sujeito de história própria, construir sua autonomia relativa, arquitetar mundos alternativos.

Pedro Demo

Os meios (trabalho) e fins (necessidade) nesse processo de humanização transformam-se mutuamente e criam uma atividade verdadeiramente humana, feita de gozo e auto-realização, pela qual o poder e a finalidade, os meios e fins, surgem numa unidade natural (humana). A liberdade é, assim, a realização do objetivo do homem: a auto-realização no exercício autodeterminado e externamente não-impedido dos poderes humanos.

István Mészáros

Valorizar o trabalho, valorizar o mundo do trabalho, valorizar os trabalhadores – são os grandes ideais humanistas do nosso século. A desumanização do trabalho é a desumanização do homem, da sua capacidade criativa, imaginativa, humanizadora do mundo. Um mundo à imagem e semelhança dos nossos melhores sonhos só poderá ser construído pelo

trabalho livre, desalienado, escolhido pelos homens. Precisamos caminhar para uma sociedade onde o trabalho seja instrumento de emancipação, onde o conhecimento seja instrumento de desalienação e onde os homens vivam através do trabalho que realizam de forma solidária e cooperativa e não mais para serem explorados, ofendidos, humilhados, oprimidos.

Emir Sader

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à DEUS; à minha família; aos mestres, aos colegas e a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente, estimulando-me para que eu me motivasse em prol de que este estudo, anteriormente projeto, pudesse ganhar corpo e forma de DISSERTAÇÃO. Esta homenagem é justa em face da disponibilidade de todos durante o período de minha formação, na medida em que me dispensaram toda a ajuda necessária para a sua efetividade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS pela vida, pela sabedoria que tem me concedido, pela força para eu administrar e superar as minhas dificuldades, por ser sempre uma luz em meu caminho quando eu imagino que não existe saída, sobretudo por ter-me permitido aprender e discernir entre o certo e o errado, não me deixando desistir dos meus objetivos.

A minha mãe por ter me dado a vida e por ter me ensinado desde a infância a ser um cidadão honesto, solidário, justo, amigo, paciente e respeitoso; com princípios baseados na ética e na moral, o que se espera de um sujeito inserido no contexto social e preocupado com o exercício da cidadania e com o desenvolvimento das pessoas com quem se integra e interage.

A minha querida orientadora e amiga Neise Deluiz pela generosidade, gentileza, solidariedade, paciência, acolhida e por ter contribuído de maneira impar para que eu pudesse voltar a ser eu próprio diante de tantos percalços que tive que enfrentar durante o período do mestrado, tanto de ordem acadêmica e profissional, quanto de ordem pessoal.

A todos os professores com os quais eu tive a oportunidade de estudar que foram e continuarão a ser os responsáveis por muito do que sou hoje, especialmente, a professora Lúcia Vilarinho pelo estímulo sem igual e ao professor Victor Novicki pelos ensinamentos, a palavra amiga de sempre e pelo aceite desta banca.

Ensejo para agradecer também à professora Marise Ramos que, como sempre, muito educada aceitou gentilmente participar da minha banca examinadora.

Ao pessoal do CAMPO e dos Centros de Formação, representados pelas pessoas de Alexandre Grabas e Elisangela Bandeira, Rosângela e Jane, pessoas que me acolheram de braços abertos e que foram fundamentais em todo o processo de pesquisa.

Aos amigos de Fernando, Erielton, Josemar, Jorge Ferreira, Flávio, entre outros que foram (e são) amigos da época de marinha, que acompanharam praticamente toda minha trajetória estudantil, com os quais convivo há mais de 10 anos e os considero verdadeiramente como irmãos. Aproveito para agradecer imensamente a minha amiga Tatiana pela ajuda e a todos os amigos de convívio social, extra-acadêmico, dos quais gosto muito.

A Nani de Castro, minha grande amiga, parceira de trabalho e uma pessoa muito solícita em todos os momentos de que precisei do seu ombro e de sua ajuda.

Às secretárias do mestrado Ana Paula, Áurea e a Ingrid (ex-secretária) pela solicitude, amizade, presteza e pela ajuda de sempre.

Aos colegas de disciplinas, sem restrição, especialmente aos amigos mais próximos Daniela Reis, Josciene Lima, Ageu Cleon e Wilson, por dividirem comigo as dúvidas, os erros e os acertos – como exemplo singular da “estada no mesmo barco” –, pela cooperação uns com os outros na busca de soluções para os problemas peculiares à vida estudantil, pela troca de experiências e pela agenda comum no que concerne à aspiração pela aprendizagem.

À todos o meu muito OBRIGADO!

RESUMO

Objetivou-se nesta pesquisa analisar a atuação da ONG CAMPO no que diz respeito às ações implementadas nas áreas de formação profissional e geração de trabalho e renda, no âmbito do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) / Consórcio Social da Juventude (CSJ) no Rio de Janeiro. Foram levadas em conta as seguintes dimensões: (a) econômica; (b) da sustentabilidade socioambiental; e (c) educativa. O contexto da problemática referencia-se na crise no mundo do trabalho nos anos de 1970, que afetou os países centrais e periféricos ao expandir as fronteiras econômicas, sociais, políticas e ambientais em escala planetária. Os indícios da crise intensificaram-se no Brasil na década de 1990, com as políticas públicas empreendidas a partir das diretrizes da reforma do aparelho de estado, e do conseqüente esvaziamento da ação estatal em relação à questão social, transferindo-a para a sociedade civil, na perspectiva das ONGs, que passaram a atuar em diversos setores, entre os quais a educação. O estudo ancorou-se pelo referencial teórico de Marx e Mézáros para compreender as ações educativas das ONGs no PNPE/CSJ. A investigação qualitativa, do tipo estudo de caso, pautou-se no paradigma da Teoria Crítica e utilizou como instrumentos de coleta de dados fontes documentais da ONG investigada, observação participante, entrevistas com coordenadores da instituição, professores e coordenadores dos centros de formação que executam o Programa, além de grupo focal com egressos. Os resultados encontrados apontaram para a existência de uma política focalizada e compensatória, com ações emergenciais para aliviar a pobreza, pautada no discurso da inserção dos jovens no mercado de trabalho. Identificou-se uma intencionalidade positiva da ONG em relação a uma formação crítica, porém pouca consistência no tocante à concepção de educação defendida em seu discurso. No que tange à questão pedagógica, a ONG incorpora as influências da política educacional atual, que se ancora na lógica das competências voltadas fundamentalmente para o mercado de trabalho e, ao invés de privilegiar a qualidade na formação dos jovens, incorporando também a discussão ambiental, preocupa-se com a questão da quantidade dos inseridos, tendo em vista o cumprimento de metas do Programa. Finalmente, observou-se ainda que o PNPE/CSJ não garante, de maneira efetiva, a inserção do seu público-alvo, que se sente culpado pelo seu insucesso. Mas, ainda assim, os jovens continuam esperançosos com relação ao emprego, ao seu futuro profissional e à oportunidade de mudar de vida pelo trabalho.

Palavras-chave: Política pública para jovens. Organização não-governamental e Educação profissional. PNPE.

ABSTRACT

Objective - if on this research analyze the multi-skilled from ONG CAMPO concerning as actions implemented on the areas of formation professional and generation of I work and income , in the sphere of the Program National of Stimulus the First I employ Consortium Social from Boyhood into the River of January. Have been drawbridge an account the next dimensions: a) economic b) from sustainability socioambiental ; and c) educative. The context from problematic referencing - if on crisis into the world of the I work on the years of 1970, what affection the nation's central and peripherals on expanding the frontiers economic socials, policies and environmental she climbs planetary. The symptoms from crisis intensify - if into the Brazil on decade of 1990, with the policies publics undertaken the part from the guidelines from reform of the apparatus of state, and of the consequent emptying from act state in relation to on the question social, transferring - the for society citizen, on perspective from the ONGs, what they underwent the act diverse sectors, among the what the education. The survey anchored - if at referencing abstract of Marxism and Mézáros to understand the actions educative from the ONGs into the PNPE CSJ. The investigation qualitative, of type I study of I wed, rule - if into the paradigm from Theory Criticism and uses I eat instruments of collection of data fountains documented from ONG investigating, interviews with coordinating from institution, professors and coordinating from the centers of formation what executes the software, in addition to group focal with graduates. The outcomes encountered affirm for existence from a policy focuses and compensatory, with actions emergencies to relieve the pain poverty, rule into the speech from insertion from the youngsters in the marketplace of I work. She identified - if only one intentionality positive from ONG in relation to only one formation criticism, but only body concerning on the conception of education defended in your speech. Into the what tangent on the question pedagogic, the ONG embodies the influences from policy educational actual, that if anchored on logic from the abilities round fundamentally for the market of I work and, opposite to privilege the brand on formation from the youngsters, incorporating also the discussion environmental , she worries - if with the question from quantity from the insertion , owing to the regard of marks of the Program. Finally, observer - if although the PNPE CSJ no guarantee, of way effective, the insertion of your public - clear, that if she feels blameful by your failure. But, even so, the youngsters they continue hopeful concerning the employ, at your future professional and on the opportunity of changing of life at I work.

key words Policy public about to youngsters. Organization no - governmental and Education professional. PNPE.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACB / RJ – Associação Comunitária do Brasil / Rio de Janeiro
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAMPO – Centro de Assessoria ao Movimento Popular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas
CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Centro de Formação
CIEE – Centro de Integração Empresa Escola
CIEE RIO – Centro de Integração Empresa Escola / Rio de Janeiro
CNC – Confederação Nacional do Comércio
COEDUC – Companheiros pró Educação, Cultura, Lazer, Ecologia e Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CSJ – Consórcio Social da Juventude
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DRT – Delegacia Regional do Trabalho
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FMI – Fundo Monetário Internacional
Funcab – Fundação Cultural Exército Brasileiro
GAPUVE – Grupo de Aposentados e Pensionistas Unidos Venceremos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMAC – Instituto Imagem e Cidadania Rio de Janeiro
IN – Imprensa Nacional
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IQUAVI – Instituto de Qualidade de Vida
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ME – Ministério da Educação

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não Governamental
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações
PAC – Pró Apoio Comunitário
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA – População Economicamente Ativa
PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNPE – Programa Nacional de Incentivo ao Primeiro Emprego
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNQ – Plano Nacional de Qualificação
PPA – Plano Plurianual
PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
STN – Secretaria do Tesouro Nacional
SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

APRESENTAÇÃO

Inicialmente, torno público que a aspiração pelo mestrado é fruto da busca por crescimento intelectual e agregação de valor nas vertentes que me configuram como agente dos processos sociais, ativo e participante de uma sociedade. Falo então da tríade que me personifica: o meu ser pessoa, ser profissional e ser cidadão.

Esta pesquisa vincula-se a minha experiência profissional, já que atuo como especialista em Psicopedagogia e na área de Gestão de Recursos Humanos (T&D e R&S) e observo a problemática dos jovens na corrida pelo primeiro emprego neste mercado de trabalho ávido por pessoas qualificadas e experientes, bem como pelo total interesse pelo estudo dos temas Juventude, Educação, Políticas Públicas e Inserção Social, Desigualdades em camadas periféricas, e mais recentemente, ao tema da sociedade civil (na perspectiva das ONGs).

As discussões sobre estes temas mencionados sempre estiveram na pauta do dia dos debates travados em sala de aula, desde o tempo em que eu ministrava aula para o curso de Formação de Professores e no de Técnico de Enfermagem, ambos em nível médio, e no ano vigente, com alunos (jovens) da Escola de Comunicação (ECO) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na qual me encontro como professor substituto conduzindo a disciplina de metodologia do trabalho de pesquisa científica.

Referente à minha trajetória de pesquisador confesso que os primeiros *insights* com relação a esta ocupação são provenientes da academia, particularmente do 5º período da graduação de Pedagogia quando fui convidado pela Profª Elizabeth Bastos para ser monitor da disciplina que ela conduzia chamada “Seminário de Produção Científica”, na qual eu conferia co-orientação aos alunos do curso de Pedagogia na confecção dos seus projetos de monografia, desde a dimensão técnica, até a dimensão ideológica.

A partir dessa experiência, o interesse pelo magistério e pela área de pesquisa foi potencializado. Ressalto, porém, que mais do que atuar facilitando a aprendizagem do outro, tive o privilégio de aprender enormemente na medida em que compartilhava das diversas produções textuais dos alunos, com isso desenvolvendo-me intelectualmente.

Ao término da graduação, também foi oportuno conferir auxílio a alunos de graduação e a residentes da área de saúde: Enfermagem, Medicina e Fisioterapia que atuavam no hospital que eu trabalhava exercendo a função de técnico em enfermagem no período em que fui militar da Marinha do Brasil, instituição na qual permaneci por quase 10 anos na graduação de cabo com especialidade em enfermagem. Torno público que foi uma época na qual aprendi muito com a dor dos outros, fiz muitas amizades, pude contribuir para a reabilitação de adultos, adolescentes e crianças enfermos, sobretudo tomei conhecimento, por um lado, da efemeridade humana, e por outro lado, do quão podemos ser sensíveis e solidários com nosso semelhante, tendo pedido baixa do serviço militar (no qual eu era concursado) em face do mestrado.

Das razões explícitas em alusão ao mestrado, informo-lhes daquilo que me é tácito: a afinidade pela área de educação, satisfação pessoal/profissional, possibilidade de contribuir com a ciência, com a sociedade e com aqueles para quem todos esses segmentos estão postos a servir: os educandos.

Acredito que o mestrado me fornecerá subsídios para ampliar e solidificar as minhas leituras nesse vértice epistemológico, principalmente para que eu consiga dialogar e refletir sobre as questões que demanda a educação um chamamento para desvelar. E é aqui que mora o meu ser cidadão, Neilton – questões educacionais – Sociedade; um sujeito consciente, solidário, responsável e comprometido com a mudança da realidade social da qual faz parte, que enxerga a educação um veículo de transformação social, de justiça e de alteridade.

Pelo exposto, o meu interesse pela linha de pesquisa Trabalho, Meio Ambiente e Educação, justificou-se por serem categorias que sempre demonstrei grande afinidade, uma vez que desvelam sobre a atividade humana e as relações que se estabelecem social e politicamente, articulando, portanto, idéias que defendo – questões nas quais acredito (equidade e justiça social) –, e em favor das quais eu luto (contra a ideologia dominante e as ofensas da sociedade regulada pelo capital).

Ratifico que a minha vinculação a esta linha de pesquisa me proporcionou enveredar pelas várias fronteiras do conhecimento onde perpassam as instâncias “inter” e “trans” disciplinar de maneira que eu seja capaz – a partir de então – de trilhar por novos caminhos acerca da dinâmica processual do ensinar e do aprender diante do complexo e do plural que são as práticas educativas nos diversos segmentos sociais onde a educação em geral, e a profissional mais especificamente, se constitui uma realidade.

Para finalizar, registro com firmeza que minha aspiração pelo mestrado sempre esteve além da minha profissão de docente e pensador da educação, mas como produtor de conhecimento, baseado em pesquisa séria que verse sobre as questões educacionais, desigualdades e as mais diversas situações de exclusão que envolve os diferentes grupos sociais e categorias que se encontram marginalizadas social e academicamente, na medida em que são poucos os pesquisadores que têm se dedicado em realizar estudos que contemplem os problemas do cotidiano de tais frações de classe da massa trabalhadora, no caso aqui, a população jovem carioca. Desse modo, me comprometo nas pesquisas que eu vir a realizar futuramente, a não somente voltá-las aos meus interesses, mas aos interesses da ciência, da educação, da sociedade e dos sujeitos que nela vivem, pois este deve ser um olhar e postura que se espera de um Mestre.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO/PROBLEMA/JUSTIFICATIVA: TECENDO OS FIOS DA DISCUSSÃO.....	17
1.1 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE A TEMÁTICA.....	17
1.2 ESTADO DA ARTE.....	25
1.3 OBJETIVO E QUESTÕES NORTEADORAS DO ESTUDO.....	29
1.4 METODOLOGIA.....	30
1.4.1 Pressupostos teórico-metodológicos.....	32
1.4.2 Procedimentos metodológicos.....	36
1.5 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	42
2. A PLANETARIZAÇÃO DO CAPITAL E SEUS REFLEXOS NO MUNDO DO TRABALHO.....	44
2.1. A PERMEABILIDADE DOS SISTEMAS PRODUTIVOS E AS LEMBRANÇAS DO TEMPO QUE NÃO SE FOI.....	45
2.2. O PROJETO NEOLIBERAL E A “DEMISSÃO” DO ESTADO DA QUESTÃO SOCIAL.....	50
2.3. O PROTAGONISMO DA SOCIEDADE CIVIL E A ATUAÇÃO DAS ONGS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS DE 1990.....	60
2.4. JUVENTUDE BRASILEIRA, MERCADO DE TRABALHO E PROTEÇÃO SOCIAL: ASSIMETRIAS E TENSÕES DE UMA CIDADANIA TOLHIDA.....	69
2.5 O GOVERNO LULA E A AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM CENÁRIO DE FOCALIZAÇÃO E MEDIDAS COMPENSATÓRIAS.....	80
3. AS MATRIZES DO PENSAMENTO CRÍTICO E A CATEGORIA CENTRAL DA ONTOLOGIA HUMANA.....	91
3.1. SOCIEDADE CIVIL SOB A ÓTICA CONTRA-HEGEMÔNICA: ESPAÇO DE DEBATE E O DEVER DA METAMORFOSE SOCIAL PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	92

3.2. A RELAÇÃO HOMEM-NATUREZA MEDIADA PELO TRABALHO.....	106
3.2.1. A educação na tradição marxista e o desafio da formação do homem integral: omnilateralidade e politecnia em discussão.....	110
3.3. EDUCAÇÃO CRÍTICA NÃO-FORMAL: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE CONTRA-INTERNALIZAÇÃO.....	123
3.4. RESSIGNIFICAÇÃO DAS CAPACIDADES NA PRÁXIS DOS TRABALHADORES: COMPETÊNCIAS PARA UM LUGAR CHAMADO VIDA	131
3.5. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E JUSTIÇA SOCIAL: QUANDO AS MÚLTIPLAS FRONTEIRAS E OS SETORES DA SOCIEDADE SE ARTICULAM PELA SUSTENTABILIDADE.....	146
4. ALIANÇA ESTRATÉGICA ENTRE A ONG CAMPO E O PNPE/CSJ: UMA “POLÍTICA” APLICADA EM ESPAÇO NÃO-ESTATAL.....	157
4.1 RELAÇÃO DO PNPE COM O PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO (PNQ).....	157
4.2 O PNPE COMO “POLÍTICA” DE GOVERNO EM ATENÇÃO AOS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES.....	161
4.3 A HISTÓRIA DO CAMPO E SUAS LUTAS EM FACE DO SETOR SOCIAL: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS, LINHAS DE ATUAÇÃO E ALIANÇA ESTRATÉGICA COM O PNPE/CSJ.....	170
4.4 ENTRE CONCEPÇÕES E FINALIDADES: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA ONG CAMPO, ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DE JOVENS E O INÍGMA DA GERAÇÃO DE TRABALHO E RENDA.....	177
4.4.1 O desafio da inserção dos jovens e a interlocução da ONG CAMPO com o mundo corporativo.....	178
4.4.2 A viabilidade do pedagógico na questão da sustentabilidade socioambiental local.....	194
4.4.3 Princípios e aspectos metodológicos orientadores das ações educativas da ONG CAMPO: de que educação profissional está se falando?.....	201

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
REFERÊNCIAS.....	225
ANEXOS.....	232
ANEXO A: RELAÇÃO DE PUBLICAÇÕES (ONGS E EDUCAÇÃO / CAPES).....	233
ANEXO B: RELAÇÃO DE PUBLICAÇÕES (ONGS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL / CAPES).....	238
ANEXO C: RELAÇÃO DE PUBLICAÇÕES (PNQ / CAPES).....	239
ANEXO D: ROTEIRO DE ENTREVISTA - BLOCO I: PROCESSOS POLÍTICO- INSTITUCIONAIS.....	242
ANEXO E: ROTEIRO DE ENTREVISTA - BLOCO II: IMPACTOS SOCIAIS.....	243
ANEXO F: ROTEIRO DE ENTREVISTA - BLOCO III: QUALIDADE PEDAGÓGICA.....	244
ANEXO G: ROTEIRO DE ENTREVISTA - BLOCO IV: MODELO DE COMPETÊNCIAS.....	245
ANEXO H: ROTEIRO DE ENTREVISTA – BLOCO IV: GRUPO FOCAL – EGRESSOS.....	246
ANEXO I: CENTROS DE FORMAÇÃO ASSESSORADOS PELO CAMPO.....	248
ANEXO J: DOCUMENTOS DO PNPE.....	251
ANEXO L: MATERIAIS INSTITUCIONAIS.....	252

1. INTRODUÇÃO, PROBLEMA E JUSTIFICATIVA: TECENDO OS FIOS DA DISCUSSÃO

1.1 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE A TEMÁTICA

Século XXI! Época de desafios e oportunidades. Diríamos que mais de desafios, pois as oportunidades não estão disponíveis a todos que as desejam, sobretudo precisam. Os problemas sociais são evidentes e afligem os indivíduos de modo iminente. Desemprego estrutural, miseráveis nas ruas devido à falta de moradia, precarização da saúde, fome, analfabetismo, violência (urbana, infantil e de gênero), degradação ambiental, entre outros, são palavras de ordem nestes momentos históricos de crise, visto que as desigualdades estão por toda parte assolando as grandes massas, tão logo, excluindo-as do seu direito de ser e viver.

Futuros homens trabalhadores buscam uma chance no mercado de trabalho. Todavia, embora ainda jovens, depositam nesta atividade – o trabalho –, a esperança de serem reconhecidos como atores e protagonistas sociais no processo de construção do espaço onde vivem, que costumamos chamar de sociedade. É basicamente este o retrato dos jovens brasileiros, os quais correspondem a uma fração de classe, pois são oriundos de camadas populares e filhos de trabalhadores (FRIGOTTO, 2004), que aspiram pela conquista da sua dignidade e do direito pleno à sua cidadania. No entanto, ressaltamos, dada à perplexidade e aflições que estes aspirantes a cidadãos enfrentam, que estas idéias são pretensões, pelo fato de ainda estarem situadas no campo da perspectiva.

Para contextualizarmos o presente tema, optamos por iniciarmos pela categoria trabalho, haja vista acreditarmos que as demais categorias que suscitam uma reflexão mais aprofundada, surgem a partir dela, e juntas conformam o sentido da teia, cujos fios invisíveis tecem a rede da alienação e da mercadorização humana.

Vale dizer que estes fios são frutos do obscurecimento dos discursos forjados na ideologia dominante, decorrentes da contínua luta entre as classes, travadas há muito (MARX, 1978). Contudo, em resposta a isso, resta-nos a proposta de um projeto de educação, de homem e de sociedade sustentável para a geração presente e para as gerações futuras.

É comum ouvirmos dizer que o trabalho é que dignifica o homem, e que sem trabalho o homem evade de si mesmo (MANACORDA, 2000). Entendida essa expressão ao pé da letra, o que fica posto é que ao não trabalhar, ou a partir da execução do trabalho alienado (PATTO, 1996; ARANHA, 1999), o homem deixa de ser de si para pertencer – ele e o seu trabalho –, a quem detém os meios de produção, ao sujeito responsável pela propagação da indignidade humana, de forma tal que o que lhe resta enquanto valor de uso são as necessidades mais elementares como beber, comer, perpetuar a espécie, fazer as necessidades fisiológicas, descansar, fazendo por vezes com que nós nos confundamos com os animais (HUNT; SHERMAN, 1998). No entanto, essa analogia se desfaz dado o fato de que nada é mais significativo e complexo do que a capacidade humana de usar ferramentas para a satisfação do que lhe é necessário para garantir a sua sobrevivência através da sua atividade criadora, pela sua imaginação e pela sua energia potencializada no que chamamos de força de trabalho (SADER, 2007).

Ao longo dos séculos durante os quais o capitalismo se fez efetivo – e até hoje ainda faz – o que temos visto são retratos de desumanização e de depressão dos sistemas produtivos, refletindo diretamente no trabalhador, que se sente cada vez mais acometido pela impotência de ganhar o seu sustento de maneira lícita e digna. Desta forma, torna-se mais difícil a sua atividade vital humana efetivar-se veículo potencial para o alcance da felicidade.

Desde que o capital descobriu que o trabalho é fonte de riqueza, a exploração humana se faz perceber. O valor da produção, não advém da natureza e da tecnologia puramente, tampouco do ouro que é o metal mais precioso existente, mas da capacidade de trabalho

humano. Todavia, é com pesar que observamos que muitos homens, ainda hoje, enxergam-no simplesmente como um meio para a retirada de suas forças e de suas vidas ao lhes deixarem cansados. Com base nesses pressupostos é que a categoria trabalho tem um valor incomensurável, ou pelo menos deveria ter, no contexto da sociedade, ressalvados os conflitos ideológicos existentes em face dos interesses das classes dominantes e dos donos dos veículos geradores de capital (SMITH; RICARDO *apud* SADER, 2007).

As evidências da sociedade respaldada pela lógica opressora do capital apontam para a redução do trabalho a uma mera atividade a ser trocada por um salário, cujo valor ínfimo torna o trabalhador alheio a si e ao que produz. Baseado nessa colocação, corroboramos Emir Sader (2007) quando afirma que

nossa capacidade de trabalho, esta potência humana de transformação e emancipação de todos, ficou limitada a ser apenas o nosso meio de ganhar o pão. Capacidade, potência, criação, o trabalho foi transformado pelo capital no seu contrário. Tornou-se instrumento de alienação no sentido clássico da palavra: como ato de entregar ao outro o que é nosso, nosso tempo de vida. De produzir para que outros se apropriem do que produzimos, para e todos, ficou limitada a ser apenas o nosso meio de ganhar o pão. Capacidade, potência que outros decidam o que produzimos, como produzimos, para quem produzimos e a que preço será vendido (SADER, 2007, sp.).

As mudanças operadas durante as três últimas décadas do século XX, especialmente a partir do abalo sísmico da crise do petróleo, se evidenciaram em escala planetária, ameaçando tanto os países centrais, quanto os países periféricos, que se tornaram vulneráveis social e economicamente. Com a reestruturação dos sistemas produtivos – do taylorismo-fordismo para o da acumulação flexível –, as fábricas e as indústrias passaram a incorporar as novas tecnologias para a otimização das máquinas, que ora começavam a entrar em obsolescência. Entre tantos motivos essa empreitada visava o aumento da produção e a acumulação capitalista (HOBSBAWM, 1994; IANNI, 1994; ANTUNES, 1995; HARVEY, 1996).

Desse modo, a educação também foi impactada, pois era chamada a atender às demandas na formação de trabalhadores com características diferentes das daqueles que operavam no modelo anterior. Se no modelo anterior, o trabalhador não precisava pensar, sair do seu posto de trabalho, tomar decisões; no modelo vigente, este novo trabalhador precisa, além de dominar as tecnologias – as quais não foi ensinado a manusear –, ter habilidades e competências diferenciais (técnicas, gerenciais e comportamentais), afim de que pudesse lidar com as incertezas e as imprevisões possíveis no contexto da sua atividade (KUENZER, 1999, 2003).

Este período culmina com o ajuste neoliberal, incorporado por alguns países, a exemplo do Brasil, o qual se deu basicamente em três vertentes: a reestruturação produtiva, a reforma do aparelho do Estado nos anos de 1990, e a ofensiva ao trabalho, com o propósito de promover a estabilização macroeconômica e de conter a questão do superávit fiscal. Tratou-se, mais do que um ajuste, da construção de um projeto neoliberal, cujas estratégias deixaram órfãos de direitos aqueles que ajudaram a construir a história da sociedade: os trabalhadores (BARRETO, 1999; MONTAÑO, 2005).

Pelo exposto, observou-se que nos anos de 1990, ocorreram profundas mudanças para o Brasil. Época de implosão do Estado de Bem-Estar Social, por um lado, e sedimentação dos princípios neoliberais por outro, na qual o setor público restringe seus gastos com as questões sociais, transferindo as suas responsabilidades para outros setores, estabelecendo-se a reemergência da sociedade civil, a partir da redefinição das novas formas de relacionamento do Estado com esta e com o mercado (FIORI, 1997; MONTAÑO, 2005). Neste contexto, a sociedade civil passou a atuar com mais efetividade, através das organizações não-governamentais (ONGs), desenvolvendo ações em quase todas as esferas, entre elas a educação (DELUIZ; GONZALEZ; NOVICKI, 2005; GOHN, 2005).

Nos anos de 1990, a formação profissional para o mercado de trabalho, tornou-se o carro-chefe da empreitada das ONGs, na medida em que passaram a oferecer cursos de qualificação e/ou capacitação com recursos públicos ou em parcerias firmadas com o setor privado, para as pessoas desempregadas ou em risco de perda de emprego. Estas, em sua grande maioria, oriundas de camadas desprovidas, cujo desejo mais parece um milagre: o da recolocação.

Nesse mesmo contexto assolado pelo desemprego se inserem os jovens, cujo índice revela dados estatísticos espantosos, que serão revelados no capítulo a seguir. A dificuldade de inserção jovens no mercado de trabalho está cada vez maior, assim como o grau de exigências, que se encontra muito mais expressivo. Para Frigotto (2004) falar de juventude é complexo e controverso ao mesmo tempo, exatamente pelo fato de não existir um consenso a seu respeito, por diversas razões, que vão desde razões históricas, até razões sócio-culturais, as quais serão aclaradas a posteriori. Para não simplificarmos a discussão, dado o peso e seriedade que esta exige precisamos fazê-la de maneira consistente, em função da problemática que envolve este grupo etário, especialmente, no que tange ao desemprego, a condição de desigualdade que enfrentam e a exclusão plural com que convivem, sendo ela: social, cultural, econômica, política e até mesmo étnica.

Um exemplo de uma dessas formas de exclusão, no campo social e político, se fez através da retirada dos direitos substanciais das crianças e dos jovens filhos da classe proletária ao longo da história, o que nos faz buscar explicações para este e outros problemas estruturais que abarcam todos os planos citados anteriormente (FRIGOTTO, 2004).

Segundo Pochmann (2004), nos últimos anos, o Estado tem se procurado em direcionar as suas políticas para diversas áreas como saúde, trabalho, educação, transporte entre outros, compatíveis com a faixa etária dos jovens de 15 a 24 anos. Todavia, se nos países ricos essas oportunidades são apenas residuais, imaginemos nos países periféricos! Este

mesmo autor sinaliza que, com a “transição das sociedades industriais para as chamadas sociedades do conhecimento, tem sido aberta uma oportunidade histórica de libertação da juventude da condenação ao trabalho pela sobrevivência” (POCHMANN, 2004, p. 218). Mas, e a efetividade dessas políticas, como tem se dado? É o que tentaremos compreender nos próximos capítulos.

Frigotto (2004) afirma que a definição de políticas destinadas ao contingente jovem consiste de um desafio complexo, pois precisam enfrentar problemas como tráfico de drogas, prostituição infanto-juvenil, a mendicância, entre outros. Pelo exposto, torna-se necessário serem pensadas políticas públicas que caminhem no sentido da inserção dos jovens em situação marginal, no mercado de trabalho. No entanto, as estratégias levadas a efeito pelos governos através de políticas públicas têm se dado de maneira pontual, para atender a situações emergenciais.

Ao reafirmamos o dito popular de que o trabalho enobrece e a esmola vicia – assim como quase todas as formas caritativas e assistencialistas –, defendemos um padrão societário no qual os indivíduos sejam considerados cidadãos de direitos, assim como que as políticas públicas implementadas sejam entendidas como direito, e não como gasto e/ou obrigação do Estado.

Numa época de expressivos problemas sociais, o desemprego corre em disparada, afetando massivamente jovens e adultos por um lado, e de forma controversa a exploração e o trabalho infantil, por outro. Nesse sentido, o desenvolvimento sustentável se coloca como uma proposta a ser legitimada através do envolvimento de todos os setores da sociedade, cujos aspectos aludem as diferentes dimensões que perpassam as fronteiras sociais, ambientais, políticas e econômicas (ACSELRAD; LEROY, 1999; DELUIZ; NOVICKI, 2004; PORTILHO, 2005).

Desse modo, atribui-se à educação uma grande tarefa, que vai desde a promoção da conscientização diante não só das catástrofes que vitimam o meio ambiente, mas dos efeitos da lógica da produção capitalista e da cultura do consumo, entre outras demandas. Diante dessa realidade recheada de desafios a serem enfrentados, seria a educação o instrumento de transformação social e capaz de resolver problemas de tamanha complexidade?

Em meio à sensação de desesperança que nos toma, que gera a frustração, promove a angústia e nos causa desconforto pela impotência, depositamos a nossa confiança na educação, não no sentido de que esta resolva todos os problemas do mundo e da humanidade, muito menos que esteja a mercê da lógica do mercado e sob a égide do capitalismo tardio. Mas uma educação sustentável e para a toda a vida. Formadora do homem integral, consciente e pronto para deliberar sobre a sua vida e sobre o seu trabalho. Um homem universal que seja capaz de construir, por si mesmo e mediante as relações sociais cotidianas, as estratégias para a superação dos sistemas de internalização da lógica do capital que são reais propagadores da alienação e exímios na arte de expropriar o trabalhador do seu direito de ser livre (MANACORDA, 2000; MÉSZÁROS, 2005).

A partir da situação problemática mencionada, este trabalho propõe-se a investigar as ações de uma ONG, cuja atuação na educação se insere no âmbito do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) para a juventude brasileira, justifica-se pela possibilidade de aclarar as condições em que vivem os jovens, especialmente na cidade do Rio de Janeiro. E aí, também, está a relevância da nossa pesquisa, na medida em que trazemos os sinais e sintomas da cidadania tolhida dos jovens, tomados pelo não direito de vir a ser – trabalhador –, quando o sistema capitalista através dos seus tentáculos e espaços de sua representação, lhes tira a oportunidade de ser de fato e de direito aquele sujeito/cidadão em quem se costuma depositar as esperanças da construção do futuro e de uma sociedade melhor.

As dificuldades que os jovens enfrentam com os altos índices de desemprego estão escritas e ocultas no modo de produção capitalista, tão logo, pela falsa consciência não têm a possibilidade de lerem o mundo que os cercam, tampouco atingem o nível de compreensão sobre a essência de suas aflições, na maioria das vezes atribuindo-lhes a própria culpa pelo seu insucesso e por não terem dado certo na vida. Desse modo, entendemos que as tensões e assimetrias que negam a cidadania aos jovens, precisam ser exploradas e aclaradas para a sociedade, afim de que todos saibam das condições desiguais que os atingem.

O perfil dos jovens cariocas em situação de risco e desemprego – e nos demais estados, acreditamos não ser diferente –, trata-se de uma fração de classe, oriunda de camadas populares, geralmente filhos de trabalhadores, com baixa escolaridade, que buscam ganhar a vida a partir da consecução do seu primeiro emprego, embora com todas as dificuldades e exigências impostas pelas organizações do mundo empresarial e produtivo.

O tema juventude consiste de uma categoria de pesquisa, difícil de ser definida, haja vista os vários tipos de juventude existentes e os múltiplos entendimentos e olhares que se atribui na tentativa de defini-lo, excluindo um possível consenso acerca da sua ótica. Sabe-se apenas – por questão de delimitação –, que ela é uma categoria social, situada na realidade das classes, sendo, portanto, os jovens em situação de risco uma fração delas, e que ora se encontram excluídas triplamente: da sociedade, devido à situação de exclusão de direitos aos quais se encontram vitimados; do mundo do trabalho, haja vista o desemprego iminente resultante das múltiplas exigências, solicitação de experiências e capacidades inerentes “a um novo ser vivo”; e, por fim, academicamente, dada a escassez de estudos e pesquisas cujo tema em questão tenha lugar cativo e atenção legitimada.

Buscamos, assim, contribuir com mais um estudo para a comunidade científica e para o preenchimento desta lacuna do conhecimento, haja vista as especificidades do processo de

formação em ambiente não-formal e inserção no mercado de trabalho na perspectiva das ONGs.

Ressaltamos que este trabalho tem o seu caráter de originalidade, pois nenhuma pesquisa encontrada até então, na área de educação tratou especificamente deste tema apresentar discussão e/ou resultados que caminhasse na mesma direção, preocupando-se com a questão na dimensão aqui proposta.

Além disso, poderemos conhecer e tornar público as ações de cunho educativo desenvolvidas por uma ONG localizada na cidade do Rio de Janeiro, que segundo a sua missão institucional, se diz preocupada com os contextos plurais (social-econômico-político-cultural), na perspectiva dos grupos comunitários e das questões ligadas à ética que suscita a construção da cidadania, emancipação humana, desenvolvimento sustentável local, a efetividade dos princípios da democracia e da justiça social, a partir da formação profissional, geração de emprego e renda, consciência e participação coletiva. Estamos nos referindo à atuação da ONG Centro de Apoio ao Movimento Popular (CAMPO) na área de qualificação profissional, que será descrita no capítulo 4 desta dissertação. Em síntese, temos na realização deste estudo a oportunidade para a construção social do conhecimento pelo preenchimento das lacunas dentro desse campo temático, além de ser uma forma de contemplar e situar os jovens no universo da pesquisa científica.

1.2 ESTADO DA ARTE

A presente investigação vincula-se à pesquisa realizada por Deluiz (2006), que é uma continuidade de pesquisa anterior, cujos resultados foram publicados em Deluiz; Gonzalez; Pinheiro (2003), na qual objetivou-se investigar a atuação das ONGs no Rio de Janeiro, que desenvolviam ações de educação profissional no “Programa Trabalhar e Aprender:

Qualificação Profissional da Secretaria Estadual de Trabalho (SETRAB), no âmbito do PLANFOR/ MTE”.

O estudo realizou-se no período de 2001 e 2003, e em seus resultados, as autoras encontraram que as ONGs investigadas se apóiam em diferentes discursos ideológicos, que variam entre as concepções ancoradas na visão produtivista até a civil democrática, denotando uma variação nas suas linhas de atuação e legitimidade do papel que desempenham no contexto da sociedade civil, espaço no qual atuam.

Ainda nos resultados, as autoras apontam que embora o propósito ONGs sejam de propiciar alternativas para o criação de oportunidades e melhoria da qualidade de vida dos sujeitos desprovidos de vantagens sociais – beneficiados pelas ações dispensadas pelas ONGs –, na verdade, elas acabam ajudando na reprodução das desigualdades, na medida em que se apropriam dos discursos firmados pela lógica do mercado. Sendo portanto, uma medida paliativa ao desemprego iminente, tão logo, minimizando a pressão social por parte daquele contingente que por ventura conseguissem inserção no mercado de trabalho.

Desse modo, a ações educativas nos moldes dos cursos oferecidos pelas ONGs pesquisadas

se distanciam 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).

O levantamento por meio de *sites* da Internet, Bancos de Teses e Dissertações da CAPES, de Universidades e Institutos de Pesquisas, nos fez perceber a necessidade de analisar esse segmento, pela escassez de trabalhos escritos e publicados sobre a temática. Observamos que a produção no campo acadêmico é relativamente extensa no que tange à temática ONGs como objeto de estudo. Até a presente data foram encontrados registros de 516 teses e dissertações que trataram efetivamente do tema ONG; 117 articularam ONGs e

educação; 13 trataram de ONGs e educação profissional; 50 mencionaram o PNQ, e apenas uma, em 2006, abordou o PNPE na perspectiva do jovem, mas não na interface entre política pública, formação profissional, organizações da sociedade civil e jovens, já que o estudo adota um viés sociológico, tão logo despreocupado com as questões educativas, que é o foco principal desta pesquisa.

O estado da arte supramencionado revela a fragilidade da produção acadêmica tocante à quantidade de estudos, cuja menção aludem às políticas públicas vigentes e/ou já extintas que se pretendam(eram)geradoras de trabalho e renda para o público jovem a partir de ações de qualificação profissional desenvolvidas por organizações da sociedade civil, como é o caso do PNPE, que encontra-se, conforme especulação da mídia e do próprio governo, em processo de suspensão para o ano de 2008.

Para efeito da extração de resultados, privilegamos 4 dissertações e 1 tese que trataram de temas aproximados – não exatamente –, para que pudéssemos perceber o que apareceu de resultados, e assim podermos tentar compreender o que existem de lacunas a serem preenchidas, em se considerando os pontos já esclarecidos nos trabalhos evidenciados.

Cardoso (2002) na sua dissertação pesquisou as políticas públicas de qualificação profissional sediadas no âmbito do governo FHC. Seu objetivo foi analisar a educação profissional no contexto do estado do Paraná a partir das diretrizes do Plano Estadual de Qualificação e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), visando identificar as possíveis articulações entre ambas. Os resultados demonstraram que a educação profissional implementada nas políticas analisadas, revelaram-se mais ideológicas do que funcional e efetiva, cuja vinculação se atrela à lógica capitalista na medida em se coloca única e exclusivamente ligada ao sistema produtivo, distanciando-se da formação política.

A tese de doutoramento de Cêa (2003) objetivou o a análise crítica Planfor que foi implementado no ano de 1996 no governo de FHC. Devido ao seu caráter macro, a autora o

coloca como o principal integrante das políticas de qualificação profissional do país, empreendida pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) como estratégia de desenvolvimento de habilidades e competências do trabalhador para que este, por si mesmo, garanta a sua empregabilidade. Esta autora, afirma que a qualificação se fez entre fios invisíveis ao passo em que incorpora totalmente a lógica da acumulação flexível e os princípios neoliberais, confirmando-se como um instrumento de regulação social. Segue aclarando que a Reforma do Estado propiciou a descentralização das ações sociais e a evidenciação do chamado espaço “não estatal” representado pelo “terceiro setor”. O Planfor como instrumento de regulação social, sempre esteve vinculado com a consolidação do Estado neoliberal, a mercantilização das relações entre o Estado e a sociedade civil, sendo aquele uma vertente para a reprodução do capital através do financiamento público.

Villela (2004) em seu estudo qualitativo relacionou educação, trabalho e as expectativas de futuro na concepção dos jovens de camadas populares no Estado de São Paulo. A pesquisa teve como lócus a ONG Instituto Alana que realizava cursos de qualificação profissional para aquele público. Entre os resultados, aponta que: os jovens demonstraram consciência com relação à escola, situando-a como um lugar importante, mas que suas condições são precárias. Referiram-se ainda à escassez de oportunidades de trabalho, principalmente para quem é jovem e inexperiente. Mas, que embora as expectativas sejam limitadas no que se refere à consecução de trabalho, ainda enxergam possibilidades.

A dissertação de Santos (2004) trabalhou com a interface entre educação, trabalho e qualificação profissional no âmbito do Planfor, no que pese aos seus impactos sociais e à sua capacidade de proporcionar de fato o ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho, melhoria das condições de vida pessoal e familiar através do aumento da renda, bem como a conquista do direito à cidadania. Os resultados alcançados apontaram que o Planfor, preocupou-se apenas com a questão da quantidade, haja vista as metas previstas pelo governo, em

detrimento da qualidade, cuja proposta valorizasse a questão pedagógica e a formação mais ampla dos sujeitos-alvos. Outra questão marcante identificada pelo autor foi que os cursos não garantiram de fato o acesso ao emprego, quando o faziam era de forma precária, tampouco levavam em consideração as demandas e oportunidades locais.

Soares (2006) analisando o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) buscou identificar os pontos positivos e negativos do Programa tendo em vista seu aprimoramento. O estudo qualitativo realizado para obtenção do grau de mestre em ciências sociais aplicadas pela Universidade Vale do Rio Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo / RS, centrou-se na perspectiva dos jovens, que são o público-alvo do PNPE, buscando desvendar as dificuldades e as necessidades deste segmento. Entre os resultados, destacam-se que o jovens oriundos de classes populares valorizam o trabalho, a família e o estudo, privilegiando-os em seus projetos de vida. Apontou, ainda, as críticas dos jovens à inserção – objetivo do Programa –, as quais se incorporadas possibilitarão o seu aprimoramento. Na sua avaliação final, sugere que as críticas feitas à política pública em questão são necessárias para a conquista de melhores resultados por parte desta, uma vez que se propõe à implementação do trabalho como direito social, podendo inclusive, podendo inclusive, ser pensada articuladamente com outras políticas públicas e com diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da educação e da assistência social.

1.3 OBJETIVO E QUESTÕES NORTEADORAS DO ESTUDO

Partindo-se da situação problema acima exposta, foi possível construir o objetivo que irá subsidiar o processo de pesquisa, a saber:

- Analisar a atuação da ONG CAMPO no que diz respeito às ações implementadas nas áreas de formação profissional e geração de trabalho e renda, no âmbito do PNPE/CSJ no Rio de Janeiro, levando-se em conta as seguintes dimensões: (a) econômica; (b) da sustentabilidade socioambiental; e (c) educativa.

Para atender a esse objetivo foram criadas questões norteadoras, tais como:

- Como se dão as estratégias de geração de trabalho e renda e a inserção dos egressos no mercado de trabalho? Existem parcerias firmadas com organizações empresariais? Como é feito o acompanhamento da inserção desses jovens no mercado de trabalho?
- As ações educativas implementadas pelo CAMPO legitimam, em seu planejamento pedagógico, o desenvolvimento sustentável local dentro de uma perspectiva socioambiental?
- Quais as finalidades e concepção de Educação Profissional que orientam as ações educativas do CAMPO?

1.4 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesse estudo orientou-se no paradigma da Teoria Crítica, baseado na tradição marxista. Portanto, legitimou-se a partir de pressupostos: teórico-metodológico e de procedimentos metodológicos coerentes com estes últimos, que serão

explicados a seguir. Antes de fazê-lo, apresentamos de maneira sintética as quatro fases percorridas pela pesquisa, são elas:

1- Definição do quadro teórico conceitual (vide Capítulo III) que deu respaldo à construção argumentativa, que possibilitou a identificação das categorias de análise e, conseqüente interpretação dos dados, à luz do referencial aludido para iluminar-nos em todo processo analítico;

2- Estudo de caso visando a obtenção de dados relativos à ONG CAMPO, feito através do contato com dados institucionais, realização de entrevistas com os coordenadores da ONG, os coordenadores pedagógicos dos Centros Comunitários de Formação Profissional assessorados pela entidade executora e egressos dos cursos do PNPE/CSJ;

3- Análise e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa qualitativa, resultantes dos instrumentos aplicados junto aos sujeitos e as informações adicionais levantados no *locus* da pesquisa;

3- Estruturação do relatório final tendo como base a postura analítica, reflexiva e crítica, mediante a construção de inferências sólidas e indicação de sinais propositivos para serem pensados nas futuras pesquisas que outros pesquisadores venham a desenvolver; legitimadas através de pesquisa séria, porém, sempre passíveis de novas interpretações.

1.4.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Sarmento (2003) afirma que a investigação científica baseia-se em paradigmas, e que é a partir deles que o conhecimento científico ganha validade, ao passo em que se torna conhecido e utilizado universalmente, sem limite de fronteiras. O diferencial do paradigma qualitativo está no fato de permitir o emprego de diferentes métodos e técnicas, como forma de validar os resultados e, conseqüentemente, garantir a qualidade das pesquisas nas ciências humanas e sociais, além de admitir categorias, hipóteses e legitimar aspectos no seu processo investigativo que antes eram inconcebíveis de ser considerados como saber científico.

Todo paradigma possui determinados pressupostos com três dimensões que lhes são peculiares, embora com características particulares de cada um, vejamos: a) ontológica – referente à natureza do objeto a ser conhecido; b) epistemológica – que diz respeito à relação conhecedor e conhecido; e c) metodológica: concernente ao processo de construção do conhecimento pelo pesquisador (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2000).

Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (2000, p.132), definem paradigma como sendo “um conjunto básico de crenças que orienta a ação”. Em nosso entendimento, os autores aludem a questão do paradigma à visão de mundo que o pesquisador tem, a qual se alinham os conceitos e as vivências deste, corroborando aquilo que acredita e as questões e/ou ideais em favor dos quais luta.

Nesse processo, ressaltamos, porém, que a figura do pesquisador não pode ser inerte, por não ser um sujeito-investigador isolado do mundo dos fatos, acontecimentos e das realidades/objeto em favor dos quais se debruçam para desvelar nas suas pesquisas, visando o aumento da produção do saber coletivo e originado do ambiente social.

Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (2000) e Sarmento (2003) afirmam que as pesquisas também precisam de métodos e técnicas para o abastecimento da base de dados para posterior análise e sua compilação, de modo a favorecer os seus resultados. Toda pesquisa se dá a partir

de bases discursivas, ou seja, de leituras realizadas em autores afins ao objeto de estudo – coerentes com o paradigma aderido –, cujas literaturas pertençam a autores junto aos quais os pesquisadores compartilham das suas posturas ideológicas.

A pesquisa qualitativa articula as interpretações empíricas dos dados sociais, políticos e ideológicos, avessos às condições das ações sociais. Os dados empíricos são gerados no vazio social e na assimetria de poder gerado na prática social. Exatamente por isso que não se pode negar o fundamento epistemológico dos paradigmas, que nasce da confluência entre “o sujeito, o objecto e o objecto do conhecimento” (SARMENTO, 2003, p. 141).

Sarmento (2003) situa que a investigação norteada pela abordagem de pesquisa qualitativa, pauta-se na perspectiva praxeológica – empírica. O projeto político-emancipatório, os fenômenos simbólicos e culturais que fomentam os valores sociais e as impressões pessoais ligadas à visão de mundo do pesquisador, estão em consonância com as condições de regulação social, desigualdades sociais e poder – motivadas por questões sobre dominação e desigualdades sociais e lutas de classes –, que são questões essencialmente relacionais, pois envolvem os seguintes aspectos: sujeitos, instituições, ações humanas, trabalho, entre outros. Esta prática visa a transformação social pela dialética em prol do reconhecimento e a reconhecimento dos valores sociais que permeiam a construção do conhecimento.

Segundo Goldenberg (1998, p. 53) “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”. A natureza da pesquisa qualitativa está inserida no método indutivo, e justifica-se pelo fato de proporcionar ao pesquisador a captura da extensão do objeto e de realizar o levantamento de variáveis para de corresponder à expectativa do problema de pesquisa.

Ainda nesse entendimento, nos voltamos a Bogdan; Biklen (2000, p. 49), quando nos explicam que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado

com a idéia de que nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Seguem os autores ratificando que esse tipo de investigação, possui algumas características básicas, as quais fazem saber:

na investigação qualitativa a fonte direta é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2000, p. 47-51).

Situada a abordagem qualitativa de pesquisa, resta-nos explicitar o tipo de estudo escolhido para proceder a nossa pesquisa. Nesta oportunidade, optamos pelo estudo de caso em detrimento de outros estudos, pelo diferencial do lócus e sujeitos admitidos nesta investigação. Em face disso, apresentaremos algumas características que são suficientes para justificar o motivo da pesquisa opta por um estudo de caso: a ONG CAMPO.

A primeira delas é porque se trata da única ONG de assessoria a grupos populares entre as selecionadas para participar como executora do PNPE/CSJ no Rio de Janeiro. A segunda se deve ao fato de que realiza ações educativas para desenvolver os cursos de qualificação profissional na dimensão não-formal junto aos jovens em busca do seu primeiro emprego. Ou seja, embora a ONG CAMPO tenha sido selecionada para executar o Programa, quem desenvolve os cursos são os Centros de Formação Profissional que a ela estão vinculados, na perspectiva da organização popular e desenvolvimento local.

Alves-Mazzotti (2006, p. 3) afirma que existem muitos equívocos com relação às pesquisas que se dizem estudos de caso. Cabe ressaltar, porém, que “o maior problema de grande parte dos trabalhos apresentados como estudos de caso é que eles não se caracterizam como tal”. Para poder considerá-los, precisam ter certas peculiaridades que os caracterizam e diferenciam sua natureza conceitual e operacional de outros tipos de estudos.

Para Stake (2000 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 5) um caso é uma *unidade específica*, um sistema delimitado cujas partes são integradas. Ainda segundo a autora, reportando-se a Yin, existem três situações nas quais um estudo de caso possui indicação:

a primeira ocorre quando o caso em pauta é *crítico* para testar uma hipótese ou teoria previamente explicitada. [...] A segunda razão que justifica a opção por um estudo de caso é o fato dele ser *extremo ou único*. [...] A terceira [...] quando o pesquisador tem acesso a uma situação ou fenômeno até então inacessível à investigação científica. (op. cit. p. 7-8)

Yin (1994, p. 13 *apud* SARMENTO, 2003, p. 137) define o estudo de caso como um exame empírico que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes”. Alves-Mazzotti (2006, p. 13-14), em um conceito mais ampliado que Sarmiento (2003), nos diz que

o estudo de caso qualitativo constitui uma investigação em profundidade de uma unidade específica, selecionada segundo critérios pré-determinados e situada em seu contexto, utilizando múltiplas fontes de dados de modo a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 13-14).

O estudo de caso resulta em uma observação detalhada, cujo plano geral vai assumindo a forma de um funil. Esse tipo de estudo possui, normalmente, um contexto (organização e/ou pessoas), o objeto de estudo, as fontes de dados ou acontecimento específico para, em seguida, proceder à avaliação do terreno à luz do interesses do investigador (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Portanto, foi esta a empreitada da pesquisa, uma observação detalhada da ONG CAMPO, nos seguintes moldes: entrevistas com os sujeitos – tanto jovens, quanto alguns membros da ONG –, avaliação das ações educativas de formação profissional por ela desenvolvidas e, os fins a que elas se destinam, visando responder às questões que nos inquietavam.

Considerando que no estudo de caso visamos a descoberta, uma das maiores preocupações foi a tentativa de abarcar a realidade e o objeto pesquisado de maneira completa e profunda. Para isso, foram de extrema relevância as informações acerca dos entraves constantes no contexto social dos sujeitos.

Acerca da generalização neste estudo de caso, admitimos a concepção da autora quando assinala que um estudo de caso não admite generalização, por questões contingenciais: a realidade social, o contexto onde o objeto se situa, os sujeitos envolvidos e todas as condições operadas em face do próprio objeto e das pessoas submetidas. Cabe ressaltar, porém, que,

Yin considera que é sempre possível gerar hipóteses que possam testadas em outros contextos (replicação) e, caso sejam reiteradamente confirmadas, podem ser generalizadas para contextos similares ('generalização analítica') (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 13).

Para finalizar este subtópico da metodologia, vale recuperarmos, à luz de Bogdan; Biklen (1994) que as pessoas que fornecem os dados ou informações são chamadas informadores-chave. Referente aos investigadores qualitativos, eles têm a tarefa de aferir a altura em que momento terminaram o estudo quando atingem aquilo que designaram por saturação dos dados. Significa dizer do grau de suficiência dos dados colhidos, permitindo ao investigador proceder à sua análise e, conseqüentemente, a conjugação do resultado final da pesquisa.

1.4.2 Procedimentos metodológicos

Antes de explicarmos a maneira pela qual procedemos a nossa pesquisa, merece esclarecermos que os sujeitos da pesquisa foram os jovens participantes – mediante seleção – do PNPE/CSJ, bem como os profissionais da ONG CAMPO e os coordenadores/professores dos Centros de Formação Profissional que desenvolveram os cursos para os primeiros. Os

critérios de seleção dos sujeitos se deram de forma natural, por terem se mostrados plenamente dispostos a participarem da investigação e por serem aqueles que de fato interessavam, haja vista estarem imersos na dinâmica de funcionamento e execução do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE).

As técnicas admitidas para a coleta de dados estarão em consonância ao problema de pesquisa e às questões de estudo construídas. Sendo assim, adotamos as seguintes técnicas: análise de fontes primárias e documentos da ONG, a observação participante, entrevistas semi-estruturadas e o grupo focal.

A análise de fontes primárias foi necessária pelo fato de que, por se tratar de uma organização com duas décadas de atuação nas áreas de pesquisa e assessoria, continham muitos materiais relativos à sua trajetória e, principalmente, com relação às ações em favor do desenvolvimento dos grupos comunitários, onde se encontram os públicos-alvos.

Rizzini; Castro e Sartor (1999, p. 71) nos falam que a observação, puramente, é “uma técnica limitada devido à impossibilidade de percepção de alguns fenômenos”. Em virtude da limitação da observação, conforme mencionado pelas autoras, lançamos mão da análise dos documentos como, por exemplo, as publicações (folders, panfletos, folhetim, jornal etc) e arquivos institucionais (relatórios pedagógicos), que possibilitaram a realização de uma análise comparativa e conseqüente sistematização dos dados factíveis à pesquisa.

Desse modo, optamos pela observação participante, tendo em vista a amplitude de fenômenos que a técnica permite abarcar. Pode ser entendida como uma “técnica de pesquisa que pressupõe a não neutralidade do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo” (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p. 71).

Esta técnica nos propiciou um contato maior com a ONG CAMPO, uma vez que criamos uma certa relação de proximidade, cuja oportunidade possibilitou que abarcássemos demais fatos de natureza social e questões subjetivas presentes nos sujeitos inferidos, os quais

não poderiam ser observados sem um contato mais direto com os entrevistados e funcionários da instituição. Na observação participante, o pesquisador

participa do contexto sócio-cultural de um grupo ou comunidade. O simples fato de andar pela comunidade poderá proporcionar dados que não se obteriam de outra forma, e que contribuem para a compreensão do cotidiano de uma comunidade ou grupo. É possível, ainda, comparar dados observados com os coletados durante a aplicação de entrevistas ou questionário (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p. 71).

A utilização da técnica de observação participante no contexto da ONG CAMPO tornou-se relevante para a consecução das informações genéricas relativas à sua história, as atividades que desenvolve, ao público que atende, sua missão, visão, valores, objetivos, entre outros aspectos.

Junto aos dois coordenadores da ONG, representados, respectivamente, pelos funcionários Alexandre Grabas e Elisangela Bandeira, a coordenadora Maria Jane Guadama Rivero do Centro de Formação Profissional da Marinha, a coordenadora e também educadora Rosangela de Jesus Bastos, do Centro de Formação Profissional da Pedreira, fizemos uso da entrevista semi-estruturada, visando apreender as suas concepções acerca dos aspectos institucionais, impactos sociais e a qualidade pedagógica existente nos cursos oferecidos.

A técnica de entrevistas de um modo geral,

consiste numa conversa intencional e é utilizada quando existem poucas situações a serem observadas ou quantificadas, e ainda quando se deseja aprofundar uma questão. Na entrevista, deve-se deixar a pessoa falar à vontade [...]. Na entrevista, o desvio do assunto proposto é possível, possibilitando o aprofundamento das questões (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p. 62-63).

A entrevista semi-estruturada, “é aplicada a partir de um pequeno número de perguntas, para facilitar a sistematização e codificação. Apenas algumas questões e tópicos são pré-determinados” (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999, p. 63). As entrevistas foram

gravadas no momento de sua realização com as pessoas mencionadas e, em seguida, transcritas rigorosamente e fidedignamente, tal como foram conferidas por elas.

As entrevistas são comumente utilizadas em consonância com outras técnicas, a exemplo do grupo focal, que também fizemos uso. Segundo Rizzini (1999, p. 67), “a técnica do grupo focal possibilita a obtenção de dados qualitativos sobre opiniões, atitudes e valores relacionados a um tema específico”. Trata-se de uma técnica que pode ser utilizada nas duas abordagens de pesquisa, isto é, tanto na qualitativa, quanto na quantitativa. Para esta autora, a sua composição não deve ser extensa, restringindo-se a um total de no mínimo oito a no máximo doze participantes, a fim de que todos tenham possibilidade de se expressar com total abertura, favorecendo a riqueza do debate através das opiniões e da exposição dos seus pontos de vista sobre os temas colocados em pauta (RIZZINI, 1999; GATTI, 2005).

Através dessa técnica, buscamos captar o máximo possível de informações e verificar da capacidade de argumentação dos jovens egressos sobre os temas colocados, sobretudo a solidez dos seus posicionamentos. Esta técnica tem sua relevância, pois favorece a compreensão da realidade dos sujeitos e grupos sociais em seus próprios termos, a saber:

práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Em virtude de um interveniente, desencontros e dificuldades de horários, em nosso grupo focal só participou um total de 5 egressos do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego indicados aleatoriamente pelos coordenadores dos Centros de Formação Profissional, ambos de faixa etária mantida no PNPE/CSJ . Na ocasião da realização do grupo focal, fomos solicitados a conferir uma palestra sobre mercado de trabalho aos participantes,

na qual explicitamos as características do mundo orporativo e as exigências feitas aos jovens e adultos que aspiram a uma oportunidade de trabalho/emprego. A adesão do grupo focal favoreceu a captação de informações sobre outra perspectiva, fatalmente contrária às especulações com os demais entrevistados.

Por conseguinte, os instrumentos aplicados com os diferentes sujeitos foram analisados mediante triangulação, comparando o que foi dito pelos coordenadores da ONG CAMPO, e pelas coordenadoras e professora de dois Centros de Formação Profissional Locais, com as falas dos egressos, assim como com as informações contidas no Termo de Referência do PNPE, que normatizam as ações a serem desempenhadas no PNPE/CSJ.

Concluída a coleta de dados, partimos para outra fase, a análise dos dados apreendidos no lócus de pesquisa. Para essa etapa, nos pautamos pela técnica convencionalmente usada nas pesquisas qualitativas que é a análise de conteúdo, uma técnica que consiste na

explicitação do sentido contido num documento e/ou modo em que pode ser transformado com finalidade de oferecer um significado, tendo em conta palavras pré-escolhidas pelo locutor, frequência de recorrência de certos termos, aparato e andamento do discurso (TURATO, 2003, p. 440).

O tratamento dos dados via análise de conteúdo, tornou oportuno a sua codificação, haja vista a percepção das representações dos sujeitos e os não ditos. Ao contrário do que muitos pensam, esta técnica não se resume a um mero caráter descritivo. Utilizá-la requer que extrapolemos esse plano e avancemos para a reflexão crítica e a acepção de inferências.

Pelo exposto, nos reportamos a Turato (2003), de quem aderimos as orientações no que concerne às fases necessárias a serem seguidas para o tratamento dos dados, foram elas:

a) Preparação inicial do material – transcrição de entrevistas, extraídas de fitas gravadas e demais a exemplo de documentos institucionais, transferindo-as para o computador, no processo de editoração propriamente dita;

- b) **Pré-análise** – fase na qual tivemos o contato prévio com o material empírico no qual buscamos apreender, a partir de leitura flutuante, os temas recorrentes no discurso expresso pelos sujeitos;
- c) **Categorização e subcategorização** – separação dos assuntos mediante a sua relevância ou por repetições equivalentes e, categorização dos dados captados;
- d) **Validação externa** – momento no qual procedemos à discussão dos achados com a orientadora da pesquisa, a qual, ao ler o trabalho, pode dar o seu parecer sobre a coerência e validade dos resultados encontrados; e
- e) **Apresentação dos resultados** – tratou-se de uma fase importante, pois foi o momento no qual conferimos o caráter analítico aos dados. O que se fez através da articulação entre o que estava contido nas falas dos sujeitos, confrontando com a teoria aludida. Referimo-nos ao referencial teórico, o qual conforma a nossa visão de mundo enquanto pesquisador, já que baliza as nossas impressões acerca dos fenômenos e das posturas ideológicas dos sujeitos e instituição investigados.

Após concluirmos a análise dos dados, procedemos à construção do relatório final com vistas à participação dos resultados à comunidade científica. Todavia, feitas as apreciações pela banca examinadora do trabalho de dissertação, pretendemos voltar à ONG CAMPO para agradecer às pessoas, comunicar-lhes os resultados àquelas que participaram direta ou indiretamente da investigação, e discutir sobre a experiência da pesquisa com os membros da organização, como forma de respeito e postura ética que deve ser uma característica de pesquisadores que desenvolvem o seu trabalho de maneira séria.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A organização dos capítulos desta dissertação foi feita da seguinte maneira: Capítulo 1 diz respeito aos apontamentos iniciais e corresponde às explicações supramencionadas, onde tecemos os fios da discussão proposta e problematizamos a temática que alude aos jovens na corrida ao seu primeiro emprego. Situamos de forma breve o protagonismo da ONG CAMPO no âmbito de uma política pública de governo no contexto da formação profissional, a justificativa, levantamos o estado da arte – no que pesa à realização de pesquisas já realizadas que contemplaram o tema de alguma maneira –, expomos os objetivos e questões do estudo, e, finalmente aclaramos a metodologia adotada para que pudéssemos conseguir atingir nossos os objetivos propostos.

O Capítulo 2 refere-se ao eixo contextual, onde explicitamos a questão da globalização do capital e seus reflexos no mundo do trabalho, na educação e no meio ambiente. Abordamos, também, a reestruturação dos sistemas produtivos; a efetividade do projeto neoliberal, passando pela Reforma do Estado nos anos de 1990 e o protagonismo da sociedade civil na perspectiva das ONGs, que passaram a atuar nas questões sociais, especialmente na educação profissional não-formal e, por fim, discutimos as mazelas que vitimam os jovens brasileiros na sua corrida em busca do primeiro emprego, bem como a efetividade das políticas de proteção social em atenção aos jovens através de medidas compensatórias.

O Capítulo 3 corresponde ao referencial teórico, ancorado nas matrizes do pensamento crítico, a partir do qual iluminamos os dados coletados no campo de pesquisa. Neste capítulo, discutimos a questão do trabalho enquanto categoria central na constituição do ser humano enquanto ser social e estabelecemos a relação entre as categorias trabalho, educação e meio ambiente; aclaramos o conceito de sociedade civil em uma visão gramsciana, dissimulando a polissemia vinculada ao termo, sobretudo nas últimas três décadas. Feito isso, procuramos

trazer uma visão ampla de educação, sobre os pressupostos da omnilateralidade e da politécnicia, para que pudéssemos tratar, especificamente, da educação não-formal, enquanto alternativa viável para os processos de contra-internalização. Ainda na oportunidade, ousamos defender a ressignificação das competências sob uma visão dialética e, portanto, alheia aos princípios e pressupostos justificados pela vertente ideológica neoliberal e, assim, fechamos o capítulo com a discussão sobre a sustentabilidade socioambiental, pautada na matriz da equidade, que aspira à democracia e à justiça social, com vistas à emancipação humana.

O Capítulo 4 consiste da pesquisa propriamente dita, onde procedemos a descrição da “política” pública aludida nesta pesquisa e as possíveis relações com outras políticas implementadas pelo governo federal; apresentamos o histórico do CAMPO, suas lutas junto ao setor social e, especialmente, sua atuação no âmbito do Consórcio Social da Juventude ao executar as ações estratégicas no contexto da formação profissional e de inserção no mercado de trabalho, de jovens que almejam conseguir o seu primeiro emprego. O objetivo deste capítulo foi a análise e interpretação dos dados de campo, com o auxílio do eixo conceitual explicitado no capítulo anterior, com o propósito de responder às questões norteadoras do estudo.

No quinto e último Capítulo, estão as considerações finais, na qual concluímos o estudo retomando os seus objetivos iniciais, considerando os dados de campo, o entendimento dos autores e com base em nossas impressões pessoais. Neste capítulo apontamos algumas alternativas para a educação não-formal, validando-a como espaço de debate contra o modelo de desenvolvimento vigente, a degradação socioambiental e os reducionismos peculiares à visão hegemônica prevalecente.

2. A PLANETARIZAÇÃO DO CAPITAL E SEUS REFLEXOS NO MUNDO DO TRABALHO E NA POPULAÇÃO JOVEM DO BRASIL

O presente capítulo tem caráter e abordagem de natureza contextual, e para tanto, se compõe de 5 seções, que se apresentam sequencialmente.

Na primeira discutimos a globalização econômica do capital e a permeabilidade dos sistemas produtivos e suas implicações nas relações entre o trabalho, o meio ambiente e a educação.

Na segunda seção abordaremos o ajuste neoliberal no contexto dos países periféricos, a exemplo do Brasil, a partir da Reforma empreendida no Aparelho Estatal nos anos de 1990, quando este passou a se “esconder” do seu povo, desobrigando-se da questão social.

Na terceira seção analisamos os diversos conceitos de sociedade civil, além de buscarmos compreender as demandas que este espaço passou a atender (saúde, educação profissional, gênero, etnia, meio ambiente, infância, juventude etc), através das ONGs.

Na quarta seção travamos o debate sobre “as juventudes” – tensões e assimetrias –, no que concerne às suas dificuldade de se inserirem no mercado de trabalho e, como tem se dado, ao longo dos anos, as políticas de proteção social destinadas a estes.

E por fim, na última seção deste capítulo, propusemos uma reflexão sobre as categorias exclusão/inclusão, comumente presentes nos objetivos das políticas públicas e, de forma breve, lançamos um olhar sobre os discursos, objetivos e finalidades de algumas Políticas de Educação Profissional concebidas no governo Lula.

2.1. A PERMEABILIDADE DOS SISTEMAS PRODUTIVOS E AS LEMBRANÇAS DO TEMPO QUE NÃO SE FOI

O século XXI se anunciou tendo pela frente as marcas das conseqüências perversas deixadas pelo século passado. O contexto de mudanças em escala global contribuiu para que as questões ambientais, do trabalho e da educação assumissem novas configurações, estendendo-se aos modos de vida da população, que precisou e ainda precisa, se adaptar a essa nova realidade marcada pelo aprofundamento das desigualdades sociais que se refletem na exclusão, especialmente nos países periféricos, a exemplo do Brasil e demais países da América Latina (IANNI, 1994; HOBBSAWM, 1995; HARVEY, 1996; DEL PINO, 2002, DELUIZ; NOVICKI, 2004).

As décadas finais do século passado revelaram-se a referência de um período histórico onde problemas como a fome, a miséria, o analfabetismo, o desemprego, a degradação ambiental estão postos para serem enfrentados nestes tempos atuais, tendo em vista serem questões ainda não superadas. Grande parcela desses entraves deve-se à crise do capitalismo datada dos anos de 1970 e da reestruturação produtiva resultante da “transição do padrão de organização industrial taylorista-fordista para o da acumulação flexível” (DELUIZ; NOVICKI, 2004, p. 02).

A vulnerabilidade da produção industrial contribuiu para o freamento do sistema capitalista que entrou em crise nos finais da década de 1960 e início da década de 1970. Essa época correspondeu ao momento de reestruturação do capital que se via assolado pela crise energética, pelas mudanças no mercado consumidor em virtude do processo de competição e da instabilidade mercadológica em geral com a crise iminente. Nesse sentido, acelerou-se a “substituição da produção fordista de massa por uma organização da produção flexível de bens e serviços altamente diferenciados” (DELUIZ, 1999, p.13).

Com o enfraquecimento do modelo de produção taylorista-fordista, pós 1973-5, o mundo precisou rever as suas bases econômicas, pois havia a necessidade de mudanças significativas na produção em virtude da depressão cíclica na produção industrial (HOBSBAWM, 1995). As características desse modelo eram: concentração industrial, produção em série, valorização do tempo, processos de trabalho rígidos, entre outros. A forma de organização do trabalho era prescrita e havia uma intensa divisão de trabalho. Existia uma separação de indivíduos que elaboravam a tarefa (uma parcela menor) e outros que a executavam (uma parcela maior). Os maiores níveis de qualificação eram exigidos apenas dos dirigentes, enquanto que os dirigidos eram absteridos de uma escolaridade mais ampla, e quando tinham alguma, era elementar para atender às necessidades da função. No padrão industrial e de acumulação fordista tudo era móvel, menos o trabalhador, que ficava fixo no seu posto de trabalho e não pensava em outra coisa, senão na realização da sua atividade, por vezes confundido-se com uma peça e/ou engrenagem da própria máquina que operava.

Mesmo diante dessa instabilidade econômica que marcou a transposição da “Era de Ouro do Capital”¹, a economia continuou em crescimento, porém em ritmo bem menos acelerado, excetuando-se alguns países submetidos à industrialização recente, como por exemplo, a China, que teve um crescimento espantoso.

As conseqüências perversas das décadas de crise do século passado contribuíram para o agravamento dos problemas, interferindo diretamente nos indicadores sociais, tanto dos países centrais, quanto dos países periféricos. Para Del Pino (2002, p. 65) os efeitos catastróficos, estenderam-se aos “recursos naturais e o meio ambiente, além de ampliar sistematicamente o ‘trabalho supérfluo’; vale dizer, a distribuição maciça de postos de trabalho”. Os problemas existentes no capitalismo antes da II Guerra Mundial tornaram-se mais expressivos com a efetividade da crise.

¹ Período auge da economia fordista, caracterizado dos anos de 1945 à 1973-5 (HOBSBAWM, 1995).

Reiterados os altos índices de desemprego, houve um alargamento na escala do nível de pobreza em face da miséria que se espalhou por toda parte. Um significativo contingente de trabalhadores ficaram sem emprego por mais de um ano e o aparecimento de miseráveis nas ruas justificou a expressão de depressão econômica, caracterizando o aumento exorbitante das desigualdades sociais, de tal sorte que

na década de 1980 muitos dos países mais ricos e desenvolvidos se viram outra vez acostumando-se com a visão diária de mendigos nas ruas e mesmo com o espetáculo mais claramente de desabrigados protegendo-se em vãos de portas e caixas de papelão, quando não eram recolhidos pela polícia (HOBSBAWM, 1995, p. 396).

Os estragos da recessão, alargada pelo choque do petróleo por um lado, tirou o capitalismo da “estagflação”² mas, por outro lado, deu margem a uma série de processos que levaram ao solapamento do modelo fordista. Essa onda de conturbação que legitimou as incertezas na vida social afligindo irreversivelmente o mundo do trabalho suscitou a reestruturação das bases econômicas e produtivas e o reajuste nos campos social e político (HARVEY, 1996). Eram indícios de um modelo que se despedia e o início de um novo tempo, cujo modo de produção que se apresenta traz consigo características de um regime sócio-político e de acumulação distinto, original e desigual. Era o início do modelo Toyota³.

A transição para a acumulação flexível foi marcada por mudanças que afetaram diretamente não só os mercados de produtos e serviços, mas os processos de trabalho. Foi um período de transição⁴ e de pretensa busca de melhoria das condições de trabalho, crescente

² Neologismo utilizado por Harvey (1996, p. 140), utilizado para designar “a estagnação da produção de bens e alta inflação de preços”.

³ Modelo gestado pelos japoneses a partir dos condicionantes históricos que se universalizou. Segundo Antunes (1995, p. 27) prima pela “intensificação da exploração do trabalho, quer pelo fato de que os operários atuam simultaneamente com várias máquinas, quer através do sistema de luzes (verde = funcionamento normal; laranja = intensidade máxima, e vermelha = há problemas, deve-se reter a produção) que possibilitam ao capital intensificar – sem estrangular – o ritmo produtivo do trabalho”.

⁴ Esse período foi marcado também, pelo movimento de mulheres que lutavam em favor de maior consciência, pela consecução de direitos e promoção de justiça social de gênero a muito negligenciados (HARVEY, 1996).

cada vez mais nos países de todo o mundo. A acumulação flexível segundo Harvey (1996), se pauta na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se por sua forma diferenciada de promover novas formas de disciplina e consentimento por parte dos agentes econômicos e políticos que se subordinam a este modelo.

Para Antunes (1995, p. 26) ao contrário do fordismo, cuja produção é em massa e em série, o toyotismo remete à flexibilização e tem como características “a produção variada, diversificada e pronta para o consumo. É este quem determina o que será produzido, não o contrário”. Neste padrão, a produção acontece em pequenos lotes, pois o que está em jogo, não é o estoque de matéria-prima, mas, a maneira de atender uma gama mais ampla de necessidades do mercado, incluindo as rapidamente cambiáveis. Para Harvey (1996, p. 148), “a meia vida de um produto fordista típico, por exemplo, era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminuiu isso em mais da metade em certos setores [...], tais como as chamadas indústrias de ‘thoughtware’”⁵.

A importância das mudanças estruturais no campo da indústria refletiu similarmente no mercado de trabalho, ambos precisaram se reorganizar. Preconizaram-se novas formas de organização da classe trabalhadora que passaram a ser, como o novo regime, também flexíveis a partir da crescida do emprego no chamado “setor de serviços”. Os empregos eram periféricos, com regimes de tempo integral para uns trabalhadores, e parcial para outros: os primeiros consistiam em mão-de-obra facilmente disponível no mercado de trabalho, eram do setor financeiro, secretárias, administrativo e demais pessoas de áreas menos especializadas que executavam um trabalho rotineiro, enquanto que os segundos eram os trabalhadores

Fizemos questão de situar isso, já que foi um marco importante, mas, deixamos claro que as questões de gênero não são focos do nosso objeto de estudo.

⁵ Segundo Harvey (1996), são as indústrias de videogames, programas de computador etc, visando a adesão dos modismos, haja vista a mobilização dos recursos tecnológicos que induziam a necessidade, que de certa forma possibilitava a transformação cultural que os usos implicava

isentos de vínculo empregatício, contratados temporariamente e subcontratados, ou seja, os trabalhadores considerados empregados casuais, tal como persiste até os dias de hoje (IANNI, 1994; ANTUNES, 1995; HARVEY, 1996;). Estas formas de trabalho, além de configurar uma violenta forma de exploração, com disciplina e alimentada pela competitividade, visam o atendimento às demandas do capitalismo internacionalizado.

Ianni (1994, p. 5) ratifica que

o padrão flexível de organização da produção modifica as condições sociais e as técnicas de organização do trabalho, torna o trabalhador polivalente, abre perspectivas de mobilidade social vertical e horizontal, acima e abaixo do trabalho, potencializando-a.

Entretanto, cabe ressaltar que a evidência de que a utilização da força de trabalho realiza-se em condições de polarização da exploração é um dado aclarado, cujos efeitos recaem sobre os

salários ínfimos, longas jornadas de trabalhos 'legitimadas pelo instituto das horas extras, aceleração do ritmo de trabalho pela emulação do grupo de trabalho pela manipulação da velocidade das máquinas e equipamentos produtivos, ausência ou escassez de proteção ao trabalhador em ambientes de trabalho e insegurança social (IANNI, 1994, p. 8).

As transformações no mundo do trabalho decorrentes da superação dos padrões rígidos da acumulação fordista e a anunciação do padrão de acumulação flexível, além de estimularem a retração dos postos de trabalho, trouxeram a exigência por um perfil de trabalhador de novo tipo. Essas características demarcam que estamos em um novo tempo no qual a relação entre a escolarização e o exercício profissional se desfaz, pois não garantem mais a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

O advento das novas tecnologias, de base microeletrônica, a biotecnologia e os novos materiais para a produção e/ou para o aumento da produtividade propiciaram a configuração das mudanças contextuais no mundo do trabalho na medida em que se tornaram um divisor de águas para a otimização dos sistemas produtivos. Essas transformações objetivaram a racionalização dos custos, a qualidade da produção, do serviço, a flexibilidade do trabalho e

do trabalhador, na ótica da qualidade total. O novo padrão de organização do trabalho enfatiza o discurso da coletividade, da autonomia do trabalhador, da e a valorização do intelectual, ou do capital intelectual, como ficou em voga a partir dos anos 90 do século passado.

Os reflexos da reestruturação produtiva afetaram as grandes massas, excluídas do emprego, a mercê de trabalhos precários, informais e instáveis no que se refere à sua duração. Esse quadro, que se aprofunda dia-a-dia, reforça o discurso da flexibilidade, que por sua vez, legitima a exclusão social dos trabalhadores. Em síntese, todas as mudanças no contexto político-econômico, que suscitaram a reestruturação no processo produtivo e as mudanças no mundo do trabalho, acabaram por afetar a dimensão social, principalmente, a educação.

2.2. O PROJETO NEOLIBERAL E A “DEMISSÃO” DO ESTADO DA QUESTÃO SOCIAL: GLOBALIZAÇÃO EM DISCUSSÃO

O conceito de globalização é polissêmico e dotado de grande imprecisão, embora seu uso seja corriqueiro e aponte para os debates nas mais diversas áreas, especialmente na economia nesta contemporaneidade. De maneira sintética, a globalização corresponde ao fim das barreiras políticas e econômicas visando a expansão do capital pelo livre comércio (FIORI, 1996; 1997).

O fenômeno da globalização abriu as portas para nova divisão internacional do trabalho e da produção, gerando conseqüentemente, formas e significados inovadores ao conceito de trabalho. Além disso, trouxe mudanças que afetaram a ordem social abarcando fronteiras regionais, nacionais e mundiais (IANNI, 1994). Para este autor, sua ofensiva foi tão emblemática que implicou na abertura de “outros horizontes sociais e mentais, grupos, classe e coletividades; nações e nacionalidades; movimentos sociais e partidos políticos; correntes de opinião pública e estilos de pensamento” (*op. cit.* p. 3).

Para Del Pino (2002), o processo de globalização, que não é novo, oferece oportunidades mas, em contrapartida, aumenta os problemas inerentes à questão social, resultante da combinação do momento histórico em que a sociedade vive e o modelo de produção capitalista que é diferenciador por essência, quando separa os países periféricos dos centrais, a exemplo do Brasil e demais países da América latina. A relação de dependência dos países periféricos com os países-centrais faz acenar por uma integração na economia mundial, na medida em que a entende como único meio de afastar a degradação social e o aprofundamento da condição de pobreza dos países latinos. Todavia, esta hipótese é falsa, pois não acreditamos que um modelo, cuja lógica visa a acumulação, possa se mostrar preocupado com a perspectiva da equidade, a preservação dos direitos do trabalhador e justiça social em termos gerais.

Vale dizer, que a globalização lança um importante desafio no que concerne à questão democrática, especialmente nos países periféricos como é o caso do Brasil, “país profundamente marcado por uma cultura autoritária e excludente, que impediu a sedimentação de uma experiência democrática e o exercício da cidadania de forma plena” (DELUIZ; NOVICKI, 2004, p. 01).

A reestruturação produtiva, os avanços tecnológicos e a adoção das políticas econômicas de corte neoliberal são temas em pauta em todas as menções que se pretenda aludir à crise capitalista, não obstante fazem parte da gramática da cultura contemporânea, uma vez que nos ajuda a compreendê-los melhor e a prospectarmos alternativas de superação dos problemas que afetam diretamente as dimensões humanas.

Os avanços dos processos tecnológicos ocorridos a partir dos anos de 1970 trouxeram impactos às fronteiras político-econômicas, refletindo em todo o mundo. O “salto tecnológico, a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e

desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital” (ANTUNES, 1995, p. 15).

Ianni (1994) afirma que a questão da globalização, mediante a oferta de possibilidades que traz consigo pelas tecnologias, favorece a chamada mundialização cultural, principalmente no que se refere à cultura de massa, que é grandemente realizada e orquestrada pela mídia impressa e eletrônica e chega aos mais distantes lugares, cantos e recantos. Os mais graves e dramáticos acontecimentos da vida de indivíduos e coletividades aparecem, em geral, como um vídeo-clip eletrônico informático, desterritorializado entretenimento de todo o mundo. O eletrônico passou a tecer o novo mapa do mundo, as possibilidades de construção, afirmação ou transformação de hegemonia passam a ser condicionadas, limitadas e administradas por uma espécie de intelectual surpreendente e insólito.

Segundo Fiori (1996, 1997) a iminência da crise do capital pôs em xeque todo crescimento econômico atingido nas décadas auge do capitalismo: era o fim do pleno emprego, do crescimento da renda *per capita*, da solidariedade republicana e da proteção social que os partidos políticos social-democratas conseguiram construir. Com a fragilidade da visão ideológica keynesiana, do *welfare state*, que era hegemônica no mundo, vencem as idéias neoliberais.

A década de 1980 consistiu na impulsão do neoliberalismo, uma nova roupagem do liberalismo, com a preservação de muitas características da matriz liberal de Adam Smith no século XVIII. Para Fiori (1996, sp.) o neoliberalismo transformou-se em uma

coisa quase implacável, inevitável, a linguagem da natureza foi a combinação, a articulação virtuosa (...) entre a progressão das idéias neoliberais, por um lado, nos governos, nas políticas, e a progressão, por outro lado, do fenômeno da globalização.

Os países da América Latina são fortemente influenciados pelos organismos internacionais, principalmente aqueles endividados, situados à margem da zona de hegemonia

econômica de supremacia nórdica. Os principais eixos⁶ da rede burocrático-econômico de Bretton Woods nos Estados Unidos são: o FMI⁷, o BID⁸, o BIRD⁹ entre outros de menor expressão. Nos anos finais de 1980, estes organismos exerceram efetiva presença na condução da política econômica dos países periféricos no sentido de reorganizá-los para que pudessem voltar ao crescimento, o desenvolvimento e a estabilização da política fiscal e monetária (FIORI, 1996; 1997). Mas, para isso, os países deveriam se submeter às imposições dos principais centros e círculos de poder situados em Washington. A expressão conhecida há muito por Consenso de Washington deve-se ao fato de aquela cidade ser o lócus de construção das idéias que fomentam a política econômica mundial e a reorganização dos países afligidos diretamente pela crise, proporcionando-lhes a saída do período de recessão, na década de 80 do século XX.

O Consenso de Washington consistiu de um evento internacional, que reuniu os principais organismos de financiamento internacional, a exemplos do FMI, o BID e o BIRD, e foi presidido por John Williamson, um acadêmico e economista americano, no ano de 1989.

⁶ Conceitos relativos aos organismos econômicos internacionais, conforme a seguir na notas de rodapé estão disponíveis no site: <<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/relex/mre/orgfin/fmi/index.htm>. Acesso em 10/01/2007.

⁷ O Fundo Monetário Internacional (FMI) foi criado em 1945 e tem como objetivo básico zelar pela estabilidade do sistema monetário internacional, notadamente através da promoção da cooperação e da consulta em assuntos monetários entre os seus países membros. Juntamente com o BIRD, o FMI emergiu das Conferências de Bretton Woods como um dos pilares da ordem econômica internacional do pós-Guerra. Disponível em <http://www.mre.gov.br/CDBRASIL/ITAMARATY/WEB/port/relex/mre/orgfin/fmi/apresent.htm>. Acesso em 20/11/2007.

⁸ O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), instituição financeira regional criada em 1959 e sediada em Washington D.C., objetiva contribuir para o progresso econômico e social da América Latina e do Caribe mediante a canalização de seu capital próprio, de recursos obtidos no mercado financeiro e de outros fundos sob sua administração para financiar o desenvolvimento nos países prestatários; complementar os investimentos privados; e prover assistência técnica para a preparação, financiamento e execução de projetos e programas de desenvolvimento. Disponível em <http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/relex/mre/orgfin/bid/apresent.htm>. Acesso em 20/11/2007.

⁹ O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a exemplo do FMI, também foi criado em 1945 e conta hoje com 180 países membros [...], o BIRD constitui o Banco Mundial [...]. Tem como principal objetivo a promoção do progresso econômico e social dos países membros, mediante o financiamento de projetos com vistas à melhoria da produtividade e das condições de vida desses países. <http://www.mre.gov.br/CDBRASIL/ITAMARATY/WEB/port/relex/mre/orgfin/bird/apresent.htm>. Acesso em 20/11/2007.

Tal evento contou com a participação de representantes de vários países, especialmente os de economia abalada, e dispôs sobre os caminhos pelos quais eles deveriam trilhar para fugirem da crise legitimada pela grande estagnação e inflação, configurando a década que alguns teóricos chamaram de perdida. O objetivo do evento foi discutir as reformas necessárias a serem adotadas e implementadas pelos países latino-americanos para que conseguissem se reerguer. Os planos tratados envolviam questões de ordem macro e microeconômica, cuja intervenção dar-se-ia nas áreas administrativas, fiscal e previdenciária dos governos (FIORI, 1996).

O programa de reformas funcionava como pacotes prontos a serem requeridos pelos países periféricos. A palavra de ordem na década de 1990 era estabilidade econômica, e, para isso, deveria haver um corte violento do gasto público para desonerar o Estado. No entanto, para esta estabilização seria necessária a adoção de uma política fiscal rígida, sem a qual não seria possível a recuperação da economia dos países para que voltassem a competir no mercado internacionalizado. As recomendações que deveriam ser incorporadas por aqueles países envolveram várias áreas, cujas medidas legitimaram: a perda de direitos trabalhadores; a abertura das economias nacionais, a desregulação dos mercados, a corte dos gastos sociais, a privatização das empresas públicas, o controle do déficit fiscal, entre outros (DEL PINO, 2002; MONTAÑO, 2005).

As propostas do pacote de reformas estruturais não eram dispensados a todos os países que as desejavam, mas somente àqueles cujo orçamento fiscal equilibrado permitia o pagamento da dívida externa, tornando possível a renegociação, e a realização de novos empréstimos. Tratava-se, portanto, das condicionalidades impostas pelos órgãos do sistema bancário internacional (FIORI, 1996).

Essa discussão culmina com o advento do projeto e/ou ajuste neoliberal que constituiu-se como resposta à crise do capital. Resultou, portanto, resultou numa estratégia

hegemônica visando a reestruturação capitalista gestada nos anos de 1970, em face da própria crise das novas bases geopolíticas, das lutas de classes e da intensificação das tecnologias (MONTAÑO, 2005).

As bases para ajuste de fundo neoliberal foram as seguintes: a) combate ao trabalho; b) reestruturação produtiva; e c) reforma do aparelho estatal. A questão mais emblemática foi, talvez, a eliminação dos aspectos trabalhistas e sociais (*op. cit.*). Os trabalhadores tiveram os seus salários reduzidos, enquanto que os que não foram demitidos passaram a ser poliexplorados, pois tinham de se adaptar a um padrão de produção menos rígido, dominar as tecnologias, deter habilidades e competências diferenciais, suficientes para lidar com as exigências e incertezas do mundo contemporâneo (FIORI, 1997; DELUIZ; NOVICKI, 2004).

Operado a partir de 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado se fez alegando-se as necessidades colocadas pelos efeitos da globalização e pela difícil fase econômica que o país passava, esta definida pela crise fiscal, pelo crédito negativo da balança de pagamentos, pelo modelo de intervenção estatal caótico e fragilizado e pelo sufrágio da gestão, tanto qualitativa, quanto quantitativamente, no tocante à prestação dos serviços públicos ofertados à sociedade (BARRETO, 1999).

Afora este diagnóstico em que consistiu de fato esta Reforma do Aparelho do Estado? Na recuperação da poupança pública e do déficit no setor fiscal, criação de novas formas de intervenção nos espaços econômico e social, e na criação de estratégia para a implantação de um modelo de gestão pública mais vigorosa e menos burocrática.

Os argumentos operados para a Reforma conjugam-se nos seguintes processos, observados respectivamente:

1 - a *redefinição das funções do Estado* orientada para a redução de seu tamanho e, principalmente, de seu contingente de pessoal, mediante adoção de programas de *privatização, terceirização e 'publicização'*; 2 - a *redução do grau de interferência do Estado*, mediante adoção de *programas de desregulação e realização de reformas econômicas orientadas para o mercado*, visando sobretudo à promoção da capacidade de competição

internacional do país; 3 – o *aumento da governança do Estado* – aqui entendida como a capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, ou seja, de implementar políticas públicas de forma eficiente e conjugada com a sociedade –, envolvendo o *ajuste fiscal* – direcionado à recuperação da autonomia financeira do Estado –, e a implantação da *administração pública gerencial*; e 4 – aumento da governabilidade, que consiste no fortalecimento da capacidade do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (BARRETO, 1999, p. 112)

De modo mais simples, a Reforma do Estado estreita-se aos seguintes movimentos: a) redefinição do papel do Estado e das formas de articulação com a sociedade; b) o agrupamento da parcela de produção de bens e serviços para a esfera privada, o que antes era advogado pelo Estado; e c) e emergência do Terceiro Setor, ou lugar público não-estatal, cujo espaço é revestido de autonomia, situando-se como um intermediário entre as esferas da gestão pública e a privada, ocupando-se das atividades de caráter social e sem fins lucrativos (FIORI, 1997; BARRETO, 1999; MONTAÑO, 2005).

Nesse foro discursivo, a Reforma do Estado foi um “projeto de liberar, desimpedir e desregular a acumulação de capital, reiterando a legitimação sistêmica e o controle social da lógica democrática e passando para a lógica da concorrência do mercado” (MONTAÑO, 2005, p. 29). O autor assinala que se por um lado, a reforma assimilou o discurso da flexibilização, por outro lado aumentou a questão da precarização relativa ao cunho social (lutas dos trabalhadores devido ao controle ao trabalho); a heterogeneização dos setores e serviços, a queda no padrão de vida, o desemprego maciço, como já fora mencionado, a perda dos direitos trabalhistas e o enfraquecimento dos sindicatos, entre outras questões.

Com as transformações no contexto da reforma do aparelho do Estado, buscou-se “promover a ‘publicização’¹⁰ dos serviços sociais, culturais, de pesquisa científica e tecnológica e de proteção ambiental, considerados não-exclusivos do Estado, ou seja, sua transferência da esfera estatal para o campo não estatal” (BARRETO, 1999, p. 120 – grifo

¹⁰ Publicização é um termo propriamente usado para designar a transferência dos serviços ditos não-exclusivos (leia-se: as questões sócias), do espaço da esfera pública, alocando-os no setor público não-estatal – o terceiro setor –, através das chamadas organizações sociais que a ele estão atreladas. Exemplos: universidades, escolas, centros de pesquisa, hospitais, museus entre outros organismos (BARRETO, 1999).

nosso). Essa política de transferência de responsabilidades, investida na incapacidade de suprir as demandas sociais, apontou para o reconhecimento da incapacidade do Estado de resolver os problemas estruturais que ora afetavam, e até hoje afetam, a sociedade brasileira.

Estas são passagens que revelaram a condenação do Estado a ser o carrasco do seu povo, na medida em que se desobrigou das suas responsabilidades fundamentais (saúde, educação, moradia, emprego e renda), delegando-as a outrem.

Com isso, o Estado “se torna máximo para o capital e mínimo para o trabalho” (DEL PINO, 2002, p. 73) e para as questões sociais. O primeiro caso justifica-se pela “defesa” do Estado pela acumulação do capital quando se tornou pouco interventivo com relação aos mercados financeiros e ao livre comércio, dada a sua desregulamentação. Os dois últimos casos, referem-se ao esvaziamento das questões sociais, nas quais se insere a precarização do trabalho, que levou a sociedade a atingir um padrão de subsistência indigna.

Segundo Montañó (2005, p.30), o plano de ajuste neoliberal, que se configurou em desajuste para muitos críticos, se fundou em três frentes, conforme abaixo:

a) a primeira, dirigida à estabilização macroeconômica, persegue o superávit fiscal, reduzindo o déficit da balança comercial e reestruturando (desmontando) o sistema previdenciário; b) a segunda, dedicada às reformas estruturais, tem por objetivo a liberalização financeira e comercial, a desregulamentação dos mercados e a privatização das empresas estatais; c) a terceira, definida como retomada dos investimentos e do crescimento econômico.

Esse ajuste dirigido pelos governos partidários da ideologia neoliberal favoreceu negativamente que os países periféricos ficassem mais pobres do que já os são. Por conseguinte, alentaram as formas de discriminação e demais percalços de dimensões plurais (étnica, gênero, classe social, analfabetismo etc), quando reiteraram (e reiteram) o discurso dominante.

Ao se referir às questões estruturais, Gentili (1996) critica o discurso do neoliberalismo, ao dizer que sua proposta é

simplista e enganadora: promete mais mercado quando, na realidade, é na própria configuração do mercado que se encontram as raízes da exclusão e da desigualdade. É nesse mercado que a exclusão e a desigualdade se reproduzem e se ampliam. O neoliberalismo nada nos diz acerca de como atuar contra as causas estruturais da pobreza; ao contrário, atua intensificando-as (GENTILI, 1996, p. 41)

Os argumentos supramencionados deixam entrever as estratégias de sucesso da ideologia neoliberal, bem como a sua estreita e inevitável relação com o processo da globalização. Fiori (1996, sp.) parafraseando John Williamson, diz que o “casamento entre idéias, políticas e reformas neoliberais e avanço da globalização, fez da globalização o cavalo que levou as idéias neoliberais até o oriente, e fez das idéias neoliberais o cavalo que está levando a globalização aos espaços mundiais que ainda não aplicaram as reformas devolutas e requeridas”.

A investida do modelo hegemônico neoliberal, enraizado fortemente na lógica do capital, legitima a eficiência do mercado e, portanto, visa à maximização do lucro. Contrariamente ao pleno emprego, à intervenção estatal na economia e ao bem estar social, características do keynesianismo, na ótica do neoliberalismo houve o aumento da competitividade, dos excluídos no mercado do trabalho, bem como a complexificação do trabalho, haja vista o requerimento de novas qualificações, ou melhor, de novas competências que garantissem a empregabilidade do trabalhador.

O léxico da empregabilidade ganhou espaço a partir da década de 90 do século passado. Em face do seu uso e abuso, o conceito está ancorado no conservadorismo e no processo competitivo e prima pela integração dos indivíduos ao mundo da produção. Isso nos leva a compreender que o sentido da empregabilidade não se dá em prol da integração do indivíduo no mercado de trabalho, mas na construção de estratégias por parte deste, de modo que consiga melhores condições de competir pelo seu espaço (GENTILI, 1999), pois o sujeito

empregável tem maiores chances de sobreviver na luta pela pouca quantidade de empregos disponíveis nos espaços corporativos.

A fim de compreender a tese da empregabilidade, Gentili (1999, p. 88), aponta que tal conceito

recupera a concepção individualista da teoria do capital humano, só que acaba com o anexo que aquela estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: a possibilidade da inserção de um indivíduo no mercado depende (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende hoje de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social).

Segundo Gentili (1999) a empregabilidade pode ser entendida sob duas dimensões: a primeira refere-se aos processos de reestruturação econômica e às mudanças ocorridas no mundo de trabalho, nas políticas de formação profissional e nas transformações operadas nas estruturas de qualificação, inclusive nas políticas educacionais formuladas para os sistemas formais de ensino. Já a segunda, constitui-se, basicamente, em um processo de modelagem da consciência, ancorada em pressupostos ideológicos com a intenção da obtenção do consentimento, ou seja, como princípios orientadores da ressignificação moral e cultural, elegível pela ótica neoliberal e, presentes pelos quatro cantos por onde impera o capitalismo globalizado.

Acerca da incerteza evidente na dinâmica do capitalismo globalizado, a possibilidade do fracasso não pode ser descartada, pois este efeito já faz parte da lógica desse modo de produção. Sendo assim,

existe a possibilidade de que pessoas que, apesar de ter investido no desenvolvimento de suas capacidades 'empregatícias', não terão sucesso na disputa pelo emprego e, conseqüentemente, acabarão sendo desempregadas, empregadas em condições precárias, [quicá poderão se tornar, de uma vez por todas], inempregáveis (...). O conceito de inempregável parece traduzir, no seu cinismo, a realidade de um discurso que enfatiza que a educação e a

escola, nas suas diferentes modalidades institucionais, constituem sim uma esfera de formação para o mundo do trabalho. Só que a inserção depende agora de cada um de nós. Alguns triunfarão, e outros fracassarão (GENTILI, 1999, p. 89 – grifo nosso).

A concepção de empregabilidade levada a efeito denota certa condição do indivíduo, cuja identidade deixa de ser a de um cidadão, na medida em que é substituída pela identidade do consumidor. O indivíduo passa a ser um consumidor de conhecimentos louváveis para a sua possibilidade de ingresso no mercado de forma competitiva, através da busca de saberes mais apropriados para tal. Cabe ressaltar, porém, que esta perspectiva distancia-se do direito à educação, pois na sua condição de consumidor, o indivíduo, por si mesmo, deve ter a liberdade de fazer as suas escolhas próprias (GENTILI, 1999) e de não aceitar as imposições e/ou regras do mercado.

2.3. O PROTAGONISMO DA SOCIEDADE CIVIL E A ATUAÇÃO DAS ONGS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS DE 1990

No Brasil, existe uma dificuldade de conceituar a sociedade civil haja vista não existir um consenso, tendo em vista o termo envolver diferentes projetos representados por diversas perspectivas ideológicas. Para Nogueira (2003), existem e convivem entre si, basicamente três idéias de sociedade civil. A primeira refere-se à sociedade civil democrático-radical, que mais se aproxima do conceito gramsciano, a qual aprofundaremos no próximo capítulo. Nesta concepção a política é imperativa, uma vez que as lutas sociais e institucionais caminham lado a lado, fazendo-se a partir da articulação e de estratégias de poder e hegemonia. Sob essa perspectiva, a sociedade civil seria um espaço para a concepção de projetos e veículo diferenciado para a direção ético-política e disputas de poder entre as classes e a dominação. Desse modo,

o Estado que corresponde a esta sociedade civil é um Estado que poderíamos chamar de máximo: um estado social radicalizado, democrático e participativo, que põe como dínamo da vida coletiva e parâmetro geral dos diversos interesses sociais, balizando-os, de algum modo compondo-se e, sobretudo, liberando-os para uma afirmação plena e não predatória (NOGUEIRA, 2003, p. 223-224).

A segunda idéia é a de sociedade civil liberal, a qual se ancora nos pressupostos neoliberais, onde a luta social se dá por meio de competição do setor privado por verbas públicas. Observa-se também que nesta idéia de sociedade civil não há lugar para a hegemonia, dos interesses coletivos. Aqui, os interesses particulares, corporativos e vantagens prevalecem, ratificando o egoísmo e dificultando a organização popular, sob as bases de um Estado mínimo. As classes não se dispõem à conquista do Estado, mas agem contra ele.

Já a terceira idéia, é a que constitui a chamada sociedade civil social. Nela, “a política está presente e tem lugar de destaque, mas nem sempre comanda: a luta social muitas vezes exclui a luta institucional e com ela se choca” (NOGUEIRA, 2003, p. 225).

Nogueira (2003) coloca que neste tipo de sociedade civil existe espaço para a hegemonia, bem como sua característica peculiar é a autonomia, cuja frente de atuação se dá na intermediação entre o Estado e o mercado. Corresponde aos espaços onde se localizam os movimentos sociais, que operam em rede e engajados na luta em favor de metas “materiais” no campo social, gênero, etnias, religiosidades, ambientalismo, culturas entre outros.

Esta idéia de sociedade civil extingue as discussões e os interesses de classes, quando se supõe

uma espécie de universal abstrato, acessível apenas aos bons valores, aos atores ‘eticamente superiores’, aos representantes da ‘vontade geral’. Os interesses, em sua materialidade bruta e suja, estariam fora dela: no político, nos governos, no Estado. Por este caminho, a sociedade civil social se despoja do político e se separa do Estado. Há política nela, com certeza, mas se trata de uma política convertida em ética, que não se põe como poder, dominação, hegemonia, Estado: uma política, portanto, com poucas chances de se efetivar (NOGUEIRA, 2003, p. 226).

Aqui, usa-se o espaço do Estado com o objetivo de promover a reforma social. Fundamenta-se em um referencial próximo do habermasiano, na medida em que se ancora em temas ligados à comunicação, à questões intersubjetivas, ao desenvolvimentismo e ao ativismo ético e desobrigado do civil.

Os efeitos da crise do capital em 1970 e a reforma do Estado dos anos 1990 resultaram, em “um cenário de intensa revitalização da sociedade civil, na conjuntura das mobilizações desencadeadas pelo processo constituinte, que culminou com a aprovação da Carta ora em vigor” (RAICHELIS, 2000, p. 35).

Os processos históricos baseados na crise do Capital e a Reforma do Estado serviram de argumento para que a sociedade civil assumisse “novos” papéis no tocante às demandas da questão social em virtude do Estado desobrigado. A crise do Estado contribuiu para o agravamento da

questão social e da luta pela democratização do país, a busca por novos espaços de participação da sociedade civil consubstanciou-se entre outros aspectos, pela definição no texto constitucional de instrumentos ativadores da publicização na formulação e na gestão de políticas (RAICHELIS, 2000, p. 35).

A reemergência da sociedade civil, nos anos de 1980, é marcada pela abertura política e a incitação do processo de democratização da sociedade brasileira. Ensaivavam-se os primeiros passos para a noção de autonomia por parte do chamado “Terceiro Setor”, termo presente na agenda neoliberal e que, nas últimas décadas, tem sido empregado como sinônimo de sociedade civil. Vale lembrar que aquele se trata de um setor emergente e com conceito ambíguo em face dos equívocos a ele atrelados, das visões teóricas distintas acerca da sua adesão e do entendimento dos aspectos sócio-políticos e suas posturas contraditórias. Desta forma, não existe um consenso com relação à compreensão deste termo, sendo relegado por muitos militantes das causas sociais, em virtude da sua polissemia.

Segundo Ferreira (2005), o termo “Terceiro Setor” teve a sua gênese nos Estados Unidos na década de 1970, inicialmente com intenções associativistas e ligadas ao voluntariado, uma característica peculiar daquele país – regime político e cultura impregnada do individualismo liberal. Santos (2004) afirma que o “Terceiro Setor” compreende um conjunto de organizações da sociedade civil, sem fins lucrativos, locus no qual estão localizadas as Organizações Não-Governamentais (ONGs) que atuam no sentido de desenvolverem projetos, prestação de serviços diversos de caráter social, assessoria a populações/categorias profissionais marginalizadas que se organizam para reivindicarem os seus direitos e a defendê-los.

Para melhor explicar o “Terceiro Setor”, extraímos de Landim (1993, *apud* FERREIRA, 2005, p. 36) que as instituições pertencentes a este ator social são: a) organizações da sociedade civil ou sem fins lucrativos; b) associações; c) entidades filantrópicas, beneficentes ou de caridade; d) fundações; e e) organizações não-governamentais.

O “Terceiro Setor”, no Brasil, passou a constituir nos anos de 1990, um espaço chamado de público não-estatal, isto é, nem pertencente ao setor público, nem pertencente à esfera privada, todavia podendo receber auxílio financeiro dos dois segmentos, para responder às funções do Estado.

Gohn (2005, p. 92), referindo-se ao chamado “Terceiro Setor”, diz que suas entidades

atuam segundo critérios vagos de um humanismo liberal, que visa ajudar o próximo, de preferência via trabalho voluntário, criando instituições bastante atreladas às políticas públicas, segundo os critérios padronizados por essas políticas, que como sabemos, falam em nome do social e da coisa pública mas priorizam, na ação concreta, o atendimento emergencial, sem atuar nas causas dos problemas sociais.

Montaño (2005) enfatiza a idéia de que o “Terceiro Setor” reitera a lógica neoliberal que fragiliza as conquistas sociais dos trabalhadores ao longo da história. Portanto, não admite

a possibilidade de que este setor, tampouco as ONGs em sua generalidade, sejam espaços preocupados em promover o bem-estar social, imbuídos na busca da efetividade da democracia e minimização das desigualdades sociais. Radicalizado sob uma crítica fecunda, Montañó (2005, p. 18) admite que

a ‘generalização’ de que é acusada esta perspectiva de abordagem do “terceiro setor” - na medida em que não diferencia a filantropia da “pilarantropia”, as ONGs realmente comprometidas com os setores subalternos e com o desenvolvimento, preservação e ampliação dos direitos sociais e trabalhistas (vide *Amnesty Internacional*, *Green Peace* etc.), daquela maioria que apenas persegue o objetivo de enriquecer seus altos membros -; no entanto, ela potencializa a capacidade de determinação do verdadeiro significado e papel social deste conjunto entendido como *fenômeno*.

Enquanto isso, Gonh (2005), numa postura mais dialética, porém não ingênua, pelo que deixa transparecer no seu discurso, também registra a possibilidade de existirem ONGs cidadãs, que são aquelas que, de fato, preocupam-se com a questão social e com a promoção da ajuda às populações necessitadas; que usam de maneira lícita as fontes de recursos adquiridas de órgãos nacionais e internacionais; que não têm registros de envolvimento com corrupções; que se engajam na luta pela equidade e justiça social e, sobretudo, que lutam pela igualdade de direitos das classes marginalizadas.

Santos (2004) concorda com Raichelis (2000) quando situa que o surgimento das ONGs fatalmente tem a ver com o agravamento da crise social e econômica do país, especialmente na década final do século passado. Foi uma época marcada pelas ações solidárias e pelo atendimento de necessidades de cunho social, cujas dificuldades suscitavam a participação ativa dos cidadãos, visando a busca de soluções para os problemas sociais que afligiam a sociedade.

Segundo Oliveira; Haddad (2001),

teses como o ‘empoderamento’ de população economicamente marginais na condição de protagonista do próprio desenvolvimento, o imperativo da transparência e da publicidade no uso de fundos públicos, a consulta na

forma de políticas, o recurso a ouvidorias e a audiência públicas, o controle social – são antigas convicções das ONGs, particularmente caras às latino-americanas, que alcançam, hoje, unanimidade surpreendente.

O termo organizações não-governamentais (ONGs) nos anos de 1990 passou a fazer parte do dicionário do Brasil. A premissa básica, particularmente na realidade da América Latina, é a de que se tratam de instituições dedicadas ao fortalecimento da participação popular, à sustentabilidade, à construção, reivindicação e defesa dos direitos (RAICHELIS, 2000; OLIVEIRA; HADDAD, 2001). O significado de ONG passou a ser empregado como sinônimo do que seu próprio nome já assegura: entidades sem fins lucrativos e alheias ao Estado.

Muitas ONGs eram instituições apoiadoras dos movimentos sociais e populares, especialmente as que se opunham ao regime militar que impedia o processo de democratização da sociedade brasileira. Muitos movimentos sociais acabaram por se fragmentar e resultaram organizações sem fins lucrativos (GOHN, 2005). Neste mesmo período essas instituições começaram a proliferar, transformaram-se em instituições com certa autonomia e desarticuladas dos movimentos sociais, muitos dos quais elas foram engendradas (GOHN, 2005; LANDIM, 2006).

Na verdade, a década de 90 do século XX ficou conhecida como a década auge do surgimento e efetividade das ONGs. Nesta época, elas passaram a atuar na questão social devido ao afastamento do Estado nas demandas com a educação, habitação, saúde, emprego, entre outros. Ao longo das décadas finais do século passado e nesse início de século XXI, a demanda maior tem sido o trabalho e a educação profissional. Como não há emprego formal, a informalidade cresce exorbitantemente, as ONGs antigas (surgidas da destituição dos movimentos sociais) e as novas, passam a criar programas de incentivo e políticas pontuais para suprir às necessidades da população (GOHN, 2005), principalmente no âmbito da

formação e/ou capacitação profissional, possibilitando que as pessoas fossem reabsorvidas no mercado de trabalho, este que começara a fazer múltiplas exigências no sentido do seu acesso.

Oliveira; Haddad (2001) salientam que a efetividade do “Terceiro Setor” poria em xeque a clássica relação bilateral entre o Estado/sociedade civil, evoluindo a discussão na medida em que seria incorporado um termo intermediário – uma intersecção entre o espaço público e o privado –, configurando então o tripé: Estado/mercado/sociedade civil.

Segundo Santos (2004), não existe um consenso no tocante à conceituação da expressão ONG, o que se costuma dizer é que elas indicam as organizações civis vinculadas ao “Terceiro Setor”. Porém, Ferreira (2005, p. 37) nos chama a atenção para o fato de que, “a própria denominação ‘não-governamental’ revela a dificuldade de delimitação enfrentada, uma vez que apenas nega a condição de pertinente ao Estado sem, no entanto, definir sua natureza fundamental”.

Devido a atenção a questões particulares, essas novas ONGs, passaram a ser chamadas de “novos movimentos sociais, em luta pelo reconhecimento de direitos sociais e culturais modernos: raça, gênero, sexo, qualidade de vida, meio ambiente, segurança, direitos humanos etc” (GOHN, 2005, p. 72). Landim (2006, p. 26), entretanto, não concorda com a afirmação de que as ONGs constituem “novos movimentos sociais”, assim estabelece a seguinte diferenciação: “‘ONG não é movimento’ – e logo depois, na abertura política com relação ao Estado – ‘ONG não substitui Estado, sua vocação é a sociedade civil’”.

Várias ONGs passaram a ser prestadoras de serviços para o Estado, ou a receber ajuda por parte do empresariado e até mesmo de empresas transnacionais. Estas evidências colocam a necessidade de ter cuidado com as ações e intenções por elas realizadas.

Concordamos com Montañó (2005) que, na medida em que as ONGs tornam-se prestadoras de serviço para o Estado em favor do lucro, elas acabam por comprometem a sua

própria razão de ser, uma vez que comprometem a finalidade que é fixada no *slogan* do seu próprio nome: “não-governamental” e “não-estatal”.

Muitas ONGs estão ligadas à Associação das Organizações Não Governamentais (ABONG), excetuando-se outras tantas que, por serem oriundas do setor privado, visam a responsabilidade social empresarial e não possuem esse tipo de vínculo. Criada a partir da década de 1990, a ABONG compreende um espaço de conhecimentos, de informações, de debates, bem como uma base de dados onde estão agregados todos os perfis de ONGs que a ela se associam.

A presença de organismos alheios ao setor público militando nas causas sociais tem sido cada vez mais comum. Esses espaços se dizem preocupados com as populações pobres restringidas dos seus direitos constitucionais, ou seja, se dizem preocupados em assistir aos mais pobres nas suas necessidades básicas como alimentação, saúde, educação, emprego e moradia. Mas, será que eles têm conseguido dar conta do que se propõem? A resposta a essa indagação não pode ser dada em tempo breve, pois a própria situação da questão social por si só já responde. Observamos, porém, ainda no bojo dessa discussão, que as ONGs têm sido um veículo de minimização dos problemas na pauta dos problemas sociais.

Acreditamos, de fato, que a solução para crise social/estrutural poderá acontecer em longo prazo, desde que os atores sociais se articulem em favor da resolução de problemas estruturais. No entanto, aproveitamos para notificar que não temos aqui a pretensão de defender as ONGs como o esplendor social. Sem traço de ingenuidade, adotamos a concepção teórica de Gohn (2005) por sua visão dialética, já que acredita que a atuação das ONGs não é a melhor coisa, tampouco a pior, uma vez que existem muitas delas desempenhando papel sério, com vistas à cidadania, à emancipação política, fortalecendo a militância de grupos com diferentes perspectivas de lutas e a minimização dos problemas sociais onde o Estado não atua.

Para Gohn (2005), a dificuldade de entender o papel que as ONGs desempenham talvez esteja na sua heterogeneidade. Encontram-se no mesmo bojo, entidades com diferentes focos, tamanhos, história e com fontes de recursos financeiros nacionais e internacionais para a sua sustentação, tornando o conceito contraditório, tanto quanto o espaço no qual ela faz parte, o “Terceiro Setor”.

As ONGs têm tido muitos focos de atuação, mas deteremos a nossa atenção para a educação não-formal, especialmente, no contexto da qualificação e capacitação profissional para a inserção o mercado de trabalho formal e informal. Cabe ressaltar, porém, que a inserção informal por parte das ONGs tem sido mais comum, e se fortalece cada vez mais nos dias de hoje em função da oferta de empregos formais que é pequena por um lado, e do grande índice de pessoas desempregadas por outro lado, estas geralmente oriundas de comunidades carentes que não têm condições de estudar e se qualificarem adequadamente.

A despeito da educação nos diferentes espaços, não fazendo ainda qualquer tipo de classificação, cabe abrimos parênteses para diferenciarmos os processos educativos emanados nas ONGs cidadãos e nos movimentos sociais, e para que não nos reste dúvida, são os seguintes:

Educação nos Movimentos Sociais: aprende-se a descobrir os direitos, agregar interesses, reconhecer os opositores, conhecer os caminhos por onde passam as demandas dentro da máquina burocrática. São escolas de cidadania e de aprendizagem pública.

Educação nas ONGs: não segue a lógica do mercado mas a lógica do cooperativismo e da solidariedade [...] as relações sociais que grupos de indivíduos estabelecem em busca do acesso ou resgate de direitos de vários tipos; a solidariedade recoloca o tema da igualdade. É uma relação totalmente distinta do assistencialismo que se funda na desigualdade e, usualmente, a mantém à medida que a assistência se estabelece entre os que têm e os que não têm, os assistidos (GOHN, 2005, pp. 96-97).

A autora observa que existem várias lacunas a serem preenchidas no que se refere a pesquisas no campo de interesse das ONGs. Avaliá-las têm sido alvo de polêmicas, mas isso

pode perfeitamente acontecer, podendo talvez, começar com a avaliação dos egressos incluídos. Em ensejo a isso, ela situa que algumas

ONGs têm tido essa preocupação – pioneiras, aliás. O acompanhamento dos egressos é uma excelente medida da eficácia das ações desenvolvidas e ajuda a responder em que medida o serviço prestado vai além do atendimento emergencial e cria alguma condição que ultrapasse a transitoriedade (GOHN, 2005, p. 101-102).

Gohn (2005) adverte que o processo avaliativo no campo das ONGs não deve ser resumido ao relato de experiência da entidade feita pelos próprios membros intelectuais, mas uma reflexão-crítica sobre a sua prática enquanto entidade da sociedade civil, com um lugar, um discurso próprio e um papel social.

2.4. JUVENTUDE BRASILEIRA, MERCADO DE TRABALHO E PROTEÇÃO SOCIAL: ASSIMETRIAS E TENSÕES DE UMA CIDADANIA TOLHIDA.

A dificuldade para falar sobre a juventude é tamanha que antes de iniciarmos a aclarar qualquer tipo de questão a seu respeito, faz-se necessário delimitarmos e estabelecermos o lugar do qual estamos fazendo referência, haja vista as diferentes parcelas e tipos de juventudes existentes na sociedade brasileira.

Aderimos completamente à explicação de Gaudêncio Frigotto, para quem, pensar os sujeitos jovens nos exige ter cuidados pelo fato de não podermos analisar as perplexidades, os desafios enfrentados por eles no cenário atual em uma perspectiva simplificada, pois

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 acesso à escola, a qualidade dessa escola e o tempo de escolaridade estão ligados à origem social dos jovens (FRIGOTTO, 2004, p. 193).

A única coisa unívoca é a de que os jovens têm um rosto que lhe são peculiares. Por outro lado, ao se falar da juventude brasileira¹¹, “teimam em ser uma unidade do diverso econômico, cultural, étnico, de gênero, de religião etc” (FRIGOTTO, 2004, p. 181), cujo emblema representativo se faz presente nas dificuldades sentidas, desiguais, pejorativas e retratadas na injustiça de ser jovem em um país de realidade díspare e das mais adversas do mundo. Outra coisa que se sabe é que eles pertencem

à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. Compõem esse universo aproximadamente 6 milhões de crianças e jovens que têm inserção precoce no mundo do emprego ou subemprego. Inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se constituiu no Brasil (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pela população jovem, há quase duas décadas, tem sido a sua inserção no mercado de trabalho. Ao entendermos que pelo trabalho o indivíduo se constrói e satisfaz as suas necessidades, o obstáculo para o seu acesso, consta como descaminho para a conquista de uma cidadania digna.

Articular o jovem ao trabalho nos parece interessante, pois é a partir deste que as demais dimensões do ser se corporificam pelo processo integral de transformação que este possibilita ao sujeito, em todas as suas dimensões: ser pessoa, ser profissional e ser cidadão. Com isso o jovem se desenvolve, constrói a sua dignidade, se sedimenta no exercício da sua cidadania ao mesmo tempo em que se afirma como agente construtor e reconstrutor da sua história, já que é um agente social.

¹¹ Embora tenhamos mencionado algumas questões (social, econômica, cultural, étnica, de gênero, sexual, religiosa, etc) que desvelam possibilidades de análises as acerca da população jovens brasileira sob diferentes ângulos; sem tirarmos o grau de importância existente em cada um desses deslocamentos discursivos, nos reservamos o direito em concentrar os nossos esforços argumentativos na articulação dos jovens em face do mercado de trabalho, bem como reconhecendo a polissemia existente ante ao conceito da grande categoria: trabalho. Segundo Frigotto (2004, p. 181) assim como é complexo e controvertido o conceito de juventude, o mesmo ocorre com o significado “do trabalho e do emprego, em torno do qual há simplificações e mistificações de toda ordem. A mais elementar é reduzir o trabalho, de atividade vital – forma de o ser humano criar e recriar seus meios de vida – a emprego, forma específica que assume predominantemente o trabalho sob o capitalismo: compra e venda de força de trabalho”.

Entretanto, sem um espaço para o auto-desenvolvimento (cognoscitivo, profissional, cidadão), torna-se cada vez mais difícil ser jovem em meio à situação de: desemprego, fome, violência, drogas, acidentes, prostituição, doenças sexualmente transmissíveis, latrocínio, analfabetismo ou escolarização precária, falta de domínio tecnológico, gravidez infanto-juvenil, entre outros fatores, que têm progredido geometricamente, causando restrição à sobrevivência e à sobrevida, uma vez que para muito jovens, quando abraçados por qualquer desses problemas, o caminho é sem volta.

Os traços analíticos que podemos circunscrever com relação ao futuro dos jovens brasileiros, apontam para um caminho de incertezas e ilusão, pois o que percebemos são dificuldades a toda prova. Acerca disso, indagamos o seguinte: qual tem sido o espaço para a juventude nas políticas públicas de proteção social do país? A socióloga e pesquisadora, Amélia Cohn, é enfática ao situar espaço e lugar de caráter oculto que os jovens têm ocupado:

Na área social, o Brasil tem a tradição de voltar suas políticas para basicamente dois públicos-alvos – os pagantes e os não-pagantes –, segmentados em grandes grupos: crianças, gestantes, portadores de deficiência física ou necessitados de cuidados, especiais e, num período bem mais recente, pessoas idosas. *Os jovens tidos em geral como portadores do futuro, e de um futuro sempre promissor, não cabem nesse desenho* (COHN, 2004, p. 160 – grifo nosso).

Pelo exposto, o efetivo de pessoas “eximidas” da atividade trabalho (mulheres, crianças, especiais, gestantes ou em período de amamentação) e alheias às responsabilidades familiares, encontram-se direta ou minimamente sob a responsabilidade do Estado, já que se acham amparadas pela Carta Magna, a partir do que reza os direitos constituídos e universais.

Os jovens, por não se encaixarem nessas categorias e serem portadores da potencialidade de sua força de trabalho quando na idade ‘adulta’, situam-se numa categoria transitória – da infância para a maturidade –, a eles cabendo a garantia do acesso à educação e à saúde, vale dizer, aos instrumentos necessários para a qualificação da sua força de trabalho quando na idade ‘adulta’ (COHN, 2004, p. 161).

Sob a ótica da cidadania intermediária, aqui reservada à juventude brasileira, Frigotto (2004) assegura as especificidades da vida dos jovens, ao mesmo tempo em que elucida a questão diferenciando o jovens em relação às suas classes de pertença ao mencionar que

do ponto de vista psicossocial e cultural, tendem a sofrer um processo de adultização precoce. A inserção no mercado formal ou 'informal de trabalho é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Uma situação, portanto, muito diversa da dos jovens de classe média' ou filhos dos donos de meios de produção, que estendem a infância e juventude. Nesses casos, a grande maioria inicia a sua inserção no mundo do trabalho após os 25 anos e em postos de trabalhos ou atividades de melhor remuneração (FRIGOTTO, 2004, p. 181-182).

Consiste de uma falácia, pela controvérsia gerada, o discurso de que os jovens têm preservados o direito à educação e à saúde (ambos os sistemas em crise), com vistas ao preparo da “força jovem” para mundo do trabalho. O modelo de proteção social brasileiro não tem contemplado esse público; aliás, “o vínculo específico de expansão dos direitos sociais à situação dos indivíduos no mercado de trabalho radicaliza a marginalização dos jovens da rede de proteção social que vai sendo forjada no país a partir dos anos de 1920” (COHN, 2004, p. 164).

A instituição da cidadania como direito universalmente conquistado e a efetividade de uma cidadania regulada, caracterizou no Brasil em 1930, a bússola de um modelo urbano-industrial, gestado na vinculação ao emprego e, portanto, restrito à dimensão econômica (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

Em função da marginalização dos jovens entre 16 e 24 anos no mercado de trabalho, tem-se observado uma crescida procura destes por uma atividade ocupacional, bem como o aumento dos índices de desemprego. Na verdade, existe um antagonismo quase que insuperável que é diversamente proporcional entre a demanda por ocupação e a oferta de postos de trabalho.

Dados do mês de outubro divulgados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) demonstraram que o número de desempregados entre a população jovem, cresceu consideravelmente. “Os jovens entre 15 e 24 anos são os mais atingidos pelo desemprego. Representam 86,3 milhões de pessoas e equivalem a 44% de todas as pessoas desempregadas no mundo” (OIT, 2007, s.p.).

De acordo com o documento Tendências Mundiais do Emprego de 2007, da OIT, os sujeitos mais afetados pelo desemprego e as conseqüências que os operam são: “os jovens têm dificuldades de arrumar emprego, as mulheres não têm tantas oportunidades quanto os homens, o trabalho com carteira assinada é escasso” (AGÊNCIA BRASIL, 2007, s.p.). O relatório esclareceu ainda que mesmo havendo mais pessoas inseridas nas várias modalidades de emprego o cartel de desempregados é de número 195, 2 milhões de pessoas computadas no ano de 2006.

Tabela 1 - Desemprego no mundo em 1996, 2001, 2003 e 2006* (em milhões):

Ano	1996	2001	2003	2004	2005	2006*
Mulheres	66.7	76.9	78.7	80.2	81.5	81.8
Homens	94.7	108.3	110.2	112.5	113.2	113.4
Total	161.4	185.2	188.9	192.7	194.7	195.2

*Os números em 2006 são estimativas preliminares

Fonte: Agência Brasil (2007).

Com o objetivo de reduzir a pobreza instaurada, especialmente entre a população jovem, a meta de emprego formal passou a ser incorporada este ano aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, sob o propósito de reduzir a pobreza de maneira sustentada (AGÊNCIA BRASIL, 2007).

Os dados encontrados na pesquisa foram alarmantes. Vejamos a seguir:

10 milhões de jovens estão desempregados na região, o que equivale a 16% da força de trabalho entre 15 e 24 anos, um nível três vezes superior ao dos adultos. Além disso, cerca de 30 milhões de jovens estão empregados na

economia informal, onde predominam as más condições de trabalho, e cerca de 22 milhões de jovens não estudam nem trabalham (AGENCIA BRASIL, 2007, sp.).

Em pesquisa recentemente desenvolvida no Brasil, denominada “Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos” (AGENCIA BRASIL, 2007, sp.) da qual participou o economista da Universidade de Campinas (Unicamp), Márcio Pochmann, destacou que

no período de 1995 a 2005, o desemprego entre a população jovens, entre 15 e 24 anos, cresceu muito mais do que para as demais faixas etárias (...) A expansão do desemprego também foi maior entre os jovens. Variou 70,2% para os jovens (de 11,4% em 1995 para 19,4% em 2005). Para o resto da população economicamente ativa, variou 44,2% (de 4,3% para 6,2%). Também segundo o IBGE, a situação do desemprego é pior para as jovens do sexo feminino. Nesse grupo, a taxa de desemprego passou de 14,1% para 25% em 10 anos (aumento de 77,4%), enquanto que para a de jovens do sexo masculino a variação foi de 9,7% para 15,3% (aumento de 57,8%) (AGENCIA BRASIL, 2007, s.p.).

Segue destacando o pesquisador que

o fato de o país ter, em 2005, um desempregado a cada cinco jovens (sendo que de uma a cada quatro eram do sexo feminino), fez com que o Brasil gerasse menos emprego para o restante da população. O país também não conseguiu manter os jovens empregados por um longo tempo, conclui o pesquisador. “Hoje ele (o jovem) consegue alguma ocupação, algum bico, estágio, mas no momento seguinte ele volta a estar desempregado (POCHMANN *apud* AGENCIA BRASIL, 2007, s.p.).

Outro órgão de brasileiro, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) empreendeu em 2005 uma pesquisa, em cinco grandes metrópoles – e divulgada em 2006 –, a qual revelou que quase a metade dos jovens na faixa entre 16 e 24 anos, um fator percentual de 45,5%, encontrava-se em situação de desemprego. A pesquisa foi empreendida nas seguintes metrópoles, com respectivos índices de desemprego: Porto Alegre/RS (23%); São Paulo/SP (29,8%); Belo Horizonte/MG (30%); Recife/PE (39,9%) e Salvador/BA (4,4%). Desta forma, de cada 4 desempregados residentes

nas regiões pesquisadas, considerando-se a População Economicamente Ativa (PEA), 1 era jovem. Além desses números, o estudo apontou também que a maioria dos jovens era submetida a uma jornada de trabalho superior a 40 horas semanais, variando entre as regiões, chegando ao limite da jornada máxima admitida no Brasil (DIEESE, 2005; OGLOBO, 2006).

Embora o estudo não tenha contemplado o estado do Rio de Janeiro, as amostras apresentadas são suficientes para percebermos que neste Estado a realidade não diverge, haja vista a “pressão e corrida” dos jovens em busca de uma ocupação. Entretanto, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Pesquisa Mensal de Emprego (PME) realizada em junho deste ano no Rio de Janeiro, o número de desocupados foi o equivalente a 191 mil pessoas, o que segundo o Instituto, se manteve estável em relação ao mês de maio, data da pesquisa anterior, e em relação ao mesmo período de sua realização no ano passado. Vejamos alguns perfis apresentados no resultado da pesquisa:

do total de desocupados **60,4%** eram mulheres, **61,2%** possuíam 11 anos ou mais de estudo, **75,2%** já haviam trabalhado anteriormente e **26,1%** eram os principais responsáveis pela família. Por grupos etários a população desocupada estava distribuída da seguinte forma: 15 a 17 anos 3,5%; 18 a 24 anos, 37,5%; 25 a 49 anos, **49,9%** e 50 anos ou mais, **9,2%** (IBGE, 2007, p. 16 – grifo nosso)

Diante desse quadro, torna-se possível afirmarmos o caráter paradoxal que reveste a lógica excludente das políticas de proteção social aos jovens, quando existentes, justificadas por ações e/ou programas pontuais que não embasam um modelo de seguridade e bem-estar socialmente desejado, mas supridor de uma necessidade emergencial, oriunda de uma crise estrutural de onde derivam os problemas, quase sempre baseados na dimensão escolar deficitária e na baixa qualificação, que atingem aos jovens, dificultando o seu acesso ao mercado de trabalho de forma digna.

O sofisma da preocupação com a questão social no bojo das políticas públicas que têm sido levadas a termo, esconde o caráter compensatório e dual fixado nas pautas de todos os

dias do neoliberalismo com a lógica da focalização, que esconde uma proteção social falida na medida em que não atende às demandas dos sujeitos que pertencem ao nosso público etário de referência, quais sejam, os jovens da faixa entre 16 a 24 anos.

A relação entre os jovens e o modelo de proteção social brasileiro evidenciado há mais de meio século possui estreitamento considerável. Não é o caso de fazermos um retrospecto, mas oportunizar a lembrança de um tempo que deixou marcas expressivas, configurado pela sociedade salarial (COHN, 2004; OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

A crise do capitalismo contemporâneo e as mudanças operadas na sociedade salarial, cooperaram para o radicalismo e precarização das questões sociais, bem como favoreceu a construção de uma série de programas de renda mínima que reafirmam os aspectos que justificam a “nova pobreza” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

A flexibilidade das relações de trabalho-emprego, ao mesmo tempo em que diversifica as formas de admissão dos trabalhadores, promove o “aumento do desemprego, o alongamento da sua duração e os [percentuais de] excluídos temporariamente ou definitivamente do mercado” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 281).

A tentativa de situarmos as políticas sociais a eles destinadas aos jovens, requer que evoquemos o modelo de desenvolvimentista de proteção social que foi eclodido a partir da crise estrutural pela qual o Estado passou nas décadas finais do século XX. Tal modelo pautava-se na sociedade do trabalho, tanto nos países europeus, quanto nos países periféricos de economia subordinada.

Em termos de regulação da proteção social, o padrão desenvolvimentista, caracterizou-se pela inserção social mediante o trabalho, uma vez que

definia seus parâmetros de regulação da concessão de direitos não só pela capacidade contributiva dos assalariados, criando assim padrões de solidariedade social, mas também pela trajetória estadia da vida dos indivíduos segurados pautados pelo mercado de trabalho (COHN, 2004, p. 168).

Por essa razão é que a população jovem hoje, não tem vez nem voz nas políticas sociais, por não fazer parte da massa trabalhadora do mercado formal; não possuir os requisitos de qualificação de modo a atender às exigências do mercado de trabalho – que requer mão-de-obra preparada; não contribuir para a previdência social, em face da ausência de uma economia mínima, entre outros motivos. Em virtude desses fatos, vão sendo postergadas a sua contemplação no sistema de proteção social vigente, tal como era no Estado desenvolvimentista.

Para Cohn (2004, p. 169), as características daquele modelo de proteção social ainda se encontram em evidência, e pode ser percebido através da concepção

de que gastos na área social são incompatíveis com o projeto econômico vigente, de que a alocação de recursos na área social corresponde a *gastos sociais*, e não a *investimentos sociais*, já que a ação do estado na área social cada vez mais se desloca do mundo do trabalho como possibilidade de inserção dos indivíduos.

Pelo exposto, torna-se cada vez mais difícil a inserção dos sujeitos jovens – em condição de transitoriedade para a vida adulta –, no mundo do trabalho já que o índice de desemprego é exorbitante e as oportunidades para este público serem tão escassas, haja vista o não trabalho para todos e as políticas com esse viés, serem tão enxutas. Em face disso, a questão que fica patente é o desafio de se pensar em novos meios para programar políticas de proteção social diferentes daquelas classicamente executadas e, através disso, descobrir novas formas de inserir os indivíduos socialmente, não necessariamente através do trabalho (COHN, 2004).

No caso brasileiro, as políticas sociais sempre foram desenvolvidas no contexto de muita contradição. O abandono dos padrões universais de proteção social endossou a atuação do estado na área social a partir do desenvolvimento de políticas “focalizadas, atuando apenas – por meio de medidas compensatórias – nas conseqüências sociais mais extremas” como revelam Oliveira e Duarte (2005, p. 286).

Na análise de Branco (2005), os indicadores emblemáticos que ratificam a situação dos jovens, trazem à tona a perseguição de dois objetivos igualmente importantes:

de um lado, a criação de vagas que permitam ao menos evitar a ampliação dos atuais estoques de desempregados e, de outro, que se busquem alternativas no âmbito das políticas públicas capazes de reduzir os impactos sobre a procura de trabalho, quem vem ocorrendo em grande parte pela ausência de iniciativas baseadas na combinação entre medidas nos campos educacionais e de capacitação profissional e o acesso a programas de transferência de renda condicionada – seja aos processos de escolarização e capacitação, seja às práticas de prestação de serviços de interesse social, em regimes de jornada e dedicação compatíveis com a valorização dos processos educacionais e de aprendizagem profissionalizante (BRANCO, 2005, p. 134).

Conforme percebemos, a dificuldade de inserção dos jovens e de outros segmentos, no mercado de trabalho, assim como a exacerbação dos problemas sociais, se deve em grande medida aos desníveis de escolaridade. Noutras palavras, a educação torna-se o mecanismo essencial para que os jovens garantam sua sustentabilidade. Isso seria feito através da obtenção de um cabedal de conhecimentos, que facilitaria o acesso na sociedade, a competição seria mais bem sucedida e, conseqüentemente, a reprodução do “círculo vicioso da pobreza” (COHN, 2004), entre as gerações diminuiria, descaracterizando-o como um fenômeno social de massa.

Para Branco (2005, p. 131) se os jovens “estivessem se dedicando às atividades de escolarização e aprendizagem profissional, as taxas de desemprego cairiam substancialmente, uma vez que seu ingresso na força de trabalho seria adiado”. Nessa perspectiva, se bem preparados os jovens teriam maiores chances de vencer os obstáculos que lhes vitimam, podendo enfrentar com mais propriedade o processo competitivo e as exigências impostas pelo mercado de trabalho em constante mudança.

O que temos verificado é que as ações desenvolvidas no âmbito das políticas sociais ou programas de estímulo ao primeiro emprego e geração de renda, destinados ao público jovem têm sido pensados na intenção de amenizar uma situação emergencial. Contudo,

imaginamos que, antes que qualquer passo possa ser dado no sentido do favorecimento da juventude brasileira, “além da escolarização, ainda possa se promover seu aperfeiçoamento profissional, não se desconhecendo, ademais, as peculiaridades do estágio da vida representado pela população juvenil, tanto nos seus aspectos culturais, como no tocante à participação” (BRANCO, 2005, p. 135).

Reportando-se a Ricardo Paes de Barros e Rosane Mendonça em uma de suas obras, Cohn (2004, p. 177) põe em xeque a capacidade do aparato de Estado para lidar com

o ainda não sedimentado e institucionalizado – atributo inerente, por definição, às vivências experimentadas pela juventude –, desde que se pretenda formular políticas conseqüentes de inclusão social desse segmento sem institucionalizá-lo na camisa-de-força da concepção de ‘prepará-los para a corrida’.

Tendo em vista a minimização da complexidade que a questão dos jovens face a sua inserção no mercado de trabalho remete, situamos algumas pistas que podem ser tomadas como eixos norteadores, na tentativa de resolver problemas como o desemprego e outros problemas de ordem estrutural.

Apontamos, assim, para o fortalecimento da esfera pública e dos mecanismos da democracia, o que permitiria aos jovens e adultos em geral, o exercício da sua cidadania de maneira autônoma. Mas para isso, é fundamental a articulação dos sistemas de caráter contributivo – ligados aos benefícios sociais relativos ao trabalho e à obtenção de renda –, e os de caráter não-contributivo – referente aos serviços assistenciais (redistributivo) –, advindos dos recursos levantados de ordem fiscal (COHN, 2004, p. 174-175). No entanto, para a efetividade social, além desta articulação, torna-se necessário o estreitamento entre as políticas

econômicas de caráter estrutural que visem promover a autonomia dos indivíduos com relação ao acesso de garantia de renda de forma sustentada (...) implementar mecanismos criativos de controle público, fazendo assim

com que as políticas se transformem num instrumento valioso de emancipação dos indivíduos com o Estado (COHN, 2004, p. 174-175).

Essas pistas, tomadas como proposições, colocam importantes desafios para as políticas educacionais, cujas orientações precisam sofrer mudanças, uma vez que não têm respondido ao processo de integração social de populações marginalizadas e em situação de risco social, ao mesmo tempo em que precisam apontar para o processo formativo de pessoas aptas para o enfrentamento dos novos processos da competição e as novas formas de trabalho (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

2.5. O GOVERNO LULA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM CENÁRIO DE FOCALIZAÇÃO E MEDIDAS COMPENSATÓRIAS?

Não temos a intenção aqui, de reconstituir todas as políticas públicas do governo Lula, uma vez que não é este o foco principal do estudo em questão, bem como pelo fato de que esta temática já se configura como objeto cativo de vários pesquisadores brasileiros.

Nosso propósito para este tópico é fazermos um resgate de alguns fios condutores de maneira que possamos identificar o grau de insuficiência das propostas levadas a termo, ditas como de atenção aos jovens brasileiros e em favor do atendimento das demandas de populações menos favorecidas. Consiste, portanto, no debate sobre o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) e o Consórcio Social da Juventude (CSJ) implementados por uma ONG, entre tantas outras, entidades executoras do programa no Estado do Rio de Janeiro. Estas entidades desenvolvem ações educativas (ministração de cursos) de qualificação profissional ao público-alvo da faixa entre 16 e 24 anos mediante à sua capacitação e propensa inserção no mercado de trabalho, conforme veremos mais adiante com maior riqueza de detalhes. No entanto, antes de adentrarmos na temática, pensamos ser

interessante tratarmos brevemente de dois termos que são as bases – ou reforços positivos ou negativos –, que estão no escopo de todas as políticas.

Ao situar as questões sociais, em crise evidentemente, Kuenzer (2006) recupera Oliveira (2004) para referir-se de modo específico às políticas de educação profissional realizadas no Brasil. Nesse sentido, ao se falar de questões estruturais a autora retoma dois conceitos muito em voga em todo o mundo e, enfatiza os usos indiscriminados em todos os campos epistemológicos, do que chama de par categorial: a exclusão e a inclusão.

Ao se falar nestas duas categorias, tomamos a educação profissional para designar os sentidos das políticas públicas feitas em seu favor, já que os objetivos destas quase sempre se referem à inclusão social. Se o fazem, fica explícito que existem sujeitos em situações de exclusão, cujos indivíduos pertencem à classe trabalhadora. Então, no contexto “das políticas de Educação Profissional, exclusão passou a designar desempregados e populações em situação de risco social” (KUENZER, 2006, p. 881). Desta forma:

o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos e produção e reprodução do capital, sendo constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas. Ou seja, são faces inseparáveis da mesma moeda: A sobrevivência das sociedades em que domina o modo de produção capitalista depende, necessariamente, da exclusão. Sob outro ângulo, entretanto, esta exclusão conta também com o passo da inclusão, mas a reinclusão do excluído já se dá sob uma nova perspectiva ontológica. O preço pago para que o princípio de síntese do capital seja capaz de abranger toda a realidade é torná-la disponível à sua lógica, ou seja, é preciso antes despojá-la de sua condição de complexidade e reduzi-la à simplicidade das determinações quantitativas da economia (OLIVEIRA, 2004, p. 23 apud KUENZER, 2006, p. 881).

Aprendemos, assim, que a lógica da exclusão e da inclusão, tem relação direta com o modo de produção capitalista, cujas finalidades, no que tange às “relações mercantis, permite compreender que a competitividade dos setores dinâmicos no mercado mundial depende do que se pode chamar de exclusão includente dos setores precarizados” (KUENZER, 2006, p.

881). Esta autora identifica uma possibilidade de convergir essa discussão para a realidade dos trabalhadores, ao dizer que

com relação aos trabalhadores, o processo é o mesmo; no plano das realidades que precisam ser excluídas para que o capital possa confirmar-se como princípio abrangente de síntese, os trabalhadores também devem passar por um processo de redução ontológica. Assim é com tudo o que não possa ser completamente abrangido pela lógica capitalista: primeiro precisa ser excluído, em seguida reduzido à dimensão meramente econômica para depois ser incluído sob outro estatuto ontológico, processo que se dá, não individualmente, mas no cerne das relações sociais e produtivas, ao longo da história (KUENZER, 2006, p. 882).

Para Frigotto (2004) as ações do governo Lula foram controvertidas desde o início do seu mandando, particularmente no contexto da educação profissional, cujos propósitos anunciados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Ministério do Trabalho e Emprego (TEM) eram de corrigir os equívocos do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) no que se refere à desarticulação da educação básica com a educação profissional, a formação aligeirada, via módulos enxutos, promovendo assim uma formação genérica (técnico-profissional) aos cidadãos jovens e adultos em processo de escolarização e profissionalização.

Uma discussão sobre as políticas públicas executadas no país torna-se necessária, haja vista a sociedade ser o espaço de interlocução onde surgem os desafios, os limites e as possibilidades a serem gestadas nas propostas do governo no sentido de minimizar os problemas sociais, resultantes em grande parte do abandono do Estado em face do seu povo.

No Seminário Nacional “Políticas Públicas de Educação de Adultos Trabalhadores e de Formação Profissional no Brasil”¹² realizado em 2002, foram discutidas e avaliadas as

¹² Tratou-se do Seminário Nacional promovido pelo INEP, realizado no ano de 2002 – primeira versão – em São Paulo, para discutir e avaliar as políticas levadas a efeito no do governo FHC. Já a segunda versão, realizada nos dias 18 e 19 de 2006 contou com a participação de um conjunto de profissionais e representantes de diferentes instâncias, entre elas, a educação, da área social, pesquisadores, gestores públicos e militantes de movimentos populares, cujo objetivo foi promover o debate e a avaliação das ações concretizadas no primeiro mandato do governo Lula, nas questões situadas na relação entre trabalho e educação, com vistas à identificação dos problemas perpassados nesses âmbitos e a criação de políticas públicas que atendam às demandas sociais.

proposições que sustentam o discurso de focalização e atenção à educação, à pobreza e à geração de emprego e renda nas políticas públicas, para a elaboração de propostas ao governo Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2006, em nosso Seminário, identificaram-se os mesmos inícios já apontados na primeira versão do evento ocorrida em 2002, cujos pontos de pauta se repetiram, e se assentaram nas seguintes perspectivas:

1) no princípio da universalização da educação e da formação profissional como direitos; 2) na associação entre cidadãos, como portadores de direitos, Estado, como responsável pela condução das políticas públicas, e a sociedade, como responsável pelo controle social; 3) na prioridade aos/as com baixa renda e baixo nível de escolaridade de qualificação profissional; 4) no caráter complementar e integrado da formação profissional em relação à educação básica; 5) no objetivo estratégico de promoção da inclusão social, de modo a ir além de um viés assistencialista e compensatório; 6) no pressuposto da articulação das políticas de desenvolvimento e das políticas públicas de emprego, trabalho e renda; e 7) no caráter público das políticas públicas, no princípio do controle social e na referência da gestão democrática dessas políticas (SEMINÁRIO NACIONAL, 2002; 2006).

As idéias definidas outrora no governo FHC, são as mesmas legitimadas no governo Lula com pequenos ajustes, tanto no seu primeiro mandato, quanto no vigente. Antes das eleições o sentimento dos adeptos às concepções/visão ideológica privilegiada pelo atual presidente era de esperança por um Brasil melhor e da efetividade de uma política econômica-social justa e de superação das estruturas que apontavam, e até hoje apontam, para uma das sociedades mais injustas e com um alto índice de desigualdade em todo o globo (FRIGOTTO, 2004).

Já para aqueles vinculados à corrente oposicionista, o sentimento era de medo por pensarem que as investidas do governo Lula da Silva significariam um atraso e até mesmo o desmanche de um ideário há muito construído ao sabor, caricatura e perspectiva ideológica ancorada no liberalismo econômico, cujas origens remontam a pensadores como Adam Smith e, mais recentemente, Frederick Hayek e outros, representantes do novo liberalismo, cuja centralidade doutrinária encontra-se “na política ortodoxa e na defesa intransigente do

equilíbrio fiscal e do padrão-ouro” (FRIGOTTO, 2004, p. 95) ao longo do século XX. Essa estratégia foi o arcabouço da política-econômica que alicerçou a concepção dominante do governo FHC.

Em um balanço sintético, corroboramos Frigotto (2004) para situar que hoje, ao invés de medo e esperança, as sensações são outras. Se as referências permanecem tais quais o foram no projeto de governo FHC, para os apoiadores destes e/ou ligados à sua linha de pensamento é de parcial tranquilidade e calma; enquanto que para aqueles que depositavam as suas crenças no governo atual, na sua maioria é de frustração, perplexidade, angústia, quiçá de profunda revolta.

Para melhor explicar a expressão metafórica encimada entre o medo versus a esperança, buscamos a elucidação:

o que desaponta e confunde o campo da esquerda no Brasil é de que as forças conservadoras, externas e internas, que temiam a vitória de Lula, estão satisfeitas. Por outro lado, o pensamento crítico nacional e internacional, que não desconhece o peso da herança recebida historicamente e da era Fernando H. Cardoso, e, ao mesmo tempo, que não tinha a expectativa de mudanças revolucionárias, mostra-se cada vez mais cético e dividido. Talvez se inverta, hoje, a relação esperança e medo. Se a vitória de Lula indicava que ‘a esperança venceu o medo’, neste momento o sentimento do campo mais crítico é de que ‘o medo está vencendo a esperança’ (FRIGOTTO, 2004, p.98-99).

Frigotto (2004) recupera José Luiz Fiori (2002) para explicar os embates sociais travados durante o século passado, na medida em que situa os três tipos de projetos societários existentes no Brasil, cuja convivência é complexa, haja vista os seus distintos posicionamentos, crenças e ideais em favor dos quais se luta. De maneira breve, tratam-se dos seguintes projetos: o primeiro nascido no liberalismo econômico conservador; o segundo chamado por Fiori (2002) de “desenvolvimento conservador ou nacional desenvolvimentismo conservador ou nacional desenvolvimentismo” com fortes marcas na constituição de 1891 e nos anos de 1930, e que caracterizou Varguismo ou “Era Vargas” como ficou conhecida; e o

terceiro, denomina-se “desenvolvimento econômico nacional e popular”, cuja empreitada encontra-se em perspectiva, uma vez que nunca teve vez no comando da política econômica e nem na ocupação do estado, embora tivesse voz e até hoje faça frente no campo ideológico sociocultural, em face das reivindicações promovidas e luta pela democracia em um movimento contrário ao hegemônico.

A transformação da sociedade a partir da superação da desigualdade econômica, social, cultural e educacional se alinha aos pressupostos do último projeto societário, cuja possibilidade só pode acontecer com o rompimento do abismo de injustiça em todos os âmbitos que vitima a sociedade brasileira.

Os fios condutores desse empreendimento discursivo sintetizam o horizonte em desvelamento, que se fortalece na junção de forças heterogêneas situadas no campo de debate da esquerda, a saber:

a luta por construir uma nação com a sua história, cultura, língua e valores que constituem a base de um relacionamento autônomo e soberano com outras nações e povos. Uma ruptura, portanto, com os processos de colonização e subserviência aos centros hegemônicos do capital (FRIGOTTO, 2004, p. 96).

Cabe salientar que este cenário de possibilidades aponta para a necessidade da implementação de várias reformas, que visem ao combate do neoconservadorismo, fruto de longos debates no campo da política, em conseqüência dos planos de ajustes que se fizeram anti-democraticamente em benefício de uma minoria e, em detrimento dos interesses e direitos constitucionais da maioria dos cidadãos. Fomenta-se então o inadiamento da

Reforma Agrária e a taxação das grandes fortunas, com o intuito de acabar com o latifúndio e a altíssima concentração da propriedade da terra e, ao mesmo tempo, afirmar um novo projeto de desenvolvimento com justiça social; a reforma tributária, com objetivo de inverter a lógica regressiva dos impostos, em que os assalariados e os pobres pagam mais, corrigindo assim a enorme desigualdade de renda; a reforma social, estatuidando uma esfera pública democrática que permita a garantia dos direitos sociais (educação, saúde, trabalho, cultura, aposentadoria, etc.) e direitos subjetivos (FRIGOTTO, 2004, p. 96).

A efetividade de um projeto social, em nossas palavras, com viés cidadão, não se situa na perfeita igualdade entre os iguais (brasileiros e pertencentes à espécie humana), haja vista a inviabilidade dentro de uma lógica que desumaniza o cidadão, por um lado, e o mercadorifica, por outro lado. Trata-se de ir além das relações sociais, a partir da detecção e avaliação das bases que fundamentam esse modelo. É oportuno lembrar, também, que o revestimento do capitalismo se faz pela restrição dos direitos conquistados pelos trabalhadores ao longo dos dois últimos séculos. A lógica do capital tem como premissa-chave oprimir, massacrar e destruir todos aqueles cujas idéias defendidas mostram-se alheias à sua massa de manobra e princípio de acumulação (FRIGOTTO, 2004).

O combate ferrenho a estas relações só poderá ser balizado através da instituição de um movimento que seja capaz de superar a “desregulamentação, flexibilização dos direitos e privatização do patrimônio público e recuperar a capacidade do Estado de fazer política econômica e social” (FRIGOTTO, 2004, p. 96-97). No entanto, imaginamos que uma das dificuldades reside na incongruência dos movimentos de esquerda, pois mesmo nestes a existência de outros projetos é evidente, o que aponta para outros discursos e, portanto, para diferentes empreitadas. E isso torna longínqua a alternativa de desenvolvimento social e democrático nos termos de um projeto societário nacional popular conforme menciona Gaudêncio Frigotto.

A reiteração da tradição neoliberal dos anos de 1990 nas áreas de política, economia e social aliada ao enfraquecimento do campo da esquerda e a invasão da mídia – justificada, quase que como um 4º setor, em função do seu poder de interferir na formação de opinião –, evidenciaram o retrato do abandono das políticas em face aos sujeitos. Já nos demais aspectos demandados na sociedade, permanecem adiadas as reformas de caráter estrutural (CASTELL, 1997; ANDERSON, 2002; FRIGOTTO, 2004).

Ainda em Gaudêncio Frigotto, encontramos os argumentos para embasar o entendimento de que as políticas focalizadas,

quer seja na área de saúde, emprego e geração de renda, cultura, moradia, fome; quer seja no contexto da educação em geral e, qualificação profissional, de modo mais específico, promove apenas um alívio à pobreza, e cujas políticas isoladas, mantêm e *retro alimentam* as estruturas que a produzem (FRIGOTTO, 2004, p.103 – grifo nosso).

Com o alargamento da crise social ao longo da década de 90 do século XX, constituiu-se entre tantas nomenclaturas, o que Pochman (2001 *apud* VÉRAS de OLIVEIRA, 2007, p. 43) chama de “fenômeno de massa”, referindo-se ao altíssimo índice de desemprego e o agravamento do quadro de precariedade do Estado, dada a sua insuficiência em conter as demandas da “questão social” (MONTAÑO, 2005).

Tal fenômeno relaciona-se com a exacerbação dos problemas sociais históricos-estruturais e, principalmente, em decorrência do

novo paradigma tecnológico, de abertura dos mercados e da globalização financeira, que se superpôs aos problemas do atraso, do alto grau de informalização e de precariedade das relações de trabalho, desigualdade social, deficiências no sistema de proteção social, baixíssimo nível de escolaridade da força de trabalho, etc. (AZEREDO, 1998, pp.125 -126).

Esse movimento acima descrito nos permite compreender que o dilema da inserção de jovens no mercado de trabalho se deve, entre outras explicações, ao fato de eles não dominarem as tecnologias de maneira que possam atender às exigências do trabalho, considerando-se o grau de responsabilidade e complexidade da tarefa que imprime a necessidade de maior ou menor conhecimento de informática e demais tecnologias. Este é apenas um dos motivos do índice de desemprego entre os jovens, isso sem falar da substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, que a tecnologia ajuda a efetivar. Entretanto, a verdadeira justificativa para o desemprego dos jovens está centrada na sua origem de classe e, conseqüentemente, na extinção dos direitos constituídos aos trabalhadores.

Em face do abandono do Estado das questões sociais, estende-se a “aplicação dos princípios liberais da focalização, descentralização e transferência de responsabilidade das políticas sociais para o campo privado” (AFFONSO, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 47).

Dada a instauração da questão, extrai das palavras de Jaques Wagner, então ministro do trabalho e emprego na vigência, um dado esclarecedor e de reconhecimento ao mesmo tempo, quando diz ao mencionar o Plano Nacional de Qualificação (PNQ) que *este*

se constitui num grande desafio de empoderamento das espaços públicos de gestão participativa e de controle social, a partir do fortalecimento do codefat e das comissões estaduais e municipais de trabalho e emprego, buscando a superação da condição de política compensatória, para ajustar-se às diretrizes das políticas nacional, regional, estadual e local como uma construção social, como um direito de cidadania que contribui para a democratização das relações de trabalho, imprimindo um caráter social e participativo ao modelo de desenvolvimento (MTE/SPPE/DEQ, 2003, p. 06 *apud* OLIVEIRA, 2007, p.38).

Várias políticas, apenas soluções pontuais e poucos indícios de resolução dos problemas estruturais. Em síntese, mais retrocessos do que avanços, ao nos referirmos às políticas públicas em favor da qualificação profissional fomentadas no governo Lula.

Um exemplo disso foi o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), que vigorou entre os anos de 1995 e 2002 – gestada pelo então Ministério do Trabalho –, ainda no âmbito do governo de Fernando Henrique Cardoso. O Planfor foi executado em âmbito Nacional e Estadual através de parcerias firmadas com terceiros, entre os quais se incluíram: o Sistema “S”, ONGs de todo o Brasil, além centrais sindicais. A ênfase era dada aos cursos de curta duração, voltados fundamentalmente para a colocação de pessoas desempregadas no mercado de trabalho. Devido ao fato de o currículo focar apenas as habilidades específicas, percebeu-se claramente a não preocupação com uma formação mais ampla, justificando-a, tão logo, numa formação instrumental (VÉRAS de OLIVEIRA, 2007).

Passados quase dois mandatos do atual governo, percebemos que se torna cada vez mais difícil vencer a desigualdade e os fatores que geram a exclusão, entre eles, quase que um

mito, a questão da universalização do ensino básico de fato e de direito, este que há muito tem confirmado a marca neoliberal, ancorada na lógica capitalista.

Para muitos autores, como Frigotto (2005) e Afonso (2001 *apud* VÉRAS de OLIVEIRA, 2007, p. 47) “o Planfor tem sido um exemplo da aplicação dos princípios liberais da *focalização*, descentralização e transferência de responsabilidade das políticas sociais para o campo privado”. Acerca desse campo de transferência para a execução de políticas públicas amenizadoras da questão social, os autores dão algumas pistas, com maior riqueza de detalhes sobre o que tem acontecido no contexto da educação profissional básica na realidade brasileira.

Assim, 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, 1999, p. 13 *apud* VÉRAS de OLIVEIRA, 2007, p. 47).

Com relação à avaliação do Planfor, Kuenzer (2006), menciona que um dado observado foi que este, mesmo com as suas deficiências estruturais e operativas, conseguiu avançar significativamente em termos conceituais, particularmente no que concerne ao estabelecimento da relação entre trabalho e educação na visão dos trabalhadores. Todavia, observou-se, entre outros entraves:

a dificuldade de efetivação dessas políticas a partir de vários fatores, com destaque para a perda de interesse das agências formadoras, que não consideram atrativo o investimento para cursos mais extensos e que integrem conhecimentos básicos, o que não tem feito parte de sua experiência; e para o desinteresse do público-alvo que busca alternativas que viabilizem inclusão a curto prazo, com o que é difícil integralizar turmas (KUENZER, 2006, p. 890).

Kuenzer (2006) ressalta, também, o Serviço Civil Voluntário, criado no âmbito do Planfor que contribuiu para a estruturação da Juventude Cidadã no Governo Lula. Reflexo disso foi a novidade observada nesta política no tocante ao aumento da carga-horária dos cursos, para 200 horas aproximadamente, em virtude da possibilidade de integração destes com a educação básica e profissional, visando promover uma integração com a educação básica. No âmbito das Políticas de Educação Profissional do governo Lula, este estudo focalizará, no Capítulo 4 o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, voltado para os jovens das camadas trabalhadoras.

3. AS MATRIZES DO PENSAMENTO CRÍTICO E A CATEGORIA CENTRAL DA ONTOLOGIA HUMANA

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico adotado no estudo, que compõe-se de cinco seções. Na primeira abordamos, a partir de Gramsci, os conceitos de Estado Ampliado e de sociedade civil, necessários à compreensão do processo de construção da hegemonia.

Na segunda seção nos reportamos ao arcabouço teórico pautado em Marx para legitimar o trabalho como a atividade vital e sua mediação com a natureza. Discutimos, ainda, os princípios e pressupostos da omnilateralidade e da politecnia, ambas relevantes para a formação do homem integral.

Na terceira seção podemos encontrar as diferenças entre os tipos de educação, além de situarmos a educação não-formal como uma alternativa viável para a superação dos sistemas de alienação e de internalização.

Na quarta seção nos apoiamos na visão crítico-dialética, com o propósito da ressignificação das capacidades, cuja proposta se faça para a vida, e não subordinada à lógica do mercado.

Na quinta e última seção deste capítulo, construímos os argumentos sobre os quais se sustenta a proposta de desenvolvimento socioambiental, pautada na matriz da equidade, que visa à justiça social e à igualdade de direitos para as gerações presentes e as futuras.

3.1. SOCIEDADE CIVIL SOB A ÓTICA CONTRA-HEGEMÔNICA: ESPAÇO DE DEBATE E O DEVIR DA METAMORFOSE SOCIAL PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA

Hoje, vivemos em sociedades bem mais complexas e diversificadas, nas quais a organização dos interesses se reforçou enormemente, o associativismo se expandiu e adquiriu formas novas (a das ONGs, por exemplo), o mercado ganhou mais espaço e o Estado recuou [...] Justamente por isso, tais movimentos e ações acabam impulsionando a idéia de que teria finalmente surgido uma “terceira esfera”, posicionada entre o Estado e o mercado, desvinculada de partidos, regras institucionais e compromissos formais, terra da liberdade, do ativismo e da generosidade social (NOGUEIRA, 2003, p. 219).

A citação acima demonstra que não estamos pisando em solo qualquer, mas em areia movediça, haja vista a instabilidade espaço-temporal sobre a qual se movem concepções, idéias e diferentes projetos societários. Sabemos que este tópico é no mínimo de natureza polêmica, porém, não de importância menor, pois o rigor se faz necessário a quem quer que venha a tratar do tema sociedade civil em Gramsci.

A polêmica acerca desse tema se situa, basicamente sob dois fenômenos, a saber: “o da mundialização e o da desforra da sociedade civil, que estão obviamente ligados” (LIGUORI, 2003, p. 173), sobretudo nos termos do léxico-conceitual, já que envolve questões situadas nas dimensões política e ideológica, que remetem, sob as diferentes perspectivas de classes, aos movimentos a favor da hegemonia e/ou contra-hegemonia.

Gramsci *apud* Liguori (2003, p. 217) afirma que a esfera econômica na ordem capitalista constitui-se o seu “primeiro motor”. Assim, em virtude das crises do capital legitimadas no século passado, tornou-se necessária a redefinição das relações entre certos organismos jurídico-institucionais (Estado, os campos da política e da economia, a esfera privada, e a sociedade civil), visando a superação das crises.

Cabe mencionar que buscamos diferenciar o lugar e a vulnerabilidade polissêmica tanto da gramática da cultura contemporânea em face da sociedade civil, quanto com relação

às leituras e interpretações conferidas à realidade em nossos tempos. Nesta empreitada não temos a intenção de abordar o conceito à luz dos teóricos clássicos, a exemplo de Hegel e Max, mas sim na visão de Antonio Gramsci, que foi um dos mais importantes pensadores políticos e, talvez, quem tenha tratado desta temática com maior consistência.

Segundo Nogueira (2003, p. 219),

em Gramsci, sociedade civil é um conceito, complexo e sofisticado, com o qual se pode entender a realidade contemporânea. Mas é também um projeto político, abrangente e igualmente sofisticado, com o qual se pode transformar a realidade.

Evidências apontam que as primeiras investigações da expressão sociedade civil foram feitas na história política medieval e nos primórdios da Antiguidade, evoluindo e incorporando-se à teoria política e à filosofia moderna, particularmente no decorrer do século XVII. Na verdade “a idéia de sociedade civil surge na modernidade junto com o pensamento liberal e constituiu um de seus elementos básicos” (ACANDA, 2006, p. 98).

Segundo Nogueira (2003), a sociedade civil, na contemporaneidade, assim como na modernidade, sempre foi palco de amplos debates, sendo vista hoje, sob diferentes aspectos, servindo para: a) combater a globalização capitalista neoliberal e legitimar as reformas das políticas públicas; b) promover ajustes estruturais e disseminar um Estado democrático; c) atacar as regulamentações e o excessivo poder estatal de certos governos; d) sintonizar um modelo de Estado progressista alinhando-se às expectativas da sociedade civil, entre outros aspectos.

Como pudemos perceber na menção acima, entre controvérsias e atenuâncias,

o apelo a esta figura conceitual serve tanto para imaginar a autonomia dos cidadãos, quanto para viabilizar programas de ajuste fiscal e desestatização, nos quais se convoca a sociedade civil para compartilhar encargos até então eminentemente estatais (NOGUEIRA, 2003, p. 216).

A difusão do conceito de sociedade civil deu-se com base no processo objetivo, pautando-se, segundo Nogueira (2003), em quatro vertentes distintas, porém complementares:

- Primeira: revelou-se pela fragmentação da sociedade na medida em que se tornou imperativo o desenvolvimento capitalista, não obstante, privilegiou-se a diversificação, a individualização (mercados com ambientes tensos e competitivos), e a cultura da mercantilização, assim como a predominância de condutas fragilizadas dialogicamente, desagregadas e fechadas;
- Segunda: deveu-se à integração econômica mundial, por força da grande rede de comunicação e informação e da relatividade do poderio dos Estados. A ordem social ganhou transparência e propensa autonomia, com relativismo em torno do político. O planeta ao invés de se tornar mais equânime e justo, “tornou-se, na verdade, muito mais desigual, com o aumento sem precedentes das distorções que separam ricos e pobres, protegidos e desprotegidos, trabalhadores e proprietários” (NOGUEIRA, 2003, p. 217).
- Terceira: pela ênfase da cultura democrática e pela disseminação do discurso participativo, radicado pela ação comunitária e o pluralismo dos chamados novos movimentos sociais, especialmente nas duas últimas décadas do século XX. Cabe ressaltar, porém, que tais características do movimento democratizador combinam o fenômeno de descompressão da política; motivada pela atitude de abandono do Estado e o fortalecimento das sociedades civis. Especula-se que esse ato instituinte se fez por dois motivos: a perda da institucionalização política por um lado, e o reconhecimento unilateral de uma sociedade que daria conta de prover o dinamismo social, por outro. Essas inferências contrapunham “assim ao momento autoritário, repressivo e burocrático do fenômeno estatal” (NOGUEIRA, 2003, p. 217). Para este autor, houve um deslocamento do conceito de sociedade civil, transfigurando-se de um espaço de organização e emergentes hegemonias – seu campo principal –, para lugar de cooperativismo, erradicação do caos e o fomento e execução de políticas democratizantes.
- Quarta: aponta para o esvaziamento da democracia representativa e para as mudanças configuradas no contexto da institucionalidade política, que se tornou mais midiaticizada, dada a efetividade dos meios de comunicação de massa, abstando-se, inclusive do controle dos operadores da prática. Vale dizer que a transformação no âmbito da esfera política altera o processo competitivo a ela inerente, a modelagem da consciência e o posicionamento dos cidadãos; ressignificando a maneira como se dá a produção de consenso, a formação de cultura e a construção de hegemonia.

Em análise de um tempo mais recente, podemos perceber as vicissitudes e transformações no campo social, bem como as diversas faces através das quais a sociedade civil se apresenta. Na tentativa de situar este contexto mutante o autor, a seguir, menciona que

de espaço dedicado à articulação política dos interesses de classe – de terreno para a afirmação de projetos de hegemonia –, a sociedade civil se reduziu a um acampamento de movimentos. Cresceu a taxa de organização dos interesses e mesmo de mobilização democrática, mas perdeu-se em termos de unidade política (NOGUEIRA, 2003, p. 219).

Nos últimos anos, sobretudo nas duas últimas décadas, temos observado que a sociedade civil tem sido vista como um supra sumo – como uma idéia e uma ação capazes de dar conta de todos os problemas sociais –, em virtude do seu protagonismo e/ou do chamado “terceiro setor”, termo este que comumente ouvimos chamar, representado pelas suas instâncias de base; as ONGs e demais segmentos compatíveis a esse nível funcional e institucional. Uma segunda observação necessária se situa na crítica em face do declínio da governança do Estado que passara a ser carrasco do seu povo na medida em que os “abandonou” ao esconder-se. Já o terceiro argumento, a priori, consiste em desmistificar que, ao contrário do que certos autores ratificam, a exemplo de Norberto Bobbio, sociedade civil não consiste da categoria central da dialética gramsciana, mas a idéia de Estado ampliado. Suas bases discursivas (Estado e sociedade civil) se complementam organicamente, mas se distinguem em termos conceituais, conforme exposição nos *Cadernos do Cárcere* (LIGUORI, 2003).

Para este autor, a relação entre Estado e sociedade civil

é dialética, indicando uma referência e uma influência recíproca entre as duas esferas. Na verdade [...] Estado ‘propriamente dito’ e ‘sociedade civil’ são dois momentos distintos, não se identificam, mas estão em relação dialética, constituindo, em conjunto, o ‘Estado ampliado’ (LIGUORI, 2003, p. 183).

O Estado, segundo Gramsci não é o sujeito da história, tampouco sujeito do sistema capitalista. Ele não produz a localização da política, mas denota a situação econômica, por ser a sua expressão. O “Estado [é] a forma concreta de um ‘modo produtivo’” (GRAMSCI, *Caderno do Cárcere*, CC, 1, 428 *apud* LIGUORI, 2003, p. 175 – grifo do autor).

Devemos entender o Estado como a junção entre a sociedade política e a sociedade civil, que juntos, conformam a chamada “hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, CC, 3, 244 *apud* LIGUORI, 2003, p. 180). Segue o autor dizendo que a figura estatal, além de se configurar a instância governamental, onde são fomentadas as estratégias de gestão, seu significado no sentido estrito da palavra, traduz o seguinte: “o estado é ‘ditadura + hegemonia’” (GRAMSCI, CC, 3, 257 *apud* LIGUORI, 2003, p. 180).

Ainda acerca das considerações sobre o Estado, vale situar algumas de suas características para uma melhor compreensão, a saber:

geralmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparato de coerção) [...] e não como um equilíbrio entre sociedade política e a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional), exercida por meio de organizações que costumamos considerar privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc) (GRAMSCI, 1973, 272 *apud* ACANDA, 2006, p. 178-179).

Parafraseando a expressão de Guicciardini, Gramsci sintetiza que, “para a vida de um Estado, duas coisas são absolutamente necessárias: as armas e a religião” (GRAMSCI, CC, 3, 243 *apud* LIGUORI, 2003, p. 180). Essa frase, de alguma maneira acaba denotando a capacidade hegemônica de uma classe que se torna Estado, assim como, fortalece o argumento de que as relações de poder – feitas através da força, opressão, coerção – são os elementos definidores das relações que o Estado se vale para garantir o controle e para promover o consenso. Situado o argumento acima, cabe ressaltar, porém, que “o poder não é exercido apenas por meio da repressão” (ACANDA, 2006, p. 176), haja vista existirem outras formas mais amenas de fazê-lo, livre de arrogância e com base em princípios mais democráticos e socialmente justos.

Em face da perspectiva histórica, não diremos aqui que Gramsci analisou a crise do Estado e a sociedade civil no contexto do capitalismo globalizado, mas sim, admitiremos o seu arcabouço teórico – haja vista ter sido quem melhor estudou essa relação dialética entre

essas duas grandes categorias constantes no seu pensamento – para tentarmos compreendê-las no campo da modernidade neste novo século, quer seja no que diz respeito à assiduidade utilitarista, quer seja sob o ponto de vista da funcionalidade de ambos (LIGUORI, 2003).

A aplicação do termo sociedade civil, dependendo de quem e de que maneira far-se-á uso, remete a várias ideologias e, conseqüentemente, a diferentes projetos societários. Para Acanda (2006 p. 175),

sociedade civil não é só um instrumento de análise, é também um instrumento de projeto – principalmente porque, quando falamos de sociedade civil, estamos falando de construção e/ou desconstrução, de estreitamento ou ampliação de determinados espaços que, em certo sentido, guiam a atividade e o movimento de sujeitos sociais específicos.

A demarcação do conceito de sociedade civil em Gramsci torna-se importante, pois se distancia de qualquer pretensão e hipóteses que se façam em torno do seu significado nos dias de hoje, cujas analogias sempre remetem às estratégias neoliberais e, fatalmente, distantes das convicções tanto de Gramsci, quanto marxistas, sobretudo quando os deslocamentos discursivos aludem à economia, à organização produtiva e ao debate sobre a dimensão política.

O aprofundamento da discussão sobre sociedade civil nos faz compreender que esta

é o cenário legítimo da confrontação de aspirações, desejos, objetivos, imagens, crenças e projetos que expressam a diversidade constituinte do social. A habilidade do grupo que detém o poder não reside em tentar impedir as manifestações dessa diversidade, e sim em cooptá-las para seu projeto global de construção da trama social. É a isso que Gramsci chama de hegemonia (ACANDA, 2006, 181).

O conceito de sociedade civil na perspectiva gramsciana não foi obra do acaso, mas resultante da compreensão dos “mecanismos de produção de hábitos de comportamento, valores e modos de pensar [...] para a reestruturação do poder nas sociedades modernas” (ACANDA, 2006, p. 174).

No contexto da soberania entre as classes, no qual a questão da busca e/ou luta por hegemonia está marcadamente presente, cabe ressaltar que Gramsci se utiliza do termo hegemonia atribuindo-lhe o sentido de “direção”. Direção em face da “dominação” e da “direção intelectual e moral” que acena para a “supremacia de um grupo social”; afora ausência de equivalências entre os termos “hegemonia” e “supremacia”, já que são frequentemente usados, válidos e que compõem o arsenal teórico de Gramsci (GRAMSCI, CC, 5, 62 *apud* LIGUORI, 2003).

Na perspectiva da hegemonia de classes, consideramos a existência de duas categorias tipológicas de classe, a dominante e a subalterna, entretanto, no sentido de Gramsci uma classe só está madura quando desenvolve sua própria autonomia, unificando-se e, portanto, tornando-se Estado (LIGUORI, 2003). Pelo exposto, o autor argumenta que

as classes sociais, só podem verdadeiramente se tornar hegemônicas na medida em que avaliam a si mesmos como capazes de “tornar-se Estado”. Com efeito, Gramsci escreve que “escassa compreensão do Estado significa escassa consciência de classe” (CC, 3, 192 *apud* LIGUORI, 2003, p. 180)

No pensar de Gramsci (*apud* ACANDA, 2006), hegemonia consiste na capacidade da classe burguesa de viabilizar a liderança intelectual e moral, forjadas na direção e não na obrigação. Este autor reitera que a questão da hegemonia na concepção de Gramsci denota

a capacidade da classe dominante de obter e manter seu poder sobre a sociedade pelo controle que mantém sobre os meios de produção econômicos e sobre os instrumentos de repressão, mas, principalmente, por sua capacidade de produzir e organizar o consenso e a direção política, intelectual e moral dessa sociedade. A hegemonia é, ao mesmo tempo, direção ideológico-política da sociedade e combinação de força e consenso para obter o controle social (ACANDA, 2006, p. 177-178).

O se falar das estruturas de poder sobre as quais o Estado se apóia para exercer o seu controle, visando conferir sentido às instituições cabe situar que

aqueles que definem e justificam o indivíduo, ensinam-no a pensar de certa maneira e não de outra, indicam-lhe os valores que compartilhar, as

aspirações permitidas e as fobias imprescindíveis. A família, a Igreja, a escola, o idioma, a arte, a moral sempre foram objetivos do poder, que tentou instrumentalizá-los em benefício próprio (ACANDA, 2006, p. 176).

A relação entre as dimensões política e econômica é intrínseca, tal como Gramsci nos *Cadernos* menciona: “se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica” (GRAMSCI, 1962, p. 55 *apud* ACANDA, 2006, p. 192-193).

Acerca das características sobre as quais alicerçam os princípios hegemônicos, vale tomarmos ciência do exposto a seguir:

o exercício normal da hegemonia [...] se caracteriza por uma combinação de força e consenso, que se equilibram de diferentes maneiras, sem que a força apareça apoiada na aprovação da maioria, expressa por meio dos chamados órgãos de opinião pública (GRAMSCI, 1975b, p. 1.638 *apud* ACANDA, 2006, p. 174)

Para Acanda (2006, p.178) “o componente essencial da hegemonia é justamente a sociedade civil”. Ainda acerca do conceito de hegemonia, Nogueira (2003) reporta-se a Gramsci para dizer que:

a própria noção de hegemonia – par lógico e político do conceito de sociedade civil – desdobrava-se num empreendimento unificador: no entendimento de Gramsci, o sujeito hegemônico seria aquele que viesse a se mostrar mais vocacionado para agregar e unificar do que para se diferenciar. Seria nesta condição, aliás, que ele poderia se afirmar como dirigente ou como fundador de Estados (NOGUEIRA, 2003, p. 222).

Além da explicação do termo hegemonia resulta importante, apreendermos no sentido estrito, o entendimento do que seja a política, colocada aqui não nos termos da política partidária, tampouco dos profissionais militantes no seu campo, mas sim, da política engendrada enquanto instituinte e que revela os modos de ser do homem no seu processo sócio-histórico e que remete ao “ser” cidadão. Significa dizer então que,

a política – entendida como um fato de mediação, um campo em que se combinam atos, regras e instituições voltados para a conquista do poder, da direção e da liderança, bem como para a organização dos interesses e da própria vida comum, ou seja, entendida como campo do Estado em sentido amplo – é o principal motor de agregação e unificação das sociedades (NOGUEIRA, 2003, p. 222).

A questão da luta de classes está presente, tanto no pensamento político gramsciano, quanto no cabedal teórico da teoria de Marx, para os quais a relação entre o Estado e a sociedade civil está implícita, afora as questões metodológicas – não orgânicas – alusivas à distinção entre estrutura e à superestrutura, defendidas por cada um deles (LIGUORI, 2003).

Para Liguori (2003) as relações que se estabelecem no campo do real têm o seu caráter dialético, cuja abertura não é determinada, e sim construída em meio às ideologias das classes, as quais denotam a existência da univocidade, dado o fato de que a contradição está presente e representada nos interesses de cada uma delas.

Reportando-se aos *Cadernos do Cárcere*, Liguori (2003) enfatiza que o sentido da “direção” fica patente na busca da hegemonia de uma classe sobre a outra, todavia, a plenitude do ato diretivo só pode ser legitimada quando a classe torna-se Estado, com capacidade de exercer a direção e a dominância.

O Estado é instrumento [de uma classe] e, ao mesmo tempo, lugar de luta [pela hegemonia] e processo [de unificação das classes dirigentes]. É possível tornar efetivos momentos de ‘contra-hegemonia’: ‘Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental [...]; depois, quando exerce o poder [...], torna-se dominante mas deve continuar a ser também dirigente’ (CC, 5, 62-63 *apud* LIGUORI, 2003, 181- grifos do autor).

Para Gramsci a performance deste conceito que ora discutimos passa pela tríade economia – sociedade civil – Estado e, por sua vez, envolve a relação entre os intelectuais orgânicos¹³ e a esfera da produção, os quais se processam em dois “grandes planos

¹³ Em todo o processo histórico sempre existiu a figura dos intelectuais orgânicos da cultura. Trata-se de um grupo social que exerce função essencial no mundo da produção econômica e na organização sociocultural, caracterizando-se, portanto, por sua capacidade técnica e de direção baseada nos princípios hegemônicos. São

‘superestruturais’: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’¹⁴ [isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’] e o da ‘sociedade política ou Estado’”(GRAMSCI, CC, 2, 20-21 *apud* LIGUORI, 2003, p. 178 – acréscimo nosso).

Observada por este vértice, a questão da produção se difere dos planos da superestrutura, uma vez que termo Estado restrito é usado no sentido tradicional, tão logo, não “ampliado” e alheio aos organismos colocados gramscianamente como “privados” (LIGUORI, 2003, 178).

A superestrutura, pautada na corrente de pensamento político de Antonio Gramsci, compreende

um conjunto dinâmico, complexo, discordante e cheio de contradições, por meio da qual a classe hegemônica faz valer sua dominação (mediante recursos repressivos ou culturais e educativos) – é a encarregada de irradiar a ideologia dominante para todos os integrantes das classes ‘subalternas’ e ‘auxiliares’. O estudo das relações entre infra-estrutura e as superestruturas representa ‘o problema crucial do materialismo histórico’ (GRAMSCI, 1975b, p. 455 *apud* ACANDA, 2006, p. 175).

A explicação da superestrutura, não coincidentemente evoca o caráter de complexidade acerca das relações internas que se estabelecem entre a sociedade civil e a sociedade política / Estado. Com vistas à expressão do conceito de Gramsci, entendemos que a sociedade civil encontra-se na interface entre a estrutura econômica e o Estado (com seus mecanismos jurídico-institucionais e coercitivos). Para Gramsci, o Estado consiste no

considerados intelectuais orgânicos: “o empresário capitalista [...], o cientista da economia política o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc, etc” (GRAMSCI, 1978, p. 7). Dito de outra maneira, os intelectuais têm a função de organizar a sociedade, na medida em que exercem o seu fazer e seu discurso, efetivamente no contexto da esfera estatal, visando promover condições de melhoria e expansão da classe a qual pertencem. De uma maneira ou de outra, todos nós somos intelectuais, particularmente, os que são produtores e reprodutores de uma visão de mundo, tanto no campo da economia, quanto no campo sócio-político, segundo a visão gramsciana.

¹⁴ Levando-se em conta que a sociedade civil é palco de diversas representações ideológicas, e que estas são originadas dos sujeitos pertencentes a classes e/ou grupos sociais, “é precisamente na sociedade civil que atuam os intelectuais” (GRAMSCI, 1966, p. 223-224 *apud* LIGUORI, 2003, p. 179).

instrumento, cujo papel é deliberar e “adequar a sociedade civil à sociedade econômica” (GRAMSCI, CC, 1, 324 *apud* LIGUORI, 2003, p. 178).

Fica claro então que Gramsci enxergava a economia como a “estrutura”, enquanto que a “superestrutura” conforma-se no somatório entre as bases sediadas entre o Estado e a sociedade civil, configurando-se a sua principal categoria: a idéia e/ou a “teoria ampliada do Estado” (COUTINHO, 1989, p. 73).

Contrariamente ao que Marx entendeu (que a “sociedade civil” se radicaliza na “estrutura”) e da perspectiva hegeliana (que a “sociedade civil” consiste no “sistema dos carecimentos”); Gramsci, embora marxista de ancoragem no materialismo dialético, admite que o Estado ampliado configura-se como o “conjunto das associações sindicais, políticas, culturais, etc., geralmente designados como ‘privadas’ para distinguí-las da esfera ‘pública’ do Estado” (LIGUORI, 2003, p. 179).

Cabe ressaltar, porém, que a redução de Gramsci a “teórico das superestruturas” (ACANDA, 2006, p. 189), idéia também difundida por Norberto Bobbio, dificulta o caráter dialético de sua concepção da sociedade civil, assim como diminui o potencial argumentativo acerca das demais categorias que o pensador político se ocupou, a exemplo da sua teoria de Estado, avançando a discussão clássica fomentada por Marx, nesse mesmo contexto. Desse modo, seria leviano estabelecer uma unilateralidade conceito-contextual em Gramsci, à exceção do caráter implícito pautado na diferenciação orgânica entre a base econômica e a dimensão superestrutural.

Gramsci ao referir-se aos partidos e associações afirma que estas esferas resultam na “trama privada do Estado”, quando exprime que “o Estado pode e obtém o consenso, educa-o através de ‘organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (GRAMSCI, CC, 3, 119 *apud* LIGUORI, 2003, p. 179), sendo, portanto, o pilar mestre da

iniciativa política e cultural, embora atue a partir de mecanismos de ação semelhantes aos da esfera privada.

Para Gramsci existe um estreitamento entre o cultural e o político, cuja relação está implícita e imbricada na corporalidade de ambos conceitos, consistindo um contexto orgânico, ou se preferirmos, uma dialeticidade entre poder e saber. “O poder se produz e se reproduz nos interstícios da vida cotidiana. É, por conseguinte, ubíquo e está presente em qualquer produto e relação sociais” (ACANDA, 2006, p. 205).

Na visão de Acanda (2006, p. 205) “a cultura é sempre politicamente funcional para os interesses das diferentes classes. A classe dominante é hegemônica porque controla a produção cultural. É esse ponto fundamental no qual a dominação se enraíza”. Cultura na concepção gramsciana não é pensada como domínio de conhecimento, mas a concepção singular de um modo de pensamento peculiar ao sujeito na sua individualidade e, originado do seu turbilhão de idéias, críticas, convicções e impressões – sua visão de mundo –, significando, portanto,

organização, disciplina do eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior por meio da qual chegamos a compreender o valor histórico de cada um, sua função na vida, seus direitos e deveres (GRAMSCI, 1973, p. 15 *apud* ACANDA, 2006, p. 200).

Ao compreendermos a dimensão política como elemento diferencial do processo histórico dos sujeitos, haja vista ser por esta via que as relações sociais se desenvolvem, estabelecem-se, aprofundam-se e reconfiguram-se, inclusive na esfera da produção. Coutinho (1989, p. 74), remetendo-se a Gramsci menciona que “o princípio básico do materialismo histórico: o de que a produção e a reprodução da vida material, implicando a produção e reprodução das relações globais, é o fator ontologicamente primário na explicação da história”.

Gramsci interpreta a política como “a arte de governar os homens, de buscar seu consenso permanente e, por conseguinte, a arte de fundar os ‘grandes Estados’” (GRAMSCI, 1962, p. 119 *apud* ACANDA, 2006, p. 176).

A origem do Estado no escopo gramsciano, reside na divisão da sociedade em classes – uma divisão natural que se justifica nas relações sociais de produção – e a cuja função do aparelho estatal é a manutenção e reprodução destas classes, e isso faz com que os interesses de agenda comum de uma determinada classe se instaurem em caráter geral na sociedade (COUTINHO, 1989).

Na tentativa de sintetizar o que seja o Estado ampliado, Coutinho (1989) retomando as lições de Gramsci, nas suas novas determinações, relembra a Carta dele a Tatiana Shucht em 7 de setembro de 1931, quando justificou o novo conceito de intelectual e definiu as duas principais esferas que o Estado comporta, e que configuram o Estado em sentido amplo, a saber:

a sociedade política (que Gramsci também chama de ‘Estado em sentido estrito’ ou de ‘Estado-coerção’), que é formada pelo conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e política-militar; e a *sociedade civil*, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa) etc (COUTINHO, 1989, p. 76-77).

A caminhada de Gramsci se deu em favor da efetividade do socialismo, que para ele não poderia ser feito de qualquer maneira, tampouco pela obtenção do consenso por via passiva ou indireta, mas sim pelo consenso ativo e direto sob a ação cunhada pela participação dos indivíduos em meio à sua independência cultural e intelectual, bem como consagrado pela sociedade civil, que se configuraria uma nova hegemonia. Isso aponta para a necessidade de se “engendrar uma hegemonia pluralista, fortalecendo os novos sujeitos da democratização

social e as novas formas da política que eles terão de construir” (ACANDA, 2006, p. 184). Dito de outra maneira trata-se de um conjunto de ações sediadas em perspectivas democratizantes, concebidas entre sujeitos e em favor destes, visando propiciar a emancipação social, e de forma *sine qua nom*, a emancipação humana.

Segundo Acanda (2006), corroborando o pensamento de Gramsci, para que possamos entender o conceito de sociedade civil torna-se imprescindível apreendermos a trama social que envolve as organizações sociais nos campos da cultura, da economia, da religião, da política e da educação. A partir de então, poderemos ter uma idéia mais fidedigna da dimensão ideológica implicada nesse contexto.

A trama da sociedade civil é formada por múltiplas organizações sociais e por seu intermédio difundem-se:

a ideologia, os interesses e os valores da classe que domina o Estado, e se articulam o consenso e a direção moral e intelectual do conjunto social. Nela se forma a vontade coletiva, se articula a estrutura material da cultura e se organiza o consentimento e a adesão das classes dominadas (ACANDA, 2006, p. 175).

Acanda (2006, p. 207) afirma que “a construção de uma nova hegemonia emancipadora implica, em Gramsci, a realização de uma reforma intelectual e moral que seja capaz de criar uma nova visão de mundo e uma nova ideologia do povo”. Os sujeitos sociais sejam eles intelectuais ou não, precisam rumar em busca de uma autonomia e/ou independência em face do Estado, pois

o ponto novo, a concretização gramsciana da teoria ‘clássica’ do fim do Estado, reside em sua idéia – realista – de que aquilo que se extingue são os mecanismos do Estado-coerção, da sociedade política, conservando-se entretanto os organismos da sociedade civil, que se convertem nos portadores materiais do ‘autogoverno dos produtores associados’. O fim do Estado não implica nele a idéia – generosa, mas utópica – de uma sociedade sem governo (COUTINHO, 1989, p. 85).

Em síntese, são caminhos que passam pela superação do aparelho coercitivo burguês e da concepção de classes subalternas forjadas pela cultura de massa e pelo desenvolvimento de uma sociedade civil socialista revolucionária sob os ditames de uma emergente hegemonia estrutural (COUTINHO, 1989; ACANDA, 2006). Desse modo, acredita-se que a pretensa emancipação humana, no sentido da *práxis* política, não implica a formação orgânica e cultural de cidadãos dominados pela supremacia da sociedade política, mas regidos pelos “aparelhos privados de hegemonia”¹⁵ – que são os portadores materiais da sociedade civil –, com vistas à legitimidade, à legalidade e à possibilidade de uma adesão aos princípios da democracia.

3.2. A RELAÇÃO HOMEM-NATUREZA MEDIADA PELO TRABALHO

Ao se falar da relação homem-natureza não podemos fazê-la sem aludir à categoria trabalho, tendo em vista a dialeticidade conformada nestes termos, os quais uma vez condensados configuram a totalidade humana. O homem é um ser histórico, forjado pela cultura, valores, crenças, hábitos, tradições, linguagem, princípios de ordem ética e moral, que são transpostos de geração a geração, que fatalmente têm grande significado nesse processo de construção e, que são perpetuados para as gerações vindouras. Os homens se relacionam, conscientemente, visando a produção da sua própria sobrevivência, mas e a natureza, onde se insere?

Enquanto ser humano, ‘o homem é imediatamente *ser da natureza*’. De um lado enquanto *ser natural vivo*, ele é ‘provido de forças naturais, de forças vitais’. De outro lado, enquanto ser natural ‘de carne e osso, sensível, objetivo, ele é, tal como os animais e as plantas, um ser passivo, *dependente e limitado*’ (BENSAID, 1999, p. 434).

¹⁵ Para Coutinho (1989, p. 77) compreendem os “organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política”.

A construção humana se dá pela relação do sujeito com a natureza mediada pelo trabalho e se alia ao contexto sociocultural, de onde o seu processo de construção é emanado. O trabalho tem importância fundamental no processo de formação e construção do homem por ser uma “condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre homem e natureza, independentemente de qualquer forma social” (MARX, 1978, p. 142). “O natural e o humano se unem na história, que é o devir específico de ambos [...] longe de opor-se à natureza numa antinomia insuperável, ‘a história é a verdadeira história natural do homem’” (BENSAID, 1999, p. 437). O homem sem trabalho é o indivíduo que se perdeu de si mesmo.

O homem se faz, não apenas pelo produto do seu trabalho, mas também pelos vínculos sociais que estabelece com os seres da sua espécie, possibilitando uma nova modalidade de trabalho que extrapola o individual. Torna-se possível a aceção do trabalho coletivo, pois a relação de produção, segundo Marx, é indissociável, isto é, uma relação dos homens com a natureza e dos homens consigo mesmos (BENSAID, 1999).

De maneira sintética, definimos trabalho como toda ação do homem sobre a natureza. Afinal é dela que o homem extrai os recursos necessários à garantia da sua sobrevivência, por meio da qual, ao desempenhar sua atividade vital, a modifica e modifica-se. “O trabalho não é a fonte de toda a riqueza. A natureza é tanto a fonte de valores de uso quanto *o trabalho, que não é outra coisa senão a manifestação de uma força da natureza*, a força de trabalho humana” (MARX *apud* BENSAID, 1999, p. 443).

A questão do pensar, a linguagem e o trabalho são aspectos que diferenciam o homem do animal. Enquanto o animal age por instinto, o homem pensa a sua ação e pode refletir sobre ela se julgar necessário. A ação do homem é transformadora, essencialmente porque pelo trabalho o homem se legitima e produz a sua cultura, conseqüentemente reflete melhor a sua ação além de potencializar a sua compreensão acerca do sentido do que é ser mundo e de

estar neste. A singularidade entre os dois, homem e animal, é que ambos são natureza, mas somente o homem tem a capacidade de aprender, fazer inferências, construir significados e decidir pela sua própria vida. É pela natureza que o homem

age voluntária e conscientemente, com base em um plano e, sobretudo, não ligado a qualquer esfera particular, vive universalmente na natureza orgânica: 'a universalidade do homem se manifesta praticamente na universalidade pela qual toda a natureza se torna seu corpo *inorgânico*' (MANACORDA, 2000, pp. 48-49).

As lutas entre as classes sociais travadas ao longo da história trazem o retrato dos desequilíbrios gerados pela sua fragmentação cultural, quiçá do fazer do homem no seu trabalho. Estas marcas se expressam na divisão entre trabalho manual e trabalho mental devido à desigualdade na distribuição de poder e renda no sistema de classes (PATTO, 1996; ARANHA, 1999).

Tais distorções no processo de trabalho impõem os seguintes embates:

a classe dominante assume a administração do poder e dos negócios, deixando para as outras classes a mera execução das tarefas manuais. Assim o trabalho, antes descrito como uma práxis humana por excelência, surge de uma maneira empobrecida e castradora como *trabalho alienado* (ARANHA, 1999, p. 04).

No trabalho alienado o homem não consegue exercer a sua atividade espiritual e a atividade material, tampouco ter prazer pelo trabalho, uma vez que a lógica da produção e do consumo se aplica a indivíduos distintos. A esse processo no qual o homem perde a posse do que produziu com seu trabalho é que chamamos de alienação. O produtor se vê alheio à sua produção, separado dela na medida em que se torna subsumido ao capital, e o trabalho deixa de ter valor de uso para adquirir valor de troca (MARX, 1978; MANACORDA, 2000).

O trabalho alienado, dentro da lógica das condições do sistema produtivo de viés capitalista, significa mais que um sacrifício, uma vez que a venda da força do homem por um preço ínfimo, não caracteriza o trabalhar, significa mortificar-se (PATTO, 1996). Isso

contrapõe-se à idéia de que o trabalho que deveria ser uma atividade livre, consciente e geradora de satisfação das necessidades básicas, torna-se um veículo que abstém o homem da sua condição natural, na medida em que se degrada em prol da satisfação do capital, quando se equivale a uma mercadoria.

Segundo Patto (1996, p. 15) a verdadeira natureza do trabalho alienado se explicita quando

a) o trabalhador se sente contrafeito, na medida em que o trabalho não é voluntário mas lhe é imposto, é *trabalho forçado*; b) o trabalho não é a satisfação de uma necessidade mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades; c) o trabalho não é para si, mas para outrem; e d) o trabalhador não se pertence, mas pertence a outra pessoa.

Os exemplos de trabalho no qual o homem deixa de ser de si, para ser do outro são: “a escravidão, a servidão ou mesmo quando, para sobreviver, o homem precisa vender sua força de trabalho em troca de salário” (ARANHA, 1999, p. 04). Por esse motivo é que o trabalho, na visão marxiana, desde a sua forma mais simples, até seu nível mais complexo está fortemente ligado às forças produtivas, especialmente, no modo de produção capitalista, produtor de mais valia e da expropriação do trabalhador.

Para Bensaid (1999, p. 435),

o fetichismo da mercadoria não se contenta em mudar as relações humanas em coisas: ela degrada igualmente o natural à condição de ‘bestial’ [...] o bestial torna-se humano e o humano torna-se bestial. Comer, beber, procriar são certamente também funções autenticamente humanas.

Mas, esse processo de degradação humana é explicado propensamente na medida em que o detentor dos meios de produção consome a força de trabalho ao fazer trabalhar aqueles que não têm outra coisa a oferecer, senão o seu suor, a sua pele e a sua mão-de-obra (MARX, 1978; 1988; ARANHA, 1999; MÉSZÁROS, 2005).

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos “o conjunto de faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva do homem e que ele

põe em movimento toda vez que ele produz valores de uso de qualquer espécie” (MARX, 1988, p.135). Em suma, a força de trabalho compreende a ação criadora, o uso da criatividade e inventividade humana, que requerem a libertação de tempo e mão-de-obra do homem para a construção de instrumentos que visem o atendimento das suas necessidades.

3.2.1. A educação na tradição marxista e o desafio da formação do Homem integral: omnilateralidade e politecnia em discussão

Há muito algumas perguntam desafiam e inquietam todos aqueles que têm dedicado seus esforços em prol de um ideário de educação desalienante, que vise a superação da ordem estabelecida e dos padrões insustentáveis para a vida (homem e natureza), de uma forma geral, e a sociedade – nesta onde vive o homem e os grupos sociais nela constituídos –, de modo mais específico. São perguntas do tipo: que homem se pretende formar? Para atuar em qual sociedade? Que visão de mundo se espera desenvolver?

Considerando a lógica que oprime, aliena e eleva todos os sujeitos pensantes à condição de mercadoria (assim como a natureza), surge uma outra indagação que não pode deixar de ser feita: qual a educação¹⁶ necessária para a formação do homem integral?

Diante do exposto, a discussão que será suscitada a partir de agora pautar-se-á na corrente de pensamento crítico-dialético, antagônica a todo e qualquer projeto de educação fragmentária, simplista, apolítica e reprodutora da visão capitalista hegemônica vigente. É com esse propósito que aludimos à proposta e ao arsenal teórico da tradição marxista, apreendendo dela os argumentos necessários para justificarmos a educação para a formação

¹⁶ Optamos por tratar neste tópico, da educação em caráter geral, tão logo, nos reservamos o direito de não mencionar a escola, muito embora Gramsci ao tratar do conceito de escola unitária delibere sobre a escola formal, pública e gratuita; argumento que destoaria o foco do nosso estudo, que se volta à educação não-formal, que será tratada mais adiante. Esse adendo justifica-se, na medida em que acreditamos que “a educação precede a escola” (DEL ROIO, 2006, p. 325), bem como que as relações sociais e processos educativos se dão em meio à formação e atuação do homem/cidadão no mundo do mundo, através dos espaços sociais de reivindicação e da busca de direitos (MANACORDA, 2000; GOHN, 2006).

do homem no sentido amplo, livre das ameaças do capital e preparado para deliberar sobre a sua própria vida.

A educação na concepção marxista pretende a transformação da realidade através da atividade vital humana: o trabalho. Se entendermos que é pelo trabalho que o homem age conscientemente pela busca da sua sobrevivência – via obtenção dos valores de uso retirados da natureza –, da racionalidade e da ressignificação de si próprio, torna-se oportuno dizer que trabalho e a educação estão intimamente ligados à historicidade do homem, já que é o seu devir específico (MANACORDA, 2000).

A questão da educação não pode ser tratada excluída da relação com o trabalho, pois entre tais categorias existe uma relação intrínseca, que juntas refletem o homem e o padrão de sociedade que se tem e/ou pretende. Esta interface também se confirma devido ao fato de alguns autores, a exemplo de Gramsci (1979), enxergarem no trabalho, um princípio educativo, que permite a mudança do homem, das suas capacidades orgânicas e, conseqüentemente, a possibilidade da evidenciação da tão desejada transformação social via superação das desigualdades e do avolumado índice de exclusão por parte dos “cidadãos-vítimas”¹⁷ que se encontram, desde muito tempo até a contemporaneidade a mercê da economia política de égide capitalista que ofusca planetariamente.

O caráter social da educação implica o estabelecimento de diferentes forças, diferentes projetos societários e distintas ideologias, configurando-se um palco de disputa, tendo em vista os interesses das classes que buscam legitimar os seus discursos. Cabe ressaltar, porém, que por não haver neutralidade na sociedade, em nenhuma de suas esferas, a questão da educação e da aprendizagem, especialmente, a formação profissional é interferida pela lógica dos sistemas produtivos e a reprodução social classista, em face dos projetos hegemônicos de

¹⁷ Expressão concebida para designar todos os cidadãos do planeta que pertencem à classe trabalhadora e que são vitimados pelo modo de produção capitalista, cuja ideologia dominante, cala, cessa e lhes tornam importantes em face da sua lógica metabólica de acumulação.

acumulação e os avanços tecnológicos por um lado, e a precarização do trabalho e vulnerabilidade do trabalhador por outro.

Nesse contexto, educar para o perpétuo da vida e a intervenção sobre ela, torna-se cada vez mais difícil e a formação humana se vê cada vez mais utópica, todavia, pretendida por educadores engajados e incansáveis nessa luta, que não envolve apenas a dimensão política, mas também ética.

Retomando parte da discussão supramencionada, tocantes às diferenças ao processo de adaptação dos seres vivos, percebe-se que os animais têm a natureza como seu porto seguro, haja vista que é dela que eles extraem o seu sustento via cadeia alimentar, tão logo, tendo que se adaptar a ela; enquanto que o homem não precisa fazê-lo, uma vez que adapta a natureza a si ao apreender dela os valores de uso de todo o tipo para atender às suas necessidades mais elementares, o que se faz por via do trabalho (MANACORDA, 2000).

Reiteradas as diferenças entre homem e animal, para entendemos melhor o fenômeno educativo, cabe lembrarmos que outro elemento diferenciador dessa relação é a concepção de objetivos, que é inerente ao homem e remete à ação pensante e deliberativa, que por sua vez conduz à transformação da realidade por um vértice, ao mesmo tempo em que materializa historicamente a sua existência por outro. Esse processo transformador, não se dá de modo individualizado, mas produto dos homens entre si, através seu princípio histórico tardio e de suas características de ser gregário, pois que necessita viver e estabelecer relações sociais.

Devido a isso, nos reportamos a Saviani (2003), para fundamentar que

se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Esse mundo humano vai se ampliando progressivamente com o passar do tempo (SAVIANI, 2003, p. 133).

A historicidade consistida no processo de formação do homem é que confere o desenvolvimento real da espécie humana e da sociedade através dos seus braços, via processo de produção e da sua inteligência. O conhecimento pelo qual o homem cria e se reinventa, é talvez a maior riqueza de que possui. É pelo trabalho que o homem se educa e legitima as formas pela quais constrói a sua existência, ao mesmo tempo em que se reconhece e atribui sentido à sua vida. Por assim dizer,

essa riqueza exige imediatamente a totalidade das forças produtivas, é um resultado a que a humanidade chega através da própria história [...] A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2000, p. 80-81).

A essa argumentação exposta, adicionamos que a história e a cultura exercem papéis fundamentais, quando se interligam ao trabalho e ajudam a resgatar os modelos societários e produtivos em cada época, levando-nos a crer que os modos de pensar e de agir humanos sempre mudaram, e até hoje mudam, na medida em que a sociedade evolui. Portanto, aprender e educar-se são palavras de ordem que regem todo o processo histórico do homem.

Um breve resgate histórico nos permite a lembrança de que ao longo dos tempos o homem foi submetido a diversos modos de produção, sendo-lhe necessário uma formação de novo tipo a cada acontecimento, de modo a garantir o seu perpétuo e a produção da sua existência, até que a hegemonia do capitalismo propiciou a superação do trabalho artesanal – o trabalho vivo, executado pela mão humana –, pelo trabalho morto – executado pela máquina –, tornando o homem refém, tanto da tecnologia que constrói a máquina para desempregá-lo, quanto do capitalista-mor. Vejamos:

modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista; o modo de produção feudal, com base no trabalho do servo que cultiva a terra, propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, em que os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles (SAVIANI, 2003, p. 133).

Pelo exposto, durante toda a humanidade, trabalho e educação – rudimentar ou não –, sempre estiveram presentes na vida do sujeito cognoscente, o homem. A história demarca isso de maneira relevante, quando permitiu (e até hoje permite) que o homem registrasse as características e mecanismos da sua construção e a preservação de hábitos, ajudando-lhe no fomento do que chamamos de ciências do homem.

Para isso a comunicação e a linguagem escrita sempre foram os fatores diferenciais para a recuperação da memória e patrimônio humanos, pois somente assim – através da escrita –, que podemos dizer efetivamente que temos ciência (SAVIANI, 2003). Com essa afirmação, não estamos querendo invalidar a comunicação e a expressão oral. Mas, fazer um adendo de que

o oral é espontâneo, é assistemático; o sistemático supõe registros escritos e, por isso, a linguagem da ciência se expressa por escrito. Nós não temos propriamente ciência oral. É claro que temos conhecimentos orais, uma sabedoria oral, mas não propriamente a ciência em função do seu caráter metódico; este envolve a exigência de confronto, de teste, resultando daí a exigência de que isso se faça por escrito. É por isso que, quando se faz a história da ciência, essa história começa com o período em que os códigos de comunicação escrita se sistematizam. Nos primeiros momentos, é uma história daqueles poucos que desenvolviam conhecimento sistemático, trabalho intelectual (SAVIANI, 2003, p. 135-136).

A divisão entre trabalho manual e intelectual consiste em uma das formas mais evidentes de discriminação, exclusão e alienação. Estabelecendo-a, denota-se que certos indivíduos nasceram para trabalhar, vendendo a sua força, sua pele e seu suor, pelo valor ínfimo – equivalendo-se a uma mercadoria –, enquanto outros vendem o conteúdo de suas mentes, tornando-o propriedade dos donos dos modos de produção. Para Manacorda (2000, p. 69)

o trabalho alienado é, pois uma denúncia dessa condição do operário, que tanto mais pobre se torna quanto mais produz riqueza; tanto mais desprovido de valor e dignidade quanto mais cria valores, tanto mais disforme quanto mais toma forma o seu produto; tanto mais embrutecido quanto mais refinado o seu objeto; tanto mais sem espírito e escravo da natureza quanto mais é espiritualmente rico o trabalho.

A partir do momento em que o homem é submetido ao trabalho alienado, ou dividido, se assim preferirmos, apropria-se de si uma condição de miséria, quase que absoluta, posto que ocorre no homem a perda de “*self*”, desumanizando-se (MANACORDA, 2000). Contrariamente a isso, sendo o trabalho “a atividade vital humana, ou manifestação de si, uma possibilidade universal de riqueza – no trabalhador está contida também uma possibilidade humana universal” (*op. cit* p. 68), na medida em que ele e a sua força de trabalho pertence a si e não a outro.

Dito de uma forma poética é como se essa divisão fosse uma questão natural, tal qual o cantor e compositor Tim Maia o dissera em uma de suas canções – “Azul da cor do mar”-, no verso seguinte: “ah!, se o mundo inteiro me pudesse ouvir, tenho muito pra contar, dizer que aprendi. E na vida a gente tem que entender, que um nasce pra sofrer, enquanto o outro ri”. Se levarmos para o campo das relações de educação e trabalho, este trecho retrata muito bem a ideologia dominante em face dos trabalhadores oprimidos pelo capital e pela cessação do direito de se tornar um intelectual.

Na verdade o sistema capitalista tem sua forma singular de expropriação do trabalhador, através da obtenção dos conhecimentos destes extraindo-os de maneira oculta sem que perceba, sistematizando-os ao seu modo para posteriormente devolvê-los ao trabalhador de forma fragmentada (SAVIANI, 2003). “No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital” (*op. cit.* p. 137).

Ainda na visão deste autor, a

superação desse tipo de sociedade é que viabiliza as condições para que todos possam dedicar-se, ao mesmo tempo, ao trabalho intelectual e ao trabalho manual. A idéia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais (SAVIANI, 2003, p. 139).

O desafio para a formação integral está na legitimidade da consciência humana, cujo projeto político e emancipatório leve em conta o sujeito social na sua totalidade e as diferentes formas de sua atuação, a exemplos do trabalho, da família, da igreja e demais grupos sociais nos quais esteja vinculado. Eis então, alguns princípios da omnilateralidade.

A educação omnilateral pauta-se prioritariamente na totalidade e consideração do homem enquanto ser universal, que tem necessidades e valores. Já a unilateralidade, pauta-se em valores e pressupostos completamente discordantes, vale reiterar, antagônica àquela visão. Em outras palavras, a omnilateralidade pressupõe o desenvolvimento do homem por inteiro, no sentido de todas as suas potencialidades. “Significa a livre expansão das individualidades de suas dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas, base para uma real emancipação humana” (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 126).

Para maior esclarecimento, buscamos em Manacorda (2000, p. 78) a seguinte explicação:

frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

Entretanto, cabe mencionar a dificuldade de se proceder a omnilateralidade sem o nexos da reciprocidade entre o homem e a sua relação com as forças produtivas, especialmente se esta se dá de modo fragmentado, impossibilitando o desenvolvimento total dos sujeitos, bem como eximindo-os da liberdade de se tornarem livremente associados na sociedade

comunista em detrimento das leis que a sociedade do capital impõem (MANACORDA, 2000).

A práxis educativa fundada na omnilateralidade pressupõe a ligação e o

desenvolvimento real da sociedade [...] a não-separação dos homens em esferas alheias, estranhas uma às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior, e ao mesmo tempo, unido à sociedade que o circunda (MANACORDA, 2000, p. 65).

Essa concepção de educação na visão marxiana visa à superação da lógica instrumental e discriminadora ostentada pelo modelo hegemônico que cala a voz dos cidadãos trabalhadores, na medida em que lhes tira o direito à liberdade e à soberania política. Trata-se de uma educação baseada nos princípios da ética para a construção da sociedade, operada numa idéia e justiça que favorece a igualdade de direitos.

Para falarmos de educação numa perspectiva crítico-dialética, visando uma práxis da libertação através da politecnia, o trabalho não pode deixar de ser considerado, tendo em vista o seu caráter transformador. Porém, em virtude da polissemia que envolve a maioria dos conceitos em educação e nas ciências humanas e sociais em geral, não seria diferente com o conceito de politecnia, merecendo, portanto, uma delimitação acerca do lugar e a apropriação deste por nossa parte.

No sentido literal, politecnia significa um conjunto de técnicas esparsas e consideradas no uso de um trabalho fragmentado e ilógico a despeito da autonomia e da noção de totalidade do produto construído pelo trabalhador. Entretanto, ressaltamos que a utilização da noção feita aqui, nada tem a ver com o exposto acima, na medida em que a entendemos como a apreensão de diversas técnicas alinhadas a fundamentos científicos, suficientes para a execução de diferentes formas de trabalho, cuja essência e compreensão dos modos como se realizam alicerçam o trabalhador, desenvolvendo-o multilateralmente. Desse modo, externa a qualquer forma de adestramento ocupacional, os princípios da formação politécnica resultam

a possibilidade de um outro trabalhador e um outro processo de trabalho na base da organização do trabalho moderno (SAVIANI, 2003).

A explicação de Saviani (2003, p. 145) para o conceito de politecnicidade é que este está integrado à tradição socialista, e que nos anos de 1980, início da década de 90 do século passado, foi submetido a algumas mudanças em decorrência da fragilização e/ou ao enfraquecimento das experiências alocadas no que ele chama de “socialismo real”. Explica o autor que na abordagem marxista esta noção aparece articulada, entendendo-se como a união entre a formação intelectual do indivíduo e o mundo da produção, ou colocado de outra maneira, a relação de interdependência consistida entre trabalho e educação, configurando assim, a “educação politécnica” ou simplesmente “politecnicidade” ao passo em que planifica singularmente a junção entre: técnica, teoria e prática.

Nessa premissa, enxergamos, pois, que a noção de

Politecnicidade deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho (SAVIANI, 2003, p. 132).

A educação politécnica é uma vertente que corrobora os pressupostos da educação omnilateral, que é considerada, ou pelos menos deveria ser o fim da educação, e realizada com base no trabalho (MANACORDA, 2000). A dimensão politécnica prima pela articulação da teoria com a prática, nesse entendimento, da educação e do trabalho. Resulta em um processo que se vale da tentativa do rompimento da alienação do homem com o seu trabalho (FIDALGO; MACHADO, 2000). Nessa ótica, segundo a qual a propriedade intelectual, a higidez física e a base tecnológica se articulam, a politecnicidade

pode ser entendida como uma educação capaz de fornecer uma sólida base científica e tecnológica aos educandos, necessária à compreensão dos processos de trabalho e da realidade natural e social [...]. Busca realizar tais

anseios e áreas que compõe a formação da subjetividade, tais como a arte e a educação física (FIDALGO; MACHADO, 2000 p. 130).

Vários autores, a exemplo de Manacorda (2000); Saviani (2003), afirmam que a educação propagada escola formal, ajuda a promover a divisão do trabalho, colocando-se como “causadora de unilateralidade, abrangendo entre outras coisas, a problemática da interação entre escola e sociedade” (MANACORDA, 2000, p. 82). Com efeito, já que a educação formal tem sido conduzida atrelada aos sistemas de alienação, como veículo de inculcação e internalização da ideologia dominante, a educação não-formal pode-se constituir em uma fonte alternativa para que o processo de aprendizagem/formação humana não se faça de modo restrito, em atenção aos sistemas produtivos, tampouco que o conhecimento do trabalhador seja concebido, segundo Adam Smith, “em doses homeopáticas” (SMITH *apud* SAVIANI, 2003, p. 138).

Segundo Saviani (2003, p. 138), a educação politécnica

contrapõe-se a essa idéia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (SAVIANI, 2003, p. 138).

Este autor chama atenção ainda para o fato de que a socialização dos meios de produção possibilitaria a união entre as formas de atividade manual e intelectual em detrimento da divisão do trabalho, favorecendo ao coletivo de indivíduos. A questão do trabalho na dimensão histórica, “liberta os homens do jugo da natureza, do trabalho braçal, transferindo-o progressivamente para as máquinas. [Estas que] não são outra coisa senão energia natural que o homem controla” (SAVIANI, 2003, p. 139 – grifo nosso). Percebemos que se trata de uma transformação temporal, na qual prevalece o controle da natureza pelo homem (por ser este que a transforma). Isso lhe proporciona um crescimento material a partir

da sua sabedoria no uso das máquinas, além de lhe permitir vencer os desafios com os quais se defronta ao utilizar-se da energia destas para poupar o seu próprio corpo e diminuir a fadiga dos seus músculos.

Ainda nesse contexto, Manacorda coloca que a

divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem; e como se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário e do intelectual (MANACORDA, 2000, p. 67).

Uma proposta de formação ampla propicia que o homem/trabalhador seja capaz de se mobilizar, se politizar, se emancipar, bem como desenvolva os seus mecanismos de luta para fazer valer os seus direitos e atue de maneira efetiva e consciente no mundo do trabalho e da vida. A politecnia

se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade moderna, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada em benefício da parcela que detém a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria, os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Assim, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante (SAVIANI, 2003, p. 136-137).

A educação e a aprendizagem acompanha o indivíduo ao longo da sua vida, pois o seu conhecimento tácito é dado de modo gradativo, a partir do que ele vai conhecendo, experimentando e reinventado a sua práxis. O propósito da educação precisa ser o de tornar o homem um sujeito liberto e autônomo, livre das armadilhas da “fênix”. Numa proposta antagonica, equivalemos esse novo homem a uma “águia”, no sentido de que, voando ou não,

consiga enxergar o mundo do próprio quintal de casa, ou do seu telhado. Essa investida lhe permite a leitura de mundo sobre diferentes prismas, tornando possível a revisão de fazeres e saberes para a reconstrução da realidade se julgar necessária.

Nesse quadro é que se delinea a concepção de profissionalização, do ensino profissionalizante. Esta concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo (SAVIANI, 2003, p. 138).

Entretanto, considerando-se o caráter gregário do homem, não nos referimos a uma autonomia que beira ao individualismo, pelo contrário, a autonomia da qual nos referimos, remete-nos à intervenção, à relação social, à equidade e à justiça social, que são os elementos diferenciais para a cidadania social, quiçá a cidadania planetária, já que cada vez mais as fronteiras geopolíticas se encurtam.

Nessa perspectiva, a elevação do homem à descoberta das suas potencialidades, não pode ser adquirida com um tipo de educação de natureza menor – de “meia educação”, para “meio homem” –, mas uma educação que compreende e valoriza a totalidade humana, que transite pela técnica, pela sociabilidade e para o desnudamento da consciência crítica, pois é do misto dessas vertentes que surge o homem emancipado.

A idéia de um projeto de educação ancorado nas bases da politecnia justifica-se pela preocupação, não apenas com a formação profissional teórica, tampouco somente com a prática, mas a legibilidade de um processo no qual se aprende praticando sem subsunção do grau de importância de nenhuma das etapas na tarefa do conhecer. Nesse sentido, essas são a premissas do próprio processo de aprendizagem, posto que,

se o trabalhador pode aprender essas funções, exercer essas atividades, é porque aplica a sua inteligência no domínio desse processo. Inversamente, as funções e as profissões ditas intelectuais têm esse nome porque se organizam tendo como eixo de articulação as funções intelectuais. Mas também não se fazem sem o recurso à prática, à ação manual. É por isso que a ciência não se faz sem manipulação da realidade e não se pensa sem a base da ação. O que a idéia de politecnicidade tenta trazer é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação (SAVIANI, 2003, p. 139).

A educação politécnica volta-se, portanto, à valorização do trabalho social, a partir do qual os princípios da ciência estão alinhados à organização do trabalho proporcionando o desenvolvimento, a compreensão e o funcionamento das relações sociais e da natureza do trabalho propriamente dito (SAVIANI, 2003).

O futuro da educação tem pela frente enormes desafios que já foram tornados públicos, porém, ainda faltam serem incorporados à agenda das organizações de aprendizagem e das instituições primeiras, seja por qual for o tipo de educação: formal, não-formal e informal. A educação dos dias que virão – mas que já começou desde ontem –, tem pela frente a empreitada da sustentabilidade. A tarefa é árdua, todavia possível, pois a dimensão sustentável em educação, além de suscitar o debate sobre a preservação dos recursos para as gerações futuras, precisa fomentar a reflexão acerca do papel social e político dos indivíduos em um mundo capitalista globalizado que explora amplamente homem e natureza. Nessa ótica, as questões ligadas aos modos de produção e consumo, não podem ser tratadas apenas de modo transversal, mas a todo sempre, com lugar na ordem do dia. Mais que isso, a discussão transita no âmbito da cultura, para que novos hábitos culturais sejam construídos, com vistas à qualidade de vida do meio ambiente natural e do meio ambiente social, isto é, numa perspectiva socioambiental.

3.3. EDUCAÇÃO CRÍTICA NÃO-FORMAL: UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE CONTRA- INTERNALIZAÇÃO

O trabalho tem se tornado um instrumento para o processo de acumulação do capital para a disseminação da estrutura dominante que reproduz o injusto sistema de classes. Ao pensar na educação crítica não-formal na perspectiva da emancipação humana não podemos esquecer desses vínculos, pois as relações sociais em uma determinada sociedade, por si só já apontam para o tipo de educação que esta possui, podendo ser para a transformação da realidade ou para sua conservação (MÉSZÁROS, 2005)¹⁸. No entanto, cabe mencionar que nem todo tipo de educação que se diz não-formal tem caráter emancipatório. Cada proposta de educação carrega consigo uma visão de mundo, de homem, de sociedade e de educação através dos discursos ideológicos que sustentam tais propostas, que podem servir para fins diversos.

A legitimidade do sistema capitalista se dá, por um lado na exploração do trabalho e na sua equivalência como uma mercadoria, induzindo a uma aceitação passiva dos trabalhadores, por outro lado na educação, que consiste em um processo de “interiorização” na medida em que conforma as mentes subordinando-as à lógica centralizadora do capital alienante, excludente e separadora das classes na igualdade de direitos.

A retrospectiva de um século e meio atrás mostra que a educação institucionalizada durante esta época sempre esteve preocupada com a dominação estrutural, empreendida pelo sistema do capital para impedir que se pensasse em alternativas para a gestão democrática da sociedade. Com isso, os valores compatíveis aos interesses dominantes eram mantidos e

¹⁸ Admitimos a visão de Mézáros (2005) em face da crítica que o autor estabelece em relação ao sistema formal de ensino, ao argumentar que este tem sido um reprodutor da lógica capitalista, haja vista se utilizar do seu espaço para inculcar as mentes, gerando um consenso em detrimento da contradição. Em contrapartida ele sugere que a educação informal consiste de uma oportunidade e, portanto, um caminho a ser desvelado no tocante a reivindicação por um projeto alternativo que vise a transformação do homem e da sociedade. Porém, ao percebermos que os seus pressupostos (para inferir a modalidade informal) aludem a educação não-formal, é este termo que usaremos em caráter substitutivo daquele termo utilizado pelo autor, aqui legitimado por nós no seu sentido próprio, embora com outra semântica.

disseminados, colocando duas questões: a primeira refere-se aos valores dominantes comodamente aceitos pelos indivíduos com elevado nível educacional, e a segunda refere-se à ausência de consideração dos valores dos indivíduos de baixo nível educacional (fato que se repete até os dias de hoje), restando a esses a opressão manipulatória, haja vista a sua falta de escolha (MÉSZÁROS, 2005).

Entretanto, a educação no seu sentido mais amplo, desenvolvida em quaisquer espaços (na escola, na dimensão informal e na condição não-formal), assume novos desafios no sentido da promoção da transformação social. Aspiramos por uma educação que possa libertar e ampliar o olhar dos sujeitos para que eles se percebam como seres cognoscíveis, afim de que se enxerguem como trabalhadores e agentes dos processos sociais. A adesão desta noção permite a compreensão dos seus papéis enquanto cidadãos capazes de perceber os discursos ideológicos que contribuem para a “internalização” dos valores dominantes de forma naturalizada e das condições reproduzidas por esta sociedade capitalista marcada pelas desigualdades (MÉSZÁROS, 2005).

O processo de “internalização” é historicamente construído e, por sua vez prevalecente no sistema capitalista, cuja lógica oprime e corrobora a concepção dominante do mundo. Trata-se de uma questão que exime o sujeito da sua própria consciência, na medida em que lhe faz aceitar passivamente as imposições do capital, bem como impõe, como sendo uma condição natural, os desníveis e a supremacia de uma classe sobre outra. Desse modo,

enquanto a internalização conseguir fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano [...] posto que são modalidades dispendiosas de imposição de valores, como de fato aconteceu no discurso desenvolvimentista capitalista moderno (MÉSZÁROS, 2005, p. 44).

O sistema educacional brasileiro é marcado pela influência da visão mercadológica e pelas políticas neoliberais, que são imperiosas no seu discurso ideológico. Desse modo, cabe a

crítica às instituições formais de educação por serem uma parte importante nesse processo de “internalização”, fatalmente porque tiveram que se adaptar ao longo do tempo ao contexto da reestruturação produtiva. Porém, nessa perspectiva,

fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas sociedades é reproduzir tanta conformidade ou “consenso” quando for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Por conta disso o autor defende que mesmo no ambiente formal de educação as soluções não podem ser meramente formais, elas precisam ser essenciais, isto é, torna-se necessário um processo de inversão que abarque todas as práticas educacionais vigentes na sociedade com vistas ao rompimento da lógica do capital.

Corroboramos Mézáros (2005) parafraseando Paracelso que a aprendizagem é para a toda a vida e, portanto, é nossa própria vida, haja vista que aprendemos sempre em todos os espaços e tempos, de uma forma ou de outra. Então, não é somente na escola que aprendemos. Fora da escola existe um espaço amplo para a aceção da aprendizagem de forma integral e se constitui em uma alternativa para a transformação da realidade.

Esse processo de formação integral pode acontecer nos âmbitos formais, não-formais e informais de educação e pretende o reconhecimento do homem na sua atividade vital (trabalho), o seu desenvolvimento enquanto sujeito da aprendizagem (educação) e a compreensão da realidade social global da qual pertence, e isso se faz durante todo o tempo, não apenas nas raras horas dispensadas para a aprendizagem formal. Afinal, “o êxito depende de tornar *consciente* esse processo de aprendizagem, no sentido amplo e ‘paracelsiano’ do termo, de forma a maximizar o *melhor* e a minimizar o *pior*” (MÉSZÁROS, 2005, p. 48).

A concepção de educação crítica não-formal contrapõe-se àquela na qual os trabalhadores em processo de formação vivem na “cultura do silêncio”, isto é, que não têm

vez nem voz para reivindicar pelos seus direitos e anseios, configurando-se um verdadeiro oprimido (FREIRE, 1980). Trata-se de uma educação, que visa à emancipação política, leva em conta o contexto sócio-cultural e os processos históricos, e legitima a necessidade de transformação do homem, superando a visão fragmentária da formação.

Para Mészáros (2005) existe um grande desafio para a educação que se pretende libertadora, e sua função seria, inicialmente, refletir sobre os meios para que o trabalhador se torne um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para modificar o meio em que vive. Do contrário, continuará se admitindo um sentido figurado de educação, ilegítimo e reprodutor da estrutura de valores calcados na lógica capitalista que separa o homem da natureza, o trabalho da educação, o comportamento da atitude e a aprendizagem da possibilidade de mudar o mundo.

O exercício da práxis e a sua teorização se tornam importantes para que os sujeitos consigam ampliar seus horizontes e desenvolvam a capacidade de contemplar a realidade concreta, de ler o mundo, vivê-lo e oporem-se a esta mesma realidade, que se vê carregada de discursos ideologizantes. Não existe a possibilidade de pensar sem agir, nem de agir sem pensar, ação e reflexão são aspectos indissociáveis e provém, por um lado a desalienação, e por outro a lado a conscientização do sujeito de si mesmo, do seu papel enquanto cidadão, pois a práxis favorece a compreensão e o sentido do sujeito estar no mundo e de agir sobre ele (FREIRE, 1980).

O pensamento precedente à ação nos dá base para entendermos que pensar e agir são pólos indivisíveis do ser humano, embora não queiramos estabelecer isso como via de regra, apenas assinalar a relevância de ambos para o atingimento de um fazer consciente. Desse modo, temos a noção do caráter social da práxis (ARANHA, 1999).

Em termos conceituais, a práxis significa o seguinte:

a união dialética da teoria e da prática. Trata-se de uma união dialética no sentido de que há uma relação recíproca entre teoria e prática, relação que não é marcada pela anterioridade ou pela superioridade de uma sobre a outra [...] Falar da práxis é dizer que toda ação humana é sempre carregada de ingredientes teóricos (explicações, justificativas, intenções, previsões etc.) e é dizer também que toda teoria nada mais é que a expressão de ações humanas já realizadas ou por realizar (ARANHA, 1999, p. 03).

A teoria impregnada deve refletir a prática humana. Consiste de uma relação dialética, sem a qual os sentidos são vazios e os discursos descontextualizados pela incoerência e equívocos. Os artifícios da primeira (teoria) têm valia quando investem a segunda (práxis) de um saber construído, capaz de gerar a transformação. Então, práxis é, pois, a conscientização e reflexão da ação do sujeito para a transformação do mundo. Educar para o pensar e para a transformação compreende a formação de um sujeito reflexivo, crítico e diferente.

É preciso desafiar as formas dominantes de internalização. “O papel da educação é soberano [...] temos de reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que esta seja possível colocar em perspectiva a sua parte [não-formal], a fim de instituir, também aí, uma reforma radical” (MÉSZÁROS, 2005, p. 55-65 – grifo nosso). As perspectivas da educação não-formal são desafiadoras, sua função é de ampliar as mentes, ao invés de subordiná-las às exigências da ordem estabelecida pelo capital.

O conceito de educação crítica não-formal não é comum entre os textos acadêmicos e na literatura em geral, tampouco imaginamos que haja um consenso no tocante às suas premissas, em virtude dos equívocos existentes em torno do significado e dos seus pressupostos. A educação crítica não-formal é “aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (GOHN, 2006, p. 28).

A perspectiva da educação crítica não-formal pressupõe a viabilidade da dimensão

política, dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os

indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão que passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela , em especial a eletrônica etc (GOHN, 2006, p. 28).

Sua diferença está na contemplação das dimensões das aprendizagens pautadas na ética, na democracia e na efetividade da soberania política. Na perspectiva da educação crítica não-formal a preservação dos direitos de cidadania, constituídos nos princípios da democracia e da justiça social, tem lugar cativo, assim, portanto, privilegia-se a capacitação via coletividade e organização comunitária dos sujeitos por agenda comum no que diz respeito à resolução dos problemas cotidianos, quer sejam relacionados à minimização dos problemas sociais, quer sejam referentes à preservação do meio ambiente, por serem questões que se interpenetram, tão logo não podendo ser resolvidas ou pensadas desarticuladamente.

Faz-se necessário, entretanto, esclarecermos os diferentes tipos de educação. A formal é predominantemente escolar, é organizada em séries e faixa etária, com conteúdos fixados, objetivos gerais e específicos relacionados ao nível de escolaridade e/ou estágio de desenvolvimento do educando, acontece emoldurada nas unidades escolares dos mais diversos campos do país e em tese deveria permear o currículo enquanto tema transversal. A informal é aquela derivada dos processos de socialização e suas particularidades (valores, sentimentos, culturas etc), acontece nos ambientes em que a família e amigos têm a possibilidade de inculcar valores éticos. Já a educação não-formal, entendemo-la como um processo não seriado, que pode acontecer em qualquer espaço, no qual exista uma relação sinérgica entre aquele que ensina e os que aprendem (GONH, 2006). Cabe ressaltar, porém, que este tipo de educação possui intencionalidade e pressupõe a participação dos envolvidos no processo, objetivando a transformação do meio em que vive.

Os objetivos da educação crítica não-formal possuem certa semelhança com a educação formal, no sentido de formação integral e omnilateral que aponta para uma educação: a) para a cidadania; b) para a justiça social; c) para direitos (humanos, sociais,

políticos, culturais, ambientais, etc); d) para liberdade; e) para igualdade, f) para democracia; g) pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais (GONH, 2006).

Gohn (2006) nos ajuda a compreender que o processo de aprendizagem na educação crítica não-formal costuma ter como metodologia a cultura, os problemas, desafios, os obstáculos e lutas enfrentadas no dia-a-dia pelos indivíduos. Volta-se, também, ao trabalho nas ações pretendidas pelos indivíduos e do grupo mediante a sistematização dos modos de pensar e agir dos sujeitos sobre o mundo.

No que concerne aos resultados, espera-se uma formação crítica e interventiva, e ao passo em que os indivíduos aprendem a se posicionar, tornam-se mais capazes para enfrentar as adversidades, resgatam a auto-estima, aprendem a trabalhar o preconceito e as diferenças de todas as ordens, enfim, descobrem que a partir da própria prática é possível ler, entender, interpretar e intervir no mundo que o cerca.

Quanto ao papel dos mediadores, de antemão afirmamos a sua imprescindibilidade. Eles carregam consigo, “visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc” (GOHN, 2006, p. 32), é por meio deles que a visão de mundo, os valores, a noção de grupo e de seu pertencimento e os ideais em favor dos quais os sujeitos lutam, são construídos.

Diante do exposto, o quadro construído abaixo, baseado em Gohn (2006) traz algumas características da educação crítica não-formal:

Quadro I: Peculiaridades da Educação Crítica Não-Formal

CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL			
Processos e ações	Metodologias	Resultados	Oportunidades
Aprendizado das diferenças. Aprende-se a conviver com os demais. Socializa-se o respeito mútuo;	Parte da cultura dos indivíduos e dos grupos;	Consciência e organização de como agir em grupos coletivos;	Formação específica de educadores a partir da definição de seu papel e as atividades a realizar;
Adaptação do grupo a diferentes culturas, reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro, trabalha o “estranhamento”;	Problematização da vida cotidiana;	A construção e reconstrução(ões) do mundo e sobre o mundo;	Definição mais clara de funções e objetivos da educação não-formal;
Construção da identidade coletiva de um grupo;	Os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas;	Contribuição para o sentimento de identidade com uma dada comunidade;	Sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano;
Balizamento de regras éticas relativas às condutas aceitáveis socialmente;	Sistematização dos modos de agir e pensar o mundo que circunda as pessoas;	Forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho);	Construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento de trabalho que vem sendo realizado;
Visa a formação integral dos indivíduos, tem um caráter humanista e não se subordina às estruturas burocráticas.	Reorienta a prática dos indivíduos no sentido de que eles aprendam a ler e interpretar o mundo que o cerca.	Resgata a valorização de si próprio, ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de auto-valorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais, dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais, etc);	Construção de instrumentos metodológicos: de avaliação e análise do trabalho realizado; de egressos da modalidade; de indicadores para estudo e análise da educação não-formal, além do mapeamento das formas de educação não-formal na auto-aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Gohn (2006, p. 30-32)

Cabe ressaltar, que a educação crítica não-formal mostra-se como uma proposta educacional alternativa, porém, ainda se encontra no campo da perspectiva, em face da carência de estudos e práticas efetivas nessa área. No entanto, sem negarmos a possibilidade

de convivência com os demais tipos de educação, acreditamos que este seja um caminho potencial, na medida em que se propõe a desafiar as formas dominantes de internalização. A educação crítica não-formal tem a função de ampliar as mentes dos indivíduos ao invés de subordiná-las às exigências da ordem estabelecida, propondo um movimento de contra-internalização (MÉSZÁROS, 2005).

Imbuídos da crença de que nos ambientes de educação crítica não-formal também se constrói “cidadãos éticos, ativos, participativos, com responsabilidade diante do outro e preocupados com o universal e não com particularismos” (GOHN, 2006, p. 37), é que percebemos que a educação não-formal se constitui em um espaço privilegiado para a efetividade da transformação social e dos processos emancipatórios do sujeito.

3.4. RESSIGNIFICAÇÃO DAS CAPACIDADES NA *PRÁXIS* DOS TRABALHADORES: COMPETÊNCIAS PARA UM LUGAR CHAMADO VIDA

A noção de competências nos dias de hoje tem sido usada de forma ideológica, tão logo vinculada ao que chamamos aqui de “desejos do mercado”, quando a exigência pelo desenvolvimento de competências aos trabalhadores não se faz para a vida, mas sim para a satisfação das atividades no cotidiano do seu trabalho.

Baseado nisso, apresentaremos nesta seção uma visão dialética das competências na medida em que temos a intenção de desvelar os limites e possibilidades de subversão da “logomarca” do capital, quando seguimos a linha dos autores que propõem a resignificação do modelo de competências com vista à superação da lógica instrumental na qual são balizadas as relações de trabalho e a formação humana sob o propósito de um objetivo maior: a transformação da realidade.

Pautados nessa visão, procuramos articular a dimensão das competências com as categorias trabalho, educação profissional e meio ambiente, que são os grandes temas que alicerçam a construção humana, tão logo não podendo ser considerados desarticuladamente. É nas relações estabelecidas nessa tríade que o trabalhador se vale dos conhecimentos, habilidades e atitudes, mobilizando-os para a resolução de problemas em todas as instâncias da sua vida.

A discussão sobre o modelo de competências foi incorporada à agenda do mercado de trabalho em geral, e das empresas de modo específico, a partir dos anos de 1980. Tal contexto culmina com o momento de crise estrutural do sistema capitalista de um lado, e dos sistemas produtivos do outro lado, que levaram ao aprofundamento do processo de internacionalização do capital, com fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas e desregulamentação dos mercados nacionais. Estes processos alteraram a forma de assalariamento com a conseqüente retração dos postos e da força de trabalho, assim como o modelo de proteção social tanto nos países centrais quanto nos periféricos (DELUIZ, 2001).

Reiteramos que estas foram transformações importantes implicadas no mundo do trabalho em decorrência do esgotamento parcial dos padrões rígidos de acumulação taylorista/fordista e a conseqüente transposição para o padrão de acumulação flexível, cujas marcas deixadas mudaram o curso da história, a ordem social, a esfera política, a economia mundial, a educação e, mais importante, afetaram diretamente a vida dos trabalhadores, pois as mudanças em todos esses contextos trouxeram a exigência por um novo perfil de trabalhador (DELUIZ, 2001; KUENZER, 2003).

As evidências apontadas acima demarcam que estamos em um novo tempo no qual a relação entre a escolarização e o exercício profissional se desfaz, pois já não se garante a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A explicação a seguir confere os detalhes a partir dos quais, sob a ótica da flexibilidade, justifica-se o modelo ora discutido:

a adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada, portanto, ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos. Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores (DELUIZ, 2001, p. 14).

Para Deluiz (2001) na lógica das competências, valoriza-se não somente os saberes oriundos das relações do ensino formal, propedêutico, os saberes de cunho técnico-profissional, mas, sobretudo a capacidade de os indivíduos resolverem questões imprevisíveis tocantes às situações de trabalho. A subjetividade, bem como os saberes tácitos e sociais passam a ser vistos com extrema relevância, dada a ênfase às características individuais dos trabalhadores.

O modelo de competências despreza a gestão coletiva das relações de trabalho na medida em que cede espaço “à gestão individualizada das relações de trabalho. A relação de coletivos (a empresa) com indivíduos tende a enfraquecer as ações coletivas no campo do trabalho e a despolitizar a ação política sindical” (DELUIZ, 2001, p. 14)

É *mister* o radicalismo da competição entre os trabalhadores. Vê-se mais uma vez a centralidade da tarefa em detrimento do sujeito, cujo potencial criativo deste e educação permanente não alicerçam a sua autonomia, tampouco são pensados para deliberar sobre os problemas da vida cotidiana e futura, mas para o aumento do lucro, da produtividade, da competição exacerbada e do atingimento dos objetivos organizacionais e/ou do sistema produtivo.

Mas de que maneira admitir um modelo que está posto, que se forja na exploração dos trabalhadores tirando deles a possibilidade de reconhecerem o valor da sua força de trabalho, que é a sua atividade vital? É o que tentaremos refletir nas linhas que se seguem.

Com o aumento do desemprego as desigualdades sociais têm afetado as grandes massas, excluídas do emprego, à mercê de trabalhos precários, informais, instáveis no que se refere à duração e que se aprofundam dia-a-dia, em muito pelo fato dos sujeitos não deterem o arsenal de competências que o mercado tem exigido. Esse quadro reforça o discurso da flexibilidade que, por sua vez, legitima a exclusão social dos trabalhadores (KUENZER, 1999), que não têm outra opção, a não ser aceitar qualquer atividade para fazer afim de que consigam sobreviver, caso não desejem engrossar a fileira indiana do desemprego. Mediante o exposto, recorreremos a Deluiz (2001) para reforçar a afirmação acima, quando diz que:

no mundo do trabalho precarizado – subcontratado, tempo parcial, temporário, conta própria, sem-carteira – os próprios trabalhadores se submetem ou mesmo incorporam a cultura da flexibilidade e da rotatividade de empregos como meio de manutenção de sua empregabilidade, aceitando as diferenças salariais e a perda de direitos e benefícios sociais em relação aos trabalhadores formais, como parte das "regras do jogo" do mundo do trabalho atual. No mundo dos sem-emprego a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e à busca de uma empregabilidade, situação em que o trabalhador desempregado é pressionado a ser competente para criar ou até mesmo 'inventar' o seu próprio trabalho (DELUIZ, 2001, p. 15),

As exigências do mercado contemporâneo acabam por apressar os trabalhadores a buscar a construção de suas competências como se estas fossem o passaporte para a sua inserção no mercado de trabalho. Entretanto, a não predisposição a esta conquista configura um ato que chamaremos de atribuição da culpa, dado o fato de o sujeito, no sistema capitalista e sob a ótica da empregabilidade, tornar-se responsável pelo seu progresso ou pela sua infelicidade.

Nesse cenário, enxergamos a presença de um dilema e, ao mesmo tempo, de um grande equívoco, pois segundo Lima (2004), reportando-se a Robert Hutchins na sua obra *The Learning Society*, em 1968, já se discutia criticamente que a educação não podia ser vista como objeto central para o desenvolvimento pessoal a partir da qualificação da mão-de-obra. Concordamos com Lima (2004) que a educação não tem a função de dar conta de um dilema

que não é recente, mas estrutural. A educação contribui para respostas positivas, mas não pode ser crucificada pela crise do trabalho.

As exigências por trabalhadores detentores de conhecimentos diferenciais têm sido uma constante por parte das organizações e do mercado de trabalho, desde as duas décadas finais do século XX, intensificando-se cada vez mais nos dias atuais. São requeridos deles um sofisticado arsenal de competências para que possam agir criativa e eficazmente de acordo à situação com a qual se defrontam no cotidiano de suas funções (KUENZER, 1999; DELUIZ, 2001; RAMOS, 2001).

No Brasil, o modelo de competências é algo posto na LDBEN 9394/96 nos diversos níveis e modalidades de ensino, mas o que se observa são

diferentes e desiguais aportes de educação; para a grande maioria, excluída do emprego ou submetida a trabalhos precarizados, formação simplificada, de curta duração e baixo custo. Para os poucos que ocuparão os empregos existentes, relativos às tarefas de concepção, manutenção e gerência, formação de maior complexidade, custo e duração (KUENZER, 1999, p. 21).

Essa diferenciação aponta para a divisão entre o trabalho manual (desenvolvido por uma grande fração de classe trabalhadora / proletária; não proprietária dos meios de produção) e o trabalho intelectual (procedente de uma minoria ou fração de classe pertencente à burguesia; detentora dos meios de produção ou privilegiada na realização da atividade); dependendo de atividade, simples ou complexa que o trabalhador realiza. Além dessas constatações, outra questão que não se pode negar é que numa época de franco avanço científico-tecnológico, o que deveria ser uma facilitadora – a tecnologia –, acaba contrariando, tornando-se uma contradição, ao passo em que “quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimentos” (KUENZER, 1999, p. 20).

Deluiz (2001, p. 14), ao referir-se à ofensiva do capital sobre o trabalho e a individualização do trabalhador na busca da construção de suas competências, afirma que

o uso e a apropriação das competências dos trabalhadores pelo capital – de seus saberes em ação, dos seus talentos, de sua capacidade de inovar, de sua criatividade e de sua autonomia – não implica, em geral, o comprometimento da empresa –, com os processos de formação/construção das competências, atribuindo-se aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar e validar regularmente sua ‘carteira de competências’ para evitar a obsolescência e o desemprego.

Embora nosso objetivo de estudo esteja no campo de atuação do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), torna-se oportuno recuperar a noção de competência atribuída pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito da Reforma da Educação Básica no Brasil. Ao transcrevê-la, percebemos que a noção admitida por este órgão é imprecisa sob nosso ponto de vista, já que defendemos a noção de competência ancorada na *práxis*. Para o MEC

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (BRASIL *apud* RAMOS, 2001, p. 31).

Ao se falar desta mesma noção no contexto da educação profissional, na perspectiva do Parecer CNE/CEB nº 16/99, a visão se amplia um pouco mais, todavia ainda com um grau de insuficiência importante, pois se limita ao conhecer. O trabalhador, orientado por essa lógica das competências precisa mostrar-se capaz de julgar e deliberar, em situações diversas (reais e concretas); seja no plano individual, seja na dimensão da coletividade (RAMOS, 2001).

Kuenzer (2003) ao apreender de Vasquez o conceito de *práxis* para justificar a sua tese, menciona que as competências não são determinadas, puramente, no domínio dos conhecimentos tácitos, mas são compreendidas na dimensão da *práxis*. A partir da teoria e da prática é que o trabalhador tem condição de rever-se. É no campo da prática que ele descobre e redescobre o que é necessário conhecer, para atender às finalidades de uma determinada tarefa que realiza ou pretende fazer, inclusive estabelecendo as prioridades na dominância da aprendizagem, e é pautada na sua intenção de atualização e aprofundamento.

Essa preocupação por parte do trabalhador, em alinhar o conhecimento empírico à sua atividade produtiva possibilita e potencializa que a sua atuação seja consciente nas situações de trabalho. Kuenzer (2003, p. 24) salienta que isso pode ser possível a partir da

aproximação produtiva da prática na perspectiva da produção do conhecimento, é preciso alimentar o pensamento com o que já é conhecido, com conteúdos e categorias de análise que permitam identificar e delimitar o objeto do conhecimento e traçar o caminho metodológico para chegar a conhecer. Este trabalho teórico, que por sua vez não prescinde da prática, é que determinará a diferença entre prática enquanto repetição reiterada de ações que deixam tudo como está, e práxis enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento e por isto revoluciona o que está dado, transformando a realidade.

Desse modo, admitimos a definição de competências como:

a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida... vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos (KUENZER, 2003, p. 17).

Desse conceito mais amplo justificado na *práxis* comprometida com a emancipação política dos trabalhadores, surgem as competências mais gerais e as transversais. No primeiro caso podemos considerar as competências cognitivas complexas, convencionalmente relacionadas aos aspectos comunicativos-afetivos; e no segundo caso as competências ligadas aos domínios das tecnologias.

Segundo Kuenzer (2003, p. 18) essas competências mais gerais referem-se às seguintes:

a) Comunicativas: ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, ao trato transdisciplinar, à capacidade de tomar decisões e à capacidade para transmitir aprendizagens anteriores para situações novas.

b) Afetivas: vinculadas à capacidade para lidar com a incerteza, com a dinamicidade e com a incerteza e com o estresse, de forma comprometida com uma concepção de homem e de sociedade.

Quanto às transversais, uma delas diz respeito aos usos da tecnologia da informação e comunicação, que permite “o desenvolvimento dos sistemas automatizados em diferentes níveis de complexidade [...], o exercício laboral em um grande número de ocupações” (op. cit, p. 19), e são legitimadas mediante a articulação entre a teoria/prática, uma vez que uma não existe sem a outra, por menos significativa que a ação (prática) possa parecer.

Para compor o quadro das competências transversais, buscamos em Jacobi (2003) os elementos para a construção das competências socioambientais. Antes de explicitá-las, torna-se relevante atentarmos para o contexto no qual procuramos defender que a sociedade e meio ambiente precisam ser entendidos como uno.

Os problemas ambientais decorrentes da degradação brutal que têm vitimado a natureza produzem a emergência de uma mobilização social e reflexão-crítica sobre as práticas existentes e as possibilidades de um pensar global que suscite o exercício da consciência e a noção do homem, não apenas do seu pertencimento à natureza, mas de que ele e esta são uma coisa só. Esse pensamento complexo passa pelo entendimento de que as dimensões: natureza, sociedade, história, cultura e técnica se imbricam. Do contrário, a relação do homem com o meio natural torna-se anacrônica, independente e, portanto, despreocupada.

Se entendermos que a construção interna do sujeito não se dá de forma aleatória, perceberemos que o contexto sócio-histórico através do meio, a influencia. Desse modo, ratificamos que as agressões externas, a exemplo do desmatamento, do efeito dos gases nocivos ao ser humano e prejudicial à atmosfera, do efeito estufa, da escassez da água entre

outros, ao mesmo tempo em que aflige o meio ambiente, também atinge o sujeito, dado o estreitamento e sua interdependência (JACOBI, 2003).

Baseado em Jacobi (2003), construímos as competências socioambientais, que dizem respeito à capacidade que o indivíduo tem de pensar as soluções para os problemas da sociedade e os da natureza, articuladamente, a partir do diálogo com os diferentes saberes, os diversos atores sociais, dos valores éticos, morais, estéticos, das questões político-econômicas, visando o equilíbrio socioambiental, a sustentabilidade democrática, com base nos princípios da equidade, da justiça social e da igualdade de direitos em detrimento das forças produtivas legitimadas pela hegemonia dominante.

Pelo exposto, propomos uma prática pedagógica, visando o despertar da consciência do sujeito de que o meio ambiente não é tudo é tudo que o cerca, mas que ele é o próprio meio. Supõe “um processo educativo articulado e compromissado com a sustentabilidade e a participação, apoiado numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber” (JACOBI, 2003, p. 191). Uma educação que não só dê crédito à valorização do pensamento como um meio salubre de construção do conhecimento válido, mas também como um meio para questionar e promover estratégias para a transformação da realidade e orientação da prática social dos indivíduos, os quais estão impregnados pelo individualismo, pelos interesses e pelo lucro de uma minoria, em detrimento da maioria, favorecendo as desigualdades sociais.

Para o desenvolvimento de propostas de educação profissional de trabalhadores entendida enquanto *práxis* acreditamos que um primeiro passo a ser dado é discutir a proposta de um projeto político-pedagógico que contemple a integralidade da teoria e prática como dimensões que conversam e se retroalimentam, a escolha de conteúdos para a construção da matriz curricular que não privilegie apenas as habilidades técnicas, mas o desenvolvimento de competências comportamentais, psicofísicas e valores humanos, cujos saberes (tácitos e

explícitos) justapostos conformariam a pretensa formação integral, uma vez que, haveria espaço no processo de conhecer, para a discussão de outros aspectos mais globais da performance humana, o exercício pleno da cidadania e, por fim, o preparo para o ingresso no mercado de trabalho (RAMOS, 2001).

Essa discussão incita um novo conceito, o de desenvolvimento sustentável, que será tratado na próxima sessão, que nos permita compreender melhor a questão socioambiental. Ele se baseia na preocupação gestada na perspectiva de mudança sociopolítica, para que “os sistemas ecológicos e sociais que sustentam as comunidades” (JACOBI, 2003, p. 191) não sejam mais comprometidos além do que já os são. Para pensar na questão socioambiental, carece a motivação e a sensibilização das pessoas para a transformação e garantia da qualidade de vida para todos os povos em escala planetária. Para tanto, faz-se necessário

promover o crescimento da consciência ambiental, expandindo a possibilidade de a população participar em um nível mais alto no processo decisório, como uma forma de fortalecer sua co-responsabilidade na fiscalização e no controle dos agentes de degradação ambiental. Há uma demanda atual para que a sociedade esteja mais motivada e mobilizada para assumir um papel mais propositivo, bem como seja capaz de questionar, de forma concreta, a falta de iniciativa do governo na implementação de políticas ditadas pelo binômio da sustentabilidade e do desenvolvimento num contexto de crescente dificuldade na promoção da inclusão social (JACOBI, 2003, p. 192).

Porém, não é o que temos visto em termos práticos, pois dentro da ótica do sistema capitalista, que ampara amplamente o modelo de competências e a orientação para individualidade do trabalhador em função da sua empregabilidade, “a educação tende a ser considerada um bem de consumo passível de mercadorização, e de troca, e a aprendizagem ao longo da vida se transforma num atributo meramente individual” (LIMA, 2004, p. 181).

Esse tipo de educação afasta o pretense ideal de educação integral e para todos à medida que celebra a “superioridade das aprendizagens úteis e eficazes e, por definição, só poderão ser para alguns” (LIMA, 2004, p. 181) –, produto acabado de uma tradição clássica

que se reduz a “estratégias vocacionistas e a técnicas de gestão de recursos humanos que pouco ou nada se assemelham a formas e processos de educação” (JACOBI, 2003, p. 182).

São indícios que reforça o ativismo da visão pedagogicista em vigor, que focaliza a discussão sobre o desemprego e a aprendizagem ao longo da vida como potencial para o progresso do indivíduo, o que contraria as visões mais progressistas que se colocam em posição contrária ao totalitarismo, à eficiência e à acumulação do capital, quando esclarecem as dificuldades para a superação dos problemas sociais e, principalmente, vitimam os trabalhadores que tentam reverter esse quadro.

Nesse enfoque, a fragmentação, a apropriação de conhecimentos é produto acabado da atividade teórica socialmente determinada pelas forças produtivas e resume a competência à simples capacidade de saber fazer.

A visão simplista das competências legitimadora da capacidade para resolver problemas decorrentes do trabalho flexível, visando atender às necessidades do capital, por um lado exige patamares elevados de educação por parte dos trabalhadores, por outro, minimiza-os quando lhes resume a um mero “fazedor de coisas” (KUENZER, 2003).

Lima (2004, p. 178) apresenta-nos uma visão interessante quando coloca a expressão “competência para competir”, cuja idéia reforça a concorrência, a disputa, a individualização, quiçá a minimização do processo de humanização em face da ausência de solidariedade por parte dos sujeitos envolvidos na dinâmica da competição. Consiste na busca de certos ideais que não são possíveis a todos os trabalhadores, haja vista a demanda por si só não os contemplar, e sim a alguns. Além disso, ratifica o autor que a

expressão competência para competir é ainda significativa pelo seu caráter pleonástico, reforçando os elementos de competição e de emulação em prejuízo da dimensão da solidariedade e de comparação. O próprio conceito de competência, remetendo para conhecimento e habilidades em uso, não deixa de reforçar o sentido de competição inerente ao vocabulário utilizado. Competência significa também concorrência, luta e conflito na busca da mesma coisa por parte de dois ou mais sujeitos competidores, assim rivalizam (LIMA, 2004, p. 178).

Radicalizada na visão crítica em face da simplificação do trabalho e dos saberes do trabalhador, Deluiz (2001, p. 14-15) argumenta o seguinte:

a lógica das competências perpassa de forma contraditória, mas complementar, o mundo do trabalho: no núcleo do trabalho formalizado, a apropriação pelo capital do saber, do *saber-fazer* e do *saber-ser* dos trabalhadores, implica uma busca constante de ampliação e atualização do seu *portfólio* de competências e uma renúncia permanente aos seus interesses de classe em favor dos interesses empresariais. A ameaça de desemprego em um mercado de trabalho desregulamentado e instável confere à empresa o poder de negociação (e/ou imposição) em relação às formas e condições de trabalho à margem da mediação sindical, favorecendo a cooptação dos trabalhadores e a quebra de sua resistência.

Colocada como um milagre no campo retórico da eficiência, as competências acenam para o discurso da polivalência expúria e da desprofissionalização do trabalhador (DELUIZ, 2001). Na maioria das vezes o trabalhador se sente oprimido e contrafeito; por um lado quando se desloca das suas áreas de atuação e formação técnico-profissional para admitir outras frentes de trabalho, cujos campos de atividade são alheios aos seus onde muitas vezes nem teve oportunidade de realizar um curso de capacitação para a execução da tarefa; por outro lado tem que desenvolver várias funções pelo preço de um salário de subsistência medíocre e quase morta, em face da diminuição dos quadros funcionais das empresas, seja por conta das demissões em massa, seja pela racionalização de gastos e feitura de caixa.

Ainda nesse raciocínio, outra questão que se coloca e que não pode ser vista em natureza menor, é que se tem aumentado

o sofrimento no trabalho advindo do *stress* e da ansiedade decorrentes do medo de perda do emprego, das relações de trabalho inseguras, da intensificação e expansão da jornada de trabalho, do enfrentamento cada vez maior de responsabilidades no trabalho sem a contrapartida do aumento do salário ou da estabilidade no emprego e de ambientes de trabalho extremamente competitivos e individualistas. A insatisfação dos trabalhadores, advinda de uma participação restrita e de uma autonomia prescrita, definidas pela lógica do capital, consolida-se a partir da consciência da solidão de sua atuação, desprovida do respaldo de suas organizações de classe (DELUIZ, 2001, p. 15-16).

Visando à superação dessas limitações postas por esse modo de produção, defendemos à luz de Kuenzer (2003, p. 26-27), por uma proposta de educação para a formação humana, na qual os pressupostos inerentes aos conteúdos privilegiem:

Quadro II: Objetivos e repercussão da proposta pedagógica por competências

OBJETIVOS	REPERCUSSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • articular os conhecimentos tácitos, básicos e específicos; 	O lócus e as peculiaridades do trabalho são que definem os conteúdos de cunho científico-tecnológico, sócio-históricos e das linguagens;
<ul style="list-style-type: none"> • relacionar os saberes para os mundos do trabalho e da vida; 	O entendimento das relações sociais e dos processos de trabalho pauta-se na questão da ética, da cidadania e dos direitos humanos. Desse modo, os conteúdos ligados à economia, da política, da história, da sociologia, meio ambiente, da antropologia e da filosofia têm lugar cativo;
<ul style="list-style-type: none"> • integrar trabalho e suas formas de gestão; 	O conhecimento, o domínio do trabalho e as formas como estes se organizam são aplicados no dia-a-dia da atividade de modo a: prevenir situações, resolver situações-problemas, conhecer a legislação trabalhista e previdenciária, potencializar as ações nos processos de trabalho, tomar decisões e, com isso melhorar a qualidade do trabalho;
<ul style="list-style-type: none"> • participar da proposta pedagógica; 	Legitima-se a participação de todos os sujeitos envolvidos na dinâmica processual do ensinar e do aprender.

Fonte: Kuenzer (2003, p. 26-27).

Trata-se de uma proposta cuja definição dos conteúdos leva em conta as relações sociais, bem como o contexto sócio-histórico-cultural dos indivíduos, que estarão submetidos à proposta educacional seja qual for a sua modalidade. Parte do pressuposto de que os sujeitos já trazem um conhecimento acumulado no decorrer da vida, assegurado das experiências passadas, tanto de vida, quanto do trabalho. Os conteúdos a serem socializados inerentes à

área de trabalho precisam ser pensados de maneira que não haja uma ruptura entre a teoria e a prática, pois o desenvolvimento de competências decorre dessa articulação, da *práxis*.

Para Ramos (2001), numa proposta similar, a ressignificação das competências pautada no sentido contra-hegemônico reverte-se de um processo instituinte (um vir a ser), no qual sob o ponto de vista do currículo, seja no âmbito da educação profissional formal ou não-formal, trabalhada na perspectiva dialética da subjetivação e/ou objetivação, precisa corroborar pressupostos científicos e ético-políticos, a exemplo dos seguintes:

1. considerar a realidade concreta provendo que todas as dimensões do conhecimento dialoguem (potencialidades técnico-operacionais, econômicas, as físico e socioambientais, as sociohistóricas e as culturais);
2. prover para que o homem seja visto como um sujeito histórico-social, com propriedade para enfrentar a realidade concreta, transformando-a e transformando-se mútua e incessantemente;
3. valorizar o processo de subjetivação não como algo intrínseco ao indivíduo, mas resultado de uma síntese das relações sociais, valendo-se da realidade objetiva, apreendendo subjetivamente suas leis, para legitimar-se como ser social por meio das ações intrínsecas que desvela sobre a realidade;
4. contextualizar os conteúdos científicos a partir da apreensão das vivências pessoais e grupais, com vistas à aprendizagem significativa *da* e *na* realidade, construindo-a de forma pensada, para além do senso comum;
5. proporcionar que as disciplinas científicas, desenvolvam sua história, construam seu arcabouço teórico e/ou uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvam por simples opção metodológica.

Nesse sentido, a organização dos conteúdos possui interface com os eixos temáticos transversais por onde perpassam as relações sociais. Acontecem estrategicamente, possibilitando as redes de troca entre o tácito, o explícito e o científico, por conseguinte, estendendo-se às relações interpessoais, ao exercício da cidadania, à emancipação política, visando à justiça social e democrática.

Dizemos que essa proposta é uma perspectiva pelo fato de que a sua efetividade suscita a mudança de estruturas engessadas pelos modos de produção vigente, o que fere interesses conflitantes. Consiste da

passagem da aceitação da autoridade para a autonomia intelectual e ética, permitindo que o trabalhador passe a ser partícipe, através da sua atividade, da criação de novas possibilidades de trabalho, no que diz respeito aos processos tecnológicos e às formas de organização (KUENZER, 2003, p. 27).

Segundo Lima (2004), conforme mudam os sentidos da educação e da aprendizagem, surgem novas demandas em prol do resgate da solidariedade humana e do agir coletivo, uma vez que ganha lugar a dimensão do “aprender a ser”¹⁹, conforme a justificativa seguinte:

deixando o trabalho de representar o principal objetivo da vida, a educação e a aprendizagem deixariam conseqüentemente de ser considerada uma preparação para o trabalho, assumindo antes como propósito central ‘aprender a ser civilizado, aprender a ser humano’ (LIMA, 2004, p. 179).

O pilar “aprender a ser”, passadas pouco mais de três décadas, volta a ser discutido com tamanha força, atrelado aos modelos de desenvolvimento sustentável e ao tipo de sociedade, não apenas que desejamos, mas que esperamos, por ainda se tratar de um cenário em perspectiva. Consta como um desafio e uma oportunidade a ser vivenciada e legitimada por vários países do mundo hoje. Sua efetividade encontra-se nos deslocamentos discursivos recentes sobre a produção e o consumo, sobretudo no debate sobre a “sociedade do ser” em detrimento da “sociedade do ter”, tendo a educação, seja ela formal ou não-formal, um grande papel a cumprir.

Torna-se necessária uma reinvenção democrática, em resposta às visões instrumental e tecnicista de educação e à racionalidade econômica. Aposta-se, portanto,

na valorização da ética da vida ao longo da educação e da aprendizagem, por referência a um conceito de aprendizagem socialmente responsável e sustentável, promovendo uma educação para a solidariedade, [emancipação política e integralidade] humana (LIMA, 2004, p.189 – grifo nosso).

¹⁹ Este termo tornou-se objeto de circulação internacional na década de 1970, exatamente por conta do relatório da “Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e presidida por Edgar Faure. Redigido entre 1971 e 1972, data da sua publicação, *Aprender a ser* assume o ideal da educação permanente como pedra angular da criação de uma ‘cidade educativa’ e como uma idéia mestra para as políticas educativas futuras” (LIMA, 2004, p. 176-177)

O desafio está posto, precisamos acreditar e construir meios para que essa proposta se concretize, o que requer o investimento de esforços e seriedade por uma educação cuja tentativa é a de transpor a lógica instrumental até então instaurada.

3.5. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E JUSTIÇA SOCIAL: QUANDO AS MÚLTIPLAS FRONTEIRAS E OS SETORES DA SOCIEDADE SE ARTICULAM PELA SUSTENTABILIDADE

Os problemas da natureza são datados há centenas de anos, porém os seus efeitos eram percebidos em escalas bem menores nas épocas em que não dispúnhamos de indústrias e dos avanços tecnológicos, como nos dias atuais, tampouco de outros mecanismos facilitadores da agressão ao meio ambiente. As transformações do meio ambiente têm o seu efeito degenerativo com o passar do tempo, o que aponta para a emergência de pensarmos sobre as conseqüências advindas da degradação socioambiental gerada pelo Homem e do uso desenfreado da tecnologia, cuja neutralidade inexistente.

A transformação da natureza por meio da ação humana vem marcando os processos produtivos desde que o homem descobriu que ferramentas podem otimizar a extração e acelerar a fabricação dos mais diversos produtos. No decorrer dos quatro últimos séculos a supremacia dos detentores dos modos de produção sobre a força de trabalho vivo, tem sido aspecto cada vez mais determinante. Assim, a agudização da crise socioambiental não se restringe à degradação dos recursos naturais e escassez de matéria prima, abarca todos os viventes (CHESNAIS; SERFATI, 2003), pois o capitalismo prevê numerosas possibilidades e diversificados níveis de exploração.

O aumento da discussão acerca dos problemas socioambientais, justifica-se pela escassez e/ou a finitude dos recursos naturais, suscitando o debate em favor de sua

recuperação no sentido de que, os que ainda restam, não se extingam por completo. Desse modo, registramos alguns exemplos de tensões às quais a natureza tem sido vitimada, são elas:

rios mortos, transformados em canais de lodo, o ar das cidades envenenado pela poluição generalizada, destruição das florestas, solos envenenados por biocidas, águas contaminadas e também outras mazelas compunham, enfim, um quadro de devastação sem precedentes na existência da espécie humana (DIAS, 2004, p. 74).

A discussão sobre desenvolvimento sustentável na atualidade não pode ser pensada abstrida da temática socioambiental, assim como, torna-se impossível legitimá-la sem fazermos alusão aos aspectos social, político, econômico e cultural, além dos temas adjacentes no campo do consumo e da produção, pelo fato de serem temáticas que se coadunam.

Num contexto em que a acumulação flexível do capital moderniza as ações empresariais e imprime novas relações de trabalho, acumular significa expropriar o meio ambiente em toda a sua especificidade, ainda que para isso seja necessário degradar, explorar, excluir e desempregar. Flexibilizar, em âmbito planetário, significa “virtualizar” fronteiras geográficas, permear fronteiras econômicas, minimizar fronteiras políticas e relativizar as fronteiras do meio ambiente (CHESNAIS; SERFATI, 2003).

Essa é a perplexidade em meio à insustentabilidade que ora se instaura, apesar desta não ser um fato recente. Perplexos! É assim que ficamos diante da exclusão social, decorrente das desigualdades, pelo descaso com a natureza, haja vista a expropriação do meio ambiente, a degradação do homem e a equivalência deste e daquele a um produto que pode ser vendido ao bel prazer.

A “crise social e ambiental de dimensão planetária” (DELUIZ, NOVICKI, 2004, p. 21) remonta ao modelo de desenvolvimento capitalista vigente. A partir do processo que denominamos de globalização neoliberal do capital encontramos também a explicação para as

agressões do meio ambiente e a mudança dos modos de vida da população. Tal fenômeno impactou (e até hoje impacta) diretamente o meio ambiente, uma vez que acelera a escassez dos recursos naturais na medida em que são afligidas as espécies animais e vegetais dos ecossistemas pelo desflorestamento, corte e queima do patrimônio natural (DELUIZ; NOVICKI, 2004). A degradação em escala planetária acaba por caracterizar uma crise socioambiental.

O processo de globalização interfere também na produção da cultura e nos modos de vida das pessoas. O aumento dos incluídos no consumo de massa acaba por acelerar o esgotamento dos recursos tendo em vista a importação de hábitos pertencentes a outras culturas que, ultimamente, tem-se homogeneizado, padronizando-se.

Em contrapartida, os efeitos do consumismo são desastrosos, pois contribuem para a perda da diversidade cultural e biológica, devido à similaridade de hábitos e pelo lançamento de gases na atmosfera, pelo acúmulo de resíduos sólidos, pelo efeito estufa, entre outros (SOBRAL, 1997; DELUIZ; NOVICKI, 2004).

Antes de trazer qualquer tipo de explicação no que se refere ao conceito e matriz de desenvolvimento sustentável que defendemos, carece registrarmos o conceito de Meio Ambiente, que em Tbilisi²⁰ compreende,

os aspectos biológicos e físicos que constituem a base natural do meio humano, as dimensões socioculturais econômicas e os valores éticos que definem, por sua parte, as orientações e os instrumentos com os quais o homem poderá compreender e utilizar melhor os recursos da natureza com o objetivo de satisfazer as necessidades (DIAS, 2000, p. 107).

²⁰ Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental realizado entre 14 e 26 de outubro de 1977 em Tbilisi, capital da Geórgia, antiga União Soviética (ex-URSS). Tratou-se de um evento de grande renome, até hoje considerado como um marco histórico internacional, pelo fato de ter fomentado o desenvolvimento de atividades de educação ambiental, sendo, portanto uma fonte de consulta e, talvez, uma publicação de referência para os educadores ambientais pensarem as suas propostas pedagógicas. O relatório final de Tbilisi está organizado em recomendações, e já atentava para a redução da temática ambiental a sistema ecológico (DIAS, 2004).

Quanto ao conceito de desenvolvimento sustentável, a primeira vez que essa expressão foi mencionada e discutida, foi nos anos 80 do século XX, especialmente em 1987, pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – criada pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) – ficando popularmente conhecida por Comissão de Brundtland, de onde resultou o relatório “Nosso Futuro Comum”, contendo noções e princípios que o fundamentavam, fomentando o encaminhamento de políticas norteando práticas e orientações acerca da promoção da sustentabilidade. Entretanto, o debate sobre sustentabilidade ganhou maior dimensão a partir da Conferência Rio-92/RJ e Rio + 10/Joannesburgo (DIAS, 2004).

No Brasil, aconteceram vários encontros e Conferências importantes, entre as quais destacamos a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Rio-92, também chamada de Eco-92, realizada entre 3 e 14 de junho de 1992, no Estado do Rio de Janeiro. As premissas da Rio-92, reafirmaram as recomendações de Tbilisi, quando preconizou o enfoque interdisciplinar para os programas nas seguintes áreas: desenvolvimento sustentável, promoção da consciência popular sobre o meio ambiente e a aplicação de treinamento no sentido de informar as pessoas sobre os problemas ambientais. Ensejou também, a Agenda 21 e a questão do *analfabetismo ambiental*, retomando a discussão de Educação para Todos, suscitada na Conferência realizada na Tailândia, na década de 1990.

Organizada a partir da Rio-92, a Agenda 21 reitera a concepção de desenvolvimento sustentável que prioriza a economia como veículo para a promoção do desenvolvimento da sociedade. O documento constitui-se de um plano de ação, e está organizado em 39 capítulos no qual contém uma série de propostas e sugestões que suscitam um novo modelo de desenvolvimento sustentável sob uma perspectiva racional, cujas premissas aludem à preservação e proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica, prevendo ações para o final do século XX e durante o século XXI, que nos ajudam a pensar a temática ambiental

sob um olhar mais crítico e interventivo. Esta Agenda questiona e sugere uma redução de consumo da matéria e de energia (DIAS, 2004).

Considerando que o desenvolvimento sustentável é resultante da integração de múltiplos aspectos, torna-se impossível conceber a sustentabilidade priorizando apenas a economia, sem estabelecer as relações intrínsecas existentes entre as dimensões mencionadas, uma vez que o modelo capitalista estimula padrões de consumo insustentáveis, que comprometem o meio ambiente e promovem desigualdades sociais (RATTNER, 2004).

Baseados numa visão dialética, e, portanto sustentável, chamamos de desenvolvimento socioambiental a condição de vida saudável ao homem e direito de vida a todas as espécies que compõem o sistema natural, com respeito e dignidade. Nessa perspectiva, vislumbra-se a superação dos problemas socioambientais que degradam o planeta, tais como: a miséria, a fome, a falta de moradia, a violência, as doenças e elevação dos índices de poluição, que afetam os sistemas vivos e não-vivos.

Diante de problemas tão complexos, é *mister* que haja equilíbrio político e responsabilidade dos setores econômico, social e ambiental no sentido de reverter o quadro deprimente de degradação humana, que acaba comprometendo e estendendo-se à natureza de forma globalizada e total. “O desenvolvimento sustentável é algo fortemente ligado aos problemas da dinâmica social, questões como justiça social, igualdade entre gêneros e participação política de atores locais” (ACSELRAD; LEROY, 1999, p. 12). Dessa forma, as relações ocorrem não linearmente, mas envolvendo diferentes situações de conflito, cooperação e o pretense estabelecimento do consenso, mesmo sabendo da dificuldade de evidenciá-lo.

Segundo Acselrad; Leroy (1999, p. 18), as noções de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável “são construções sociais elaboradas num embate social que tenderá privilegiar uma ou outra concepção, conforme a força relativa daqueles atores”. Daí, a

necessidade do conhecimento para promover autonomia, no sentido de redimensionar a questão relativa à quantidade (eficiência) para a questão da qualidade (relacionada à condição do ser portador de consciência crítica), no sentido da construção do desenvolvimento sustentável, atendendo às necessidades das gerações atuais e futuras. Dessa forma, fica explícita a necessidade de se buscar a equidade, composta de direitos e deveres, simultaneamente com distribuição de responsabilidades, reconhecendo que a desigualdade social e a degradação ambiental são conseqüências do modo de produção capitalista.

Os resultados analisados no início deste século não correspondem às expectativas, uma vez que os problemas socioambientais continuam aumentando. Os princípios de proteção ambiental e de desenvolvimento socioambiental continuam a ser vistos como obstáculo ao crescimento econômico, por parte de algumas vertentes que privilegiam a “ideologia do progresso que rejeita ou minimiza as questões ambientais, seja no discurso ou na prática” (JACOBI, 2005, p. 239).

Autores como Foladori (2001); Deluiz; Novicki (2004) e Portilho (2005) esclarecem que o discurso da sustentabilidade planetária passa pela questão do consumo. No entanto, não negligenciam o fato da produção também exercer um papel de grande interferência nesse embate político de emergência internacional, já que os reflexos se estendem globalmente.

Portilho (2005, p. 53) traz um dado importante quando registra “as dificuldades em relacionar as práticas de consumo à crise ambiental, uma vez que estas envolvem práticas culturais e de identidade, coesão social, produção e reprodução de valores”. A partir desse quadro, entendemos que o caminho para compreendermos a problemática socioambiental, esteja na possibilidade de considerarmos a lógica do consumo e da produção enquanto mecanismos facilitadores da crise, que muito embora sejam esferas separadas, se entrecruzam. Se por um lado, a saída está na regulação da produção, por outro lado, a preocupação precisa ser estendida à questão do consumo, que precisa sofrer mudanças. Reiteramos que a palavra-

chave seja – a mudança – nos padrões de produção e consumo. Nessa empreitada, a sensibilização, a participação social, a consciência política e ética precisam ganhar lugar nas intenções e ações que evocam a sustentabilidade e o desenvolvimento social e democraticamente sustentável.

Portilho (2005), traz à tona que a o aumento dos problemas socioambientais têm a ver com a mudança no estilo de vida dos sujeitos, do aumento populacional, bem como com os novos padrões de consumo adquiridos pelas sociedade contemporâneas. A expressão “bomba populacional” (*op. cit.* p. 41), explicita que, conforme o crescimento quantitativo populacional se torna efetivo, torna-se maior o consumo, conseqüentemente, os recursos naturais em todo o globo sofrem um déficit.

Se o aumento do consumo populacional ocorre em progressão geométrica, a recuperação dos recursos e matéria-prima providos pela natureza se dão em progressão aritmética, uma vez que a natureza tem seu tempo para “reabilitação”, cujo metabolismo natural, caso não seja observado, se aproximará cada vez mais da escassez.

Portilho (2005), recuperando Tomas Malthus, economista e demógrafo inglês, precursor da teoria do crescimento populacional – pertencente à abordagem econômica clássica –, situa a visão dele quando alertava para o fato de que o crescimento demográfico (ou alto crescimento) compromete o aspecto econômico (matriz da eficiência). Para ele e os seus seguidores, os neomalthusianos, a população deveria ser controlada a fim de que se mantenha protegida dos recursos naturais (alimentos), dada a racionalidade humana, inspirada em interesses particulares e preocupada com o bem-estar de si mesmo.

As tendências já sinalizadas pelo Clube de Roma, no seu relatório “Os Limites do Crescimento”, pontuara a “população mundial, produção agrícola, exaustão de recursos naturais, produção industrial e poluição” (PORTILHO, 2005, p. 43), como sendo as tendências a partir das quais a crise socioambiental se explica.

O princípio hegemônico no deslocamento discursivo da eficiência ao mesmo tempo em que alicerça a “iniquidade” (PORTILHO, 2005, p. 48), acentua a forma desigual de distribuição de renda, de autonomia em face da detenção de processos tecnológicos, que valorizam negativamente a “poluição da pobreza” (PORTILHO, 2005, p. 49), culpabilizando as nações mais pobres.

Ao discorrer sobre os problemas socioambientais, Foladori (2001) assinala que a consideração dos problemas ambientais feita por soluções técnicas é uma leitura fragmentada, haja vista que outro aspecto a ser considerado são as relações sociais, pois as tensões ambientais não evocam questões de uma única ordem, mas sim de várias.

Para Deluiz; Novicki (2004, p. 24) a lógica aplicada ao desenvolvimento sustentável, que tem como base a adesão a processos tecnológicos e crescimento econômico, configura um “ambientalismo de mercado”.

A matriz da equidade apontada por Deluiz; Novicki (2004) suscita uma concepção de desenvolvimento sustentável com base na perspectiva democrática. Nesta concepção, os autores, que fundamentam as suas discussões à luz de um referencial teórico marxista, estabelecem a crítica ao capitalismo globalizado (acumulação capitalista/desenvolvimento econômico), que aliena o homem e lhe tira a possibilidade do reconhecimento de si mesmo enquanto agente dos processos sociais.

Segundo Deluiz; Novicki (2004, p. 23), a matriz da equidade propõe a quebra desse padrão hegemônico vigente, cujas bases alicerçam-se nos seguintes aspectos:

princípios de justiça social, superação das desigualdade socioeconômica e construção democrática ancorada no dinamismo dos atores sociais. Traz a discussão da sustentabilidade para o campo das relações sociais, analisando as formas sociais de apropriação e uso dos recursos e do meio ambiente.

Embora seja uma questão complexa, perpassada por todos os atores sociais que buscam defender as suas ideologias, as noções de sustentabilidade e de desenvolvimento sob

esse viés tornam-se possíveis na medida em que atribuem um valor uno entre os diferentes que se interpenetram – homem e natureza. Nesse entendimento, a lógica capitalista deixa de ter preponderância, pois se efetiva a consciência e participação dos indivíduos acerca dos problemas socioambientais, principalmente no sentido da preservação dos recursos naturais, devido ao seu caráter finito.

Ao sermos favoráveis a um desenvolvimento sustentável democrático, defendemos a divisão da riqueza social e a minimização das desigualdades que, em grande medida, se devem à lógica do “ter”, em detrimento da lógica do “ser”. Parece-nos controverso pensarmos que o mesmo homem que constrói é o mesmo que degrada o meio ambiente, mas esta é uma realidade que está posta e que pretendemos reverter. Afirmamos que homem e natureza são “uma coisa só”, pois os efeitos positivos ou negativos que abarcam um ou ao outro, sofrem um efeito prisma –, já que refletem sobre si mesmos.

Pelo exposto, recorremos Deluiz; Novicki (2004, p.24) para explicitar seguinte assertiva:

na concepção de desenvolvimento sustentável na lógica da sustentabilidade democrática, a relação trabalho e meio ambiente não está subsumida à hegemonia do capital, mas as categorias trabalho e natureza se articulam na perspectiva de ampliação da qualidade de vida das populações e de superação da desigualdade/exclusão social e da desigualdade socioambiental.

Os autores assinalam que para analisarmos as crises social, ambiental e do trabalho, torna-se necessário levarmos em conta o contexto das transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e institucionais, pois é de onde surgem as explicações, tendo em vista estarem imbricadas. Assim, para compreendermos as dimensões de relação desigualdade-exclusão-degradação socioambiental carece fazermos uma profunda reflexão sobre a gênese destas questões, a fim que se possa subsidiar a criação de estratégias sustentáveis ancoradas na democracia e nos princípios da equidade e da justiça social.

Nesse sentido, enfatizamos que a educação tem um papel e um desafio a demandar. A concepção de desenvolvimento sustentável na perspectiva democrática em nosso entendimento, aspira por um modelo de educação para a transformação da realidade, já que seu propósito se centra na superação da dicotomia entre o trabalho, o homem e o meio ambiente através da ressignificação das práticas humanas com base numa visão crítico-dialética.

Segundo Sobral (1997, p. 140), a conscientização de que os problemas ambientais não respeitam fronteiras políticas, bem como, freqüentemente, têm conseqüências em âmbito de todo o globo terrestre, fez com que os cientistas que trabalham com o meio ambiente tivessem certo pioneirismo na abordagem global. A autora afirma, ainda, que o despertar da consciência tem se dado em escala mundial, pois a preocupação tem deixado de ser uma questão de foro discursivo essencialmente dos ambientalistas. No entanto, gostaríamos que este movimento tivesse maior intensidade, uma vez que a natureza não tem conseguido metabolizar a degradação por si mesma, dada a exploração radical dos seus recursos.

Uma hipótese a ser considerada e talvez a mais imediata seja que a preocupação com o global

foi a constatação de que o enfrentamento destas questões ambientais exige, sobretudo, ações locais. O mote 'Pensar Global, Agir Localmente' tornou-se a palavra de ordem dos encontros, publicações e campanhas de ambientalistas. Paralelamente, foram se desenvolvendo ações visando colocar em prática este lema (SOBRAL, 1997, p. 141)

Seguramente, alternativas viáveis de contra-internalização da ideologia dominante, que gera perplexidade em face da insustentabilidade, só serão possíveis se as fronteiras políticas forem fortalecidas em busca da soberania destas sobre as fronteiras econômicas. É evidente a nossa luta em prol de uma política soberana, sustentável; todavia, é emergente a união de forças visando a transformação de concepções que objetivem uma conscientização

que gere por sua vez, participação, envolvimento ativo de todos os viventes. Portanto, pensar em sustentabilidade, requer um envolvimento global, tendo em vista que os embates contra a natureza possuem impactos também planetários. Todavia, para tornarmos todos os ensinamentos em ações de desenvolvimento, precisamos considerar algumas categorias para a legitimidade da sustentabilidade democrática, tais como: “consciência, conhecimento, comportamento, habilidades e participação” (DIAS, 2000, p. 11), necessárias para refletirmos e intervirmos diante dos problemas socioambientais.

4. ALIANÇA ESTRATÉGICA ENTRE A ONG CAMPO E O PNPE/CSJ: UMA “POLÍTICA” APLICADA EM ESPAÇO NÃO-ESTATAL

Neste capítulo são apresentadas quatro seções: a *primeira* aponta a possível relação do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) com o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), ambas ações governamentais voltadas à formação e qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores em situação de exclusão social e do mercado de trabalho; a *segunda* consiste no histórico, características institucionais e a aliança estratégica do Centro de Apoio ao Movimento Popular (CAMPO) com o Consórcio Social da Juventude (CSJ/RJ), uma das ações do PNPE; e a *terceira* compreende a interpretação e análise da pesquisa propriamente dita.

4.1 RELAÇÃO DO PNPE COM O PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO (PNQ)

O Plano Nacional de Qualificação (PNQ) foi criado em 2003 como uma Política Pública de Trabalho e Renda situada no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Naquele ano o PNQ possuía um caráter transitório, cuja intenção era testar as suas bases no sentido de perceber a possibilidade de engrenagem da política, a qual seria implantada, de fato, a partir do ano de 2004, na sua forma plena.

Segundo os seus idealizadores, o PNQ destina-se à promoção da transformação estrutural da sociedade brasileira à medida que aponta para a criação de um modelo de desenvolvimento social a longo prazo que atenda aos cidadãos de forma plural, no que pesa a adesão de emprego e geração de renda, ensejando a oportunidade do atingimento de um padrão social e de vida dignos.

Situada como uma política pública inovadora no que diz respeito aos princípios de sua gestão, o PNQ ganharia um viés mais participativo em face do seu planejamento que teria

sido discutido pela sociedade – que por sua vez também deliberaria –, configurando-se, portanto, em algo jamais visto anteriormente nas políticas de estímulo à qualificação de jovens no país (PNQ, 2003). Essa dimensão participativa e pretensa cultura democrática contribuiria para o fomento de novas formas de relação entre o Estado e a Sociedade, possibilitaria o alcance da eficiência, agilidade e qualidade tanto das relações firmadas, quanto no que se refere às ações de qualificação profissional, cujo controle seria feito pelos cidadãos através da efetividade do que o PNQ chamou de cidadania ativa. Sendo assim, suas diretrizes propõem os seguintes encaminhamentos: 1) Desenvolvimento Político-Conceitual; 2) Articulação Institucional; 3) Efetividade Social e Política; e 4) Qualidade Pedagógica (PNQ, 2003).

A partir das revisões feitas em face da implementação piloto em 2003, o PNQ incorporou algumas ressignificações, que ganhariam corpo no novo Plano Plurianual (PPA), a ser executado no período compreendido entre 2004-2007, o qual articula-se em torno de três mega-objetivos, quais sejam: “a) inclusão social e redução das desigualdades sociais; b) crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e c) promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia” (PNQ, 2003, p. 17).

Na condição de política social, como o PNQ (2003) se coloca, esta ganha maior centralidade em face dos pressupostos democrático-participativos, de controle social e caráter público nela existente. Essas convergências reforçam

sua condição de Política Pública planejada e integrada a um planejamento de Governo. Ganha novas potencialidades com a adoção de uma perspectiva de desenvolvimento de caráter sustentável, centrado em objetivos sociais, voltados para a geração de trabalho, para a distribuição de renda e para a diminuição das disparidades regionais, orientadas para uma estratégia de crescimento pela expansão do mercado de consumo de massa e de incorporação progressiva das famílias trabalhadoras ao mercado consumidor das empresas modernas (PNQ, 2003, p. 24-25)

Para a Coordenadora-Geral de Qualificação, Eunice Lea de Moraes, o PNQ foi construído de maneira coletiva, haja vista que contou com a participação de diversos espaços que tiveram vez e voz para votarem e deliberarem e apontam para a direção da autonomia dos trabalhadores. Para a coordenadora, esta concepção é resultante do trabalho de várias pessoas, que deram contribuição direta ou indiretamente, com vistas ao seu desenvolvimento (PNQ, 2003).

Com base no exposto, a política pública em questão está ancorada no Plano Plurianual (PPA) que coloca, com outra ênfase:

o desenvolvimento econômico e social, a geração de trabalho e renda e a distribuição de renda como objetos de planejamento público. Reorienta o modelo de desenvolvimento do País, centrando-o na estratégia de crescimento pela expansão do mercado de consumo de massa e na incorporação progressiva das famílias trabalhadoras ao mercado consumidor das empresas modernas, apontando para uma nova política de desenvolvimento regional, privilegiando o desenvolvimento solidário entre as diversas regiões do País, promovendo a adoção de critérios socioambientais para as Políticas Públicas, conduzindo o País a uma nova inserção internacional, por meio da adoção de uma nova postura diplomática, do fortalecimento da competitividade exportadora e de uma estratégia de substituição de importações e apostando na educação e formação dos trabalhadores/as e nas atividades nacionais de inovação. Reafirma, como consequência de tudo isso, a necessidade do fortalecimento da democracia e da soberania nacional (PNQ, 2003, p. 17-18).

Os fundamentos do novo PNQ se legitimam a partir de seis dimensões principais, cujas bases se sedimentam nas vertentes: “política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional” (op. cit., p. 20). Somadas todas essas dimensões, celebram a pretendida formação integral que se deseja para os jovens trabalhadores, excluídos até então do mercado de trabalho.

Encimado pela perspectiva de ação-reflexão-ação, acredita-se que o novo PNQ, engaja-se na qualificação profissional balizada na questão social, visando o atendimento das demandas intrínsecas dos trabalhadores (individuais) e extrínsecas (tocantes às exigências do

mercado de trabalho). Dada a complexidade do assunto, inclusive discutido em fóruns acadêmico-científicos, o PNQ situa no corpo da sua proposta que só é possível pensar a formação profissional se feita a alusão a certas dimensões (a epistemológica, a social e a pedagógica), fundamentais para a compreensão de sua abordagem da qualificação:

1. A dimensão epistemológica realça o papel do trabalho na construção de conhecimento (não só técnico, mas também social);
2. A dimensão social e política põem em evidência os processos e mecanismos, marcados por relações conflituosas, que são responsáveis pela produção e apropriação de tais conhecimentos;
3. A dimensão pedagógica se refere mais diretamente ao processo de construção, transmissão e acesso de conhecimentos, quer estes se efetivem por procedimentos formais ou informais (PNQ, 2003, p. 23).

Outra preocupação mencionada é a de que a qualificação é entendida como direito e como política pública. Nesse sentido as ações do PNQ precisam contribuir para a integração com outras políticas com vistas ao seu crescimento, tanto no que se refere ao acesso à renda e à educação, quanto na visão prospectiva da universalização e do direito à qualificação por parte dos trabalhadores (PNQ, 2003).

No tocante a relação do PNQ com o PNPE, vale situar o motivo pelo qual eles se diferenciam. O PNQ se trata de uma política pública de qualificação profissional, com mecanismos de tal ordem, alocação de recursos financeiros e força no sentido da sua implementação, haja vista os aspectos legais e contratuais nela existentes e pauta na ordem do dia do governo. Já o PNPE, trata-se de um programa de estímulo ao primeiro emprego de jovens trabalhadores da faixa etária de 16 a 24 anos que estão fora do mercado de trabalho, com preferência para aqueles que não tiveram ainda uma experiência de emprego formal. Constitui-se, portanto, de uma das ações do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, que embora venha se consolidando como política geradora de oportunidades de trabalho, inclusão social e

cidadania para a juventude, tem apenas o formato de política, mas no entanto não o é no sentido lato desta.

Percebe-se, portanto, que a única convergência e/ou articulação existente é a de que ambos são de iniciativa do governo federal, com os mesmo princípios ideológicos, sendo o PNQ com implantação em 2003 e reformulação para implantação com total força em 2004-2007 de natureza macro com reflexo nacional e, o PNPE, com vigência em 2004 e com amplitude micro (em se considerada com a política pública mencionada), embora sua esfera de atuação se faça em todo o Brasil e de forma descentralizada, uma vez que cada região faz sua implementação dentro do que preconiza as diretrizes do programa, ações de formação e/ou qualificação profissional através de consórcios, por intermédio de entidades sociais (ONGs) espalhadas por todo o país, nas suas capitais.

4.2 O PNPE COMO “POLÍTICA” DE GOVERNO EM ATENÇÃO AOS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE)²¹ constitui-se como uma “Política” Pública do governo Lula, empreendida pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e instituída na Lei nº 10.748 de 22 de outubro de 2003. Esta lei dispõe sobre o funcionamento desta “política” de atenção aos jovens entre 16 e 24 anos em situação de risco

²¹ Salienta-se que as informações parafraseadas constante desse capítulo são de caráter meramente descritivo e foram encontradas nos seguintes sites: do Ministério do Trabalho e Emprego <<http://www.mte.gov.br/FuturoTrabalhador/primeiroemprego/OPrograma/Acoes/Captacaovagas/default.asp>>. Acesso em 11/11/2006; Consórcio Social da Juventude (CSJ), <<http://www.consorciodajuventuderj.org.br/noticias.asp?id=257>>. Acesso em: 11/11/2006 entre outros. Ficando claro que todo o conteúdo é de inteira responsabilidade dos órgãos mencionados, uma vez que não retrata, sob hipótese alguma a nossa opinião sobre o conteúdo apresentado, conteúdos estes que serão submetidos a uma análise criteriosa em um momento posterior da nossa pesquisa.

e vulnerabilidade social, bem como as normas e diretrizes legais que a respalda, tendo sido alterada pela Lei nº 10.940 de 2004 e regulamentada pelo Decreto 5.199 deste mesmo ano²².

Apresentado com o slogan “Primeiro Emprego: atitude, oportunidade e cidadania”, o PNPE, além de privilegiar a colocação do jovem no mercado formal, segundo o que consta no Artº 1º da lei supramencionada, diz-se dar ênfase ao processo de escolarização, a efetividade da participação da sociedade no fomento de políticas e estratégias para a geração de trabalho e renda, visando a promoção de duas questões que se coadunam, a saber: I - a criação de postos de trabalho para jovens ou prepará-los para o mercado de trabalho e ocupações alternativas, geradoras de renda; e II - a qualificação do jovem para o mercado de trabalho e inclusão social.

O conjunto de medidas tomadas pela última lei de 2004 que o advoga visou a atualização e, conseqüentemente, a modificação do programa no sentido de melhorar as condições de acesso dos jovens ao mercado de trabalho. Dispunha também com relação ao “aumento do valor do incentivo pago às empresas que participam do PNPE”, diz o Ministro do Trabalho e Emprego (MTE), na ocasião, Ricardo Berzoini²³ (MTE/PNPE, 2007, s.p. – site)

O PNPE se forja na tentativa de gerar oportunidades para os jovens a partir da geração de emprego e renda. Desse modo, se coloca como um pretense 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.

Ricardo Berzoini relata que o PNPE conta com investimentos das iniciativas privada e de diversos órgãos governamentais, a exemplo dos Ministérios da Cultura, da Educação, do Desenvolvimento Agrário entre outros. Segundo Berzoini estes órgãos trabalham em regime de parceria, o que por sua vez permite a integralidade das ações estratégicas do Governo

²²A informação em questão está descrita e, portanto disponível no sítio <<http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/primeiroemprego.htm>>. Acesso em 03/12/2006.

²³ Estas e outras informações estão disponíveis no site <http://www.mte.gov.br/pnpe/apresentacao.asp>. Acesso em 17/08/2007.

Federal pautadas no atendimento das demandas da juventude brasileira (MTE, 2007). Diz ainda que o Programa recebe

recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do “Sistema S” são direcionados para a qualificação social e profissional do jovem no seu primeiro emprego. O cumprimento da Lei da Aprendizagem é um desafio perseguido pelo Ministério do Trabalho e Emprego por meio de campanhas de esclarecimento, criação de um Fórum da Aprendizagem e edição de Decreto que regulamenta a aplicação da Lei (MTE/PNPE, 2007, s.p. – site)

Para o MTE, a participação da sociedade como um todo é de fundamental importância para o sucesso do PNPE, especialmente que o empresariado abrace essa causa, já que é o setor em potencial para a criação de oportunidades de emprego, gestando a abertura de postos de trabalho e dando oportunidade para que os jovens se coloquem no mercado. Mas para isso há a necessidade da adesão ao programa.

As linhas de ação sobre as quais o PNPE transita são as seguintes:

- Captação de Vagas;
- Consórcio Social da Juventude;
- Serviço Civil Voluntário;
- Jovem Empreendedor;
- Soldado Cidadão;
- Aprendizagem.

Justificado como um desafio para o Governo Lula, dada a realidade que o País enfrenta, traduzida nos índices consideráveis de desemprego entre os jovens de 16 e 24 anos, o PNPE como política pública de governo possui muitos objetivos a desvelar. Os dados divulgados pelos centros de estudos e pesquisas socio-econômicos, representam a situação crítica que faz brotar um chamamento à participação daqueles que têm condições de contribuir para a reversão do triste quadro ao qual a juventude brasileira faz parte das estatísticas. Para Benzoini as expressões numéricas do “desemprego entre os jovens nessa

faixa etária é quase o dobro da taxa de desemprego em geral. Os homens e as mulheres jovens desempregados somam cerca de 3,5 milhões, ou 45% do total de 7,7 milhões de desempregados em todo o país” (MTE/PNPE, 2007, s.p. – site).

Diante do exposto ainda segundo o Ministro do Trabalho e Emprego, o “Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) é um compromisso do Governo Federal com a sociedade brasileira para o combate à pobreza e à exclusão social, integrando as políticas públicas de emprego e renda a uma política de investimentos públicos e privados geradora de mais e melhores oportunidades”.

Cumpra-se assinalar que o PNPE, de acordo com o Art. 2º, possui certos critérios para a absorção dos jovens no âmbito do programa, eis alguns deles: o jovem não deve ter tido algum vínculo empregatício anterior ao seu ingresso neste, seja oriundo de família humilde, cuja renda per capita não ultrapasse meio salário mínimo, em situação de cursando, ou na condição de egresso (concluinte) do ensino fundamental e médio (baseado nos arts. 37 e 38 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), além de estar cadastrado nas entidades executoras do CSJ.

Durante participação no consórcio os jovens são recebem um auxílio financeiro no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por um período de até seis meses. Vale dizer que, segundo o PNPE, este auxílio é preferencial aos jovens com necessidade justificada e caracterizada a sua situação de desemprego iminente, bem como a ex-infratores, oriundos de unidades prisionais e/ou que estejam cumprindo medidas sócioeducativas;

O PNPE tem vínculo com ações dirigidas para a promoção da inserção do jovem no mercado de trabalho e sua escolarização, sendo esta a sua missão principal. Seus objetivos centram-se em duas vertentes, a saber:

- A criação de postos de trabalho para jovens, a qualificação desses jovens para a inserção no mercado de trabalho e ocupações alternativas, geradoras de renda;

- A qualificação profissional do jovem e sua inclusão social²⁴.

Esta empreitada possibilitaria o fortalecimento participação daqueles na sociedade na medida da consecução do emprego e/ou a geração de renda via atividades informais.

O PNPE, conforme mencionado anteriormente, se estrutura em diversas linhas de ação entre elas:

Jovem empreendedor, destinado a criar oportunidades de ocupação e renda para o mesmo público alvo do PNPE, e com prioridade pra jovens de baixa renda e em especial, para portadores de necessidades especiais, mulheres, afros-descendentes, 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.

Captação de vagas, 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 da empresas. Ao atuar nessa ação do PNPE, as instituições têm o seu compromisso reconhecido publicamente através de um selo Empresa Parceira do Programa Primeiro Emprego, dado pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

Aprendizagem, 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.

Serviço social voluntário, 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

²⁴ Disponível em <<http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/primeiroemprego.htm>> Acesso em 13/12/2006.

renda, com baixa escolaridade e em situação de risco social. O Serviço social voluntário tem a duração de 600 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.

Soldado cidadão, projeto que 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.

O Governo Federal criou essa ação e determinou a incorporação de um número maior de jovens na prestação do Serviço Militar Obrigatório. Os soldados são beneficiados por terem acesso a cursos de capacitação e formação profissional. A ação do Soldado Cidadão tem como participantes: os Ministérios da Defesa e do Trabalho e Emprego, o Exército, a Fundação Cultural Exército Brasileiro (Funceb), a Confederação Nacional do Comércio (CNC) e a Confederação Nacional da Indústria (CNI), essas duas últimas por intermédio do Senac e Senai, respectivamente.

O Consórcio Social da Juventude (CSJ), igualmente às que foram mencionadas, também se configura enquanto uma das linhas de ação do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) atendendo à demanda de jovens de baixa renda, com idade entre 16 e 24 anos, em situação de vulnerabilidade e risco social, especialmente nos locais em que o Estado se exime deste atendimento.

De acordo com as especificações expressas e divulgadas pelo Ministério do Trabalho, os Consórcios estabelecem as parcerias necessárias que objetivam consolidar as relações entre governo e sociedade a fim de garantir a integração das Políticas Públicas de Emprego voltadas para a juventude.

Em todo o território nacional os Consórcios 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 cooperação”²⁵.

Em se tratando do Rio de Janeiro, a parceria entre governo e sociedade é desenvolvida entre o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e a Ação Comunitária do Brasil/RJ (ACB/RJ), a qual age como entidade âncora.

Conforme dados do CSJ no Rio de Janeiro, desde o seu início em 2004, já foram qualificados 842 jovens, dentre os quais 337 foram inseridos no mercado de trabalho. Em 2005, foram 2.135 alunos e 767 encaminhados para o primeiro emprego. Nessa terceira etapa serão qualificados 1700 jovens, sendo que a meta é inserir 510 no mercado de trabalho²⁶.

O objetivo macro do CSJ é promover a criação de mais e melhores oportunidades de trabalho, emprego e renda para jovens em situação de vulnerabilidade pessoal e risco social, por meio da mobilização e da articulação dos esforços da sociedade civil organizada, e, sob uma abordagem micro, têm-se ainda os seguintes:

- Criar oportunidades de ocupação para jovens, incluindo o auto-emprego e o serviço voluntário.
- Melhorar a qualificação da força de trabalho de jovens.
- Melhorar a auto-estima e a participação cidadã da juventude na vida social e econômica do país.
- Dar escala às experiências bem sucedidas da sociedade civil organizada.

²⁵Informações coletadas no site do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) <http://www.mte.gov.br/pnpe/apresentacao_consortio_social_juventude.asp>. Acesso em 09/05/2007.

²⁶Informações coletadas no site do Consórcio Social da Juventude (CSJ/RJ) <<http://www.consorciodajuventuderj.org.br/oquee.asp>>. Acesso em 09/05/2007.

- Constituir um espaço físico, denominado de Centro de Juventude, como ponto de encontro das ações desenvolvidas pelas entidades da sociedade civil consorciadas em sua base social.

O Consórcio Social da Juventude tem na sua dinâmica de funcionamento, algumas linhas de ação, entre elas:

- A escolha da entidade âncora - Essa escolha é sugerida pelo Ministério do Trabalho e Emprego e é validada através da rede de entidades e parceiros locais, com base nos critérios estabelecidos no termo de referência dos Consórcios Sociais da Juventude.
- Seleção das entidades Executoras – Ocorre por através de uma Audiência Pública, realizada pelo MTE, com a participação das entidades civis organizadas que atuam junto à juventude em ação de qualificação e inserção deles no mercado de trabalho. As Audiências Públicas habilitarão de acordo com os critérios do termo de referência dos CSJ, as entidades que estejam interessadas em participar do programa, para uma futura contratação por parte da entidade âncora.
- Elaboração do Projeto Pedagógico – O Ministério do Trabalho e emprego junto com a Delegacia Regional do Trabalho-DRT orientarão a elaboração de um projeto que deverá ser apresentado pela entidade âncora ao Ministério, para a análise e aprovação. Esse projeto deverá conter: a identificação, o diagnóstico da situação dos jovens beneficiados e do mercado de trabalho local, a justificativa, as metas de qualificação e inserção, os objetivos gerais e específicos, o prazo de execução, os jovens beneficiados, as ações de qualificação social/básica e qualificação profissional (oficinas-escolas), a descrição dos conteúdos programáticos, a carga horária, a metodologia, o sistema de monitoramento e a avaliação, o cronograma de execução e o orçamento, com o detalhamento dos recursos necessários para o pagamento financeiro.
- Elaboração do Plano de Trabalho (IN/ STS 01/97) – Patê integrante do Projeto a ser enviado ao MTE, cabe a unidade âncora, o preenchimento dos dados exigidos.
- Envio dos documentos e das declarações ao MTE – A entidade âncora é responsável pelo envio através do Correio ofício de encaminhamento do Projeto, o projeto detalhado, o Plano de Trabalho e a documentação exigida pela IN/STN 01/97.
- Levantamento da necessidade de qualificação social e profissional e das tendências de mercado – A qualificação básico-social e profissional deverá seguir os parâmetros do Termo de Referencia dos Consórcios Sociais da Juventude, sendo as oficinas - escolas definidas com base nas áreas temáticas 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 qualificados.

- Inserção dos jovens no mundo do trabalho – Após a qualificação, os jovens poderão ser encaminhados ao mundo do trabalho, visando o alcance da meta de inserção. Será permitido o encaminhamento dos jovens que já tenham passado por a frequência de 80% das 400 horas de qualificação, conforme previsto no Cronograma de Execução do Plano de Trabalho do convênio. Caso não existam vagas para todos os jovens, deverão ser estabelecidos critérios de seleção dos jovens para o preenchimento das vagas disponíveis, sejam elas pela via de “subvenção Econômica” ou não, bem como para o desenvolvimento das ações de empreendedorismo.
- Prestação de contas ao MTE – Cabe a entidade âncora a prestação de contas junto ao MTE, no prazo máximo de 60 dias, após o termino da vigência do convênio²⁷.

A entidade âncora, que exerce a sua coordenação do CSJ no Estado do Rio de Janeiro, é a Ação Comunitária do Brasil (ACB / RJ). Aliada a esta, encontram-se 16 entidades (ONGs) executoras, no ano de 2006, que atenderam ao perfil descrito pelo MTE no momento da seleção. Além de âncora a ACB / RJ executa as ações do consórcio por meio dos cursos de assistente de Cabeleireiro, Pintura em Camisas, Bonecas Banto, Banto, Gastronomia, Manicure, Moda, Desenho de Moda, Bijuteria Étnica, Reaproveitamento de Papel, Empreendedorismo, Artesanato, Assistente de Cabeleireiro, Costura, Gastronomia, Manicure, Marcenaria e Serigrafia. Entre as 16 entidades executoras, 11 delas se localizam no município do Rio de Janeiro e as 5 restantes se dividem entre Volta Redonda (três), Búzios (uma) e Nova Iguaçu (uma). São elas:

- Cooperação para o Desenvolvimento e Morada Humana (CDM)
- Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP)
- Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE)
- Centro de Assessoria ao Movimento Popular (CAMPO)
- Ecos do Futuro
- Fundação Centro de Defesa de Direitos Humanos Bento Rubião
- Instituto de Qualidade de Vida (IQUAVI)
- Instituto Imagem e Cidadania Rio de Janeiro (IMAC)

²⁷ Informações coletadas no site do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) em 19 de novembro de 2006.

- Instituto SERE - Serviços e Estudos de Realização Empresarial Social
- Pró Apoio Comunitário (PAC)
- Viva Rio
- Associação Comunitária de Rádio e TV Integração – Volta Redonda
- Clube Palmares
- Grupo de Aposentados e Pensionistas Unidos Venceremos – GAPUVE
- Companheiros pró Educação, Cultura, Lazer, Ecologia e Trabalho (COEDUC).
- Instituição Beneficente Brasil-Itália.

4.3 A HISTÓRIA DO CAMPO²⁸ E SUAS LUTAS EM FACE DO “SETOR SOCIAL”²⁹: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS, LINHAS DE ATUAÇÃO E ALIANÇA ESTRATÉGICA COM O PNPE/CSJ

O Centro de Assessoria ao Movimento Popular (CAMPO) foi criado em 01 de outubro de 1987, pelo ex-jesuíta e economista belga, Cristiano Camerman, cuja empreitada começou na favela da Rocinha/RJ exercendo atividade de padre, até decidir convocar alguns amigos para ir em busca de recursos para tornar a idéia do CAMPO concreta, tornando-se o coordenador geral da instituição. A organização se trata de uma ONG vinculada à Associação Brasileira das Organizações Não-Governamentais (ABONG), situada no bairro de Botafogo, zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

²⁸ Este tópico foi construído, basicamente, a partir das informações disponibilizadas nos sites do Centro de Apoio ao Movimento Popular (CAMPO) <www.campo.org.br> e da Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG) <www.abong.org.br>, além de materiais institucionais de divulgação, a exemplo de folders daquela ONG. Desse modo, não nos responsabilizamos pelo teor e veracidade das informações contidas nos veículos mencionados, em face de que não são impressões pessoais e/ou correspondem a nossas idéias. As informações foram parafraseadas, com o nosso cuidado de preservar a originalidade da mensagem explicitada.

²⁹ Termo adotado pela ONG CAMPO ao fazer menção à sua forma de atuação enquanto organismo da sociedade civil. A justificativa para isso, segundo a entidade, se deve aos discursos e práticas no contexto do “Terceiro Setor”, cujas desconfiças e críticas em face deste, acabam ferindo a imagem de todas as ONGs, como se a sua pluralidade tivesse posturas incoerentes, oportunistas e corruptas.

Seu surgimento se alinha à idéia de fortalecimento dos grupos populares oriundos de camadas periféricas, dado ao seu baixo nível socioeconômico. Estrategicamente, a missão do CAMPO é a de apoiar grupos populares, fortalecendo a organização comunitária como força transformadora que contribui para ampliar a cidadania e melhorar a qualidade de vida.

É uma organização de atuação no âmbito estadual e municipal, sem fins lucrativos³⁰, apartidária, mantida com recursos de agências internacionais de cooperação, Agências Internacionais de Cooperação, Empresas, Fundações ou Institutos empresariais brasileiros, Órgãos governamentais estaduais, Órgãos governamentais municipais, Doações de indivíduos, com faixa orçamentária que excede R\$ 1.000.000 (Um milhão de reais) (ABONG, 2007).

A ONG CAMPO possui um público-alvo diversificado, sendo os principais beneficiários: crianças e adolescentes, organizações populares / Movimentos Sociais trabalhadores(as) rurais / sindicatos rurais, professores(as), estudantes entre outros (ABONG, 2007).

A equipe fundadora do CAMPO é constituída de pessoas engajadas a movimentos religiosos, forjados na Igreja Católica e que desenvolvem ações sociais a partir das Comunidades Eclesias de Base (CEBs), visando a sensibilização dos grupos, especialmente o efetivo jovem afim de que se mobilizem, se conscientizem e participem ativamente da vida da comunidade à medida em que se torna um protagonista ao contribuir para desenvolvimento comunitário.

Em outubro deste ano de 2007, o CAMPO completou duas décadas de dedicação comunitária e desenvolvimento local, de estabelecimento de várias parcerias e assessoramento a diversos segmentos menos favorecidos, a exemplo de: 11 creches, 4 brinquedotecas, 10 centros de formação profissional e de geração de trabalho e renda, uma Central de Serviços, o

³⁰ No final de 2005, o Campo recebeu do governo federal o título de filantropia, com o registro nº 44006.001056/2002-77, segundo informação extraída na própria instituição.

Centro de Ecologia e Cidadania de Tinguá (que também é um centro de formação), além de várias redes populares.

A estrutura organizacional do CAMPO é composta por 5 núcleos, todos sob a coordenação geral de Cristiano Camerman, vejamos: 1 - Núcleo de Administração; 2 - Núcleo de Desenvolvimento Local Comunitário; 3 - Núcleo de Educação Infantil e Escolar; 4 - Núcleo de Educação Ambiental; e 5 - Núcleo de Comunicação Social.

A partir da sua visão, a ONG CAMPO diz-se pautar na dimensão participativa, na valorização da autonomia com vistas à organização dos grupos que assessora. Desse modo, admite a seguinte equação: a união do CAMPO + Grupos Populares resultam o espaço de criatividade para a eliminação da exclusão, para multiplicação de redes e projetos autônomos e duradouros que possibilitam a auto-gestão e progressiva auto-sustentação. Ainda no seu dizer, a ONG trabalha pela construção de uma nova cidadania. Suas ações comunitárias radicalizam-se na prestação de assessoria aos grupos junto aos quais se vinculam. Sendo assim, mostra-se contrário a toda e qualquer forma de assistencialismo, pois privilegia a perspectiva da sustentabilidade dos grupos populares (CAMPO, 2007).

A recusa ao não assistencialismo, segundo o CAMPO, justifica-se pelo fato de que isso estimula a acomodação por parte dos grupos, a isenção do potencial criativo, a inciativa, o desenvolvimento da autonomia e dificuldade andarem com as próprias pernas. Para Alexandre Grabas, um dos coordenadores da instituição, o trabalho que realizado na ONG se assemelha muito a uma pescaria, porém, as ações do CAMPO não coexistem na doação do peixe, tampouco de ensinar os grupos a pescar, mas de pescarem juntos. Isso suscita uma caminhada em parceria, onde se ensina e se aprende via compartilhamento de experiências, com vistas à construção de um mundo mais justo e fraterno. Ainda acerca do “pescar juntos”, eles se perguntam e já respondem.

A assessoria do Campo tem consonância com o pensamento de Paulo Freire: ‘aprender é uma descoberta criadora, com abertura ao risco e à aventura do ser, pois

ensinando se aprende e aprendendo se ensina'. O Campo quer estar com os grupos e não simplesmente para e jamais acima dos grupos. Entendemos que nossa contribuição só será válida na medida em que somos capazes de partir da experiência deles e, portanto, de aprender juntos a mudar a realidade local. Um desafio de todos. Entendemos que mudar não é um ato isolado, nem de uma só pessoa nem de um só grupo, mas sim de todos nós. Significa necessariamente respeitar nos outros o direito de falar e de expressar sua opinião. **“Pescar juntos”** é também saber ouvir (CAMPO, 2007, sp – site).

O trabalho do CAMPO não se dá no plano individual, mas em favor da coletividade. A prestação de assessoria por parte do CAMPO se dá em meio aos princípios de Autogestão, Auto-sustentação e Desenvolvimento Local, sendo assim, os grupos assessorados precisam estar dispostos a trabalharem sob essa perspectiva. Os assessores do CAMPO estão em constante processo de formação continuada visando a apreensão de técnicas e construção de novos conhecimentos afim de que possam dar suporte aos grupos. Para isso, participam de seminários, encontros de estudos, oficinas, capacitações e cursos.

No processo de assessoria aos grupos comunitários, o CAMPO observa algumas etapas, que são seguidas em conjunto até o fechamento da parceria. Estas etapas são assim denominadas:

Namoro – é quando recebemos um grupo que nos procura, e iniciamos a identificação de propostas e pontos em comum, que possibilitarão ou não uma parceria. Para nós, é importante que o grupo tenha um tempo de existência, uma representatividade comunitária e apresentação de uma proposta viável. É a oportunidade do grupo conhecer o Campo e do Campo conhecer o grupo. É o momento de “falar com”. **Noivado** – passamos para a assessoria propriamente dita, onde debatemos os projetos e construímos propostas para melhorar as condições da comunidade. É o “pescar juntos”. **Casamento (Parceria)** – Considerando a autogestão e a auto-sustentação, consolida-se a parceria. O Campo entra com a sua estrutura e experiência em projetos e assessoria. O grupo traz o conhecimento, a determinação e a ação comunitária. Juntos montaremos um espaço de organização, capacitação e cidadania (CAMPO, 2007, sp – site)

Durante os 20 anos de atuação do CAMPO, junto aos grupos populares foram muitas as atividades e projetos desenvolvidos sob a forma de assessoramento e em rede. Portanto, é

grande a experiência³¹ acumulada ao longo desses anos. A cultura do CAMPO no trabalho em rede, justifica-se no

fortalecimento das comunidades, no seu trabalho local e na busca da cidadania. O conceito de rede pressupõe a troca de experiências e ajuda mútua, numa relação de igualdade de direitos, com o objetivo de dar aos movimentos sociais mais representatividade e unidade na conquista de políticas públicas. Atualmente, além da Rede de Centros de Formação Profissional do Grande Rio (Rede) e da Rede de Centrais de Serviços (RCS), o Campo também procura fortalecer outros movimentos como o Fórum de Cooperativismo Popular, a Rede de Educação Infantil Comunitária, o Núcleo de Creches da Baixada Fluminense, Fórum de Educação Infantil, entre outros. O crescimento, a organização e a atuação das comunidades em relação ao poder público são sinais de que o trabalho em rede é uma política eficaz (CAMPO, 2007, sp – site).

Partindo da premissa já explicitada, o CAMPO não atua no sentido da providência, mas no da ação integrada, trabalhando junto com os grupos e espaços comunitários assessorando-os. Além das creches, brinquedotecas, centros de educação infantil, o CAMPO auxilia, atualmente, 10 centros de formação profissional, espalhados por várias cidades do Rio de Janeiro. Todos os centros desenvolvem cursos profissionalizantes a preços populares, de diferentes tipos. Acontece também em alguns centros, a exemplo do Conjunto Campinho, Oswaldo Cruz e Pedreira pré-vestibular comunitário, bem como atividades ligadas ao esporte

³¹ Mais informações sobre a militância do CAMPO no âmbito da assessoria a grupos populares: “o trabalho com educação infantil se inspirou na primeira creche comunitária do Rio de Janeiro, na Rocinha, com a criação da brinquedoteca Peteca. Hoje, são 11 Centros de Educação Infantil Comunitários (CEICs) assessorados na região metropolitana, com trabalhos de creche, reforço escolar e brinquedoteca. Na capacitação profissional, o Campo ajudou a implementar, em 1993, na Rocinha, o primeiro curso de informática do Brasil, em uma comunidade de baixa renda. Em 1997, incentivou os centros comunitários de formação profissional a trocar idéias, experiências e discutir questões comuns. Daí foi criada a Rede de Centros de Formação Profissional do Grande Rio, hoje composta por 10 grupos no estado, que buscam o desenvolvimento local comunitário. No ano 1998, o Campo buscou viabilizar em cada centro comunitário uma central de serviço, com o objetivo de organizar e fortalecer a mão-de-obra das comunidades de baixa renda. Em 2001, a Rede de Centrais de Serviço (RCS) foi inaugurada, no Centro do Rio. Atualmente, existem quatro unidades em funcionamento. Em 2000, o Campo investiu em educação ambiental, em Tinguá, na cidade de Nova Iguaçu, no entorno da Reserva Biológica do Tinguá, na Baixada Fluminense. Nos dois últimos anos, foram criados vários cursos de formação profissional e atividades de geração de renda na região, inclusive com a pousada Refúgio EcoTinguá. Em Administração e Comunicação Social, o Campo também oferece, desde 2000, assessoria e capacitação aos grupos assessorados” (CAMPO, 2007, sp – site).

às comunidades nos quais os espaços socioeducativos estão sediados. Vejamos abaixo quais são eles³²:

1. Centro de Estudos de Saúde do Projeto Papucaia (CESPP);
2. Centro Comunitário de Formação Profissional Padre Rafael (CCFPPR);
3. Centro Comunitário de Formação Profissional do Conjunto da Marinha (CCFPCM);
4. Centro Comunitário de Capacitação Profissional Paulo da Portela (CCCP);
5. Centro Comunitário de Formação Profissional da Pedreira Padre Juan (CCFPPPJ);
6. Centro Comunitário de Jardim Catarina;
7. Centro Comunitário de Formação Profissional Pró-Cidadania (Pró-Cid);
8. Frente de Integração Comunitária de Santa Isabel (FICSI);
9. Comunidades em Ação - Centro de Integração e Desenvolvimento Comunitário;
10. Grupo de Formação Profissional de Tinguá.

O trabalho do CAMPO no contexto da formação profissional tem sido um diferencial nessas duas décadas de sua militância. Tem-se incorporada na sua filosofia institucional que a promoção de capacitação do cidadão propicia aos sujeitos a busca de melhores condições de vida e de trabalho e a valorização da comunidade através de ações participativas, que visem o desenvolvimento sustentável local e a independência (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

A equipe do CAMPO responsável pelo assessoramento aos grupos admite que o objetivo e também o desafio da formação profissional é o de transformar os “centros de formação profissional em empreendimentos comunitários legalizados, desenvolver a criatividade e a capacidade empreendedora, e ampliar progressivamente a qualidade pedagógica dos serviços prestados” (CAMPO, 2007, sp – site). Nesse processo, a tarefa é sempre a de reatualização, uma vez que a orientação da entidade não se pretende eterna, mas suficiente até o tempo e oportunidade de os grupos populares se organizarem,

³² Os cursos e endereços dos centros de formação profissional assessorados pelo CAMPO encontram-se em anexo para maior esclarecimento.

amadurecerem e poderem caminhar por si próprios na medida do alcance da sua auto-suficiência.

Das diversas áreas focadas no âmbito da formação profissional, destacam-se as seguintes: “Administração, Capacitação e Pedagogia, Gestão e Dimensão Comunitária, Articulação e Comunicação, e Mercado de Trabalho” (CAMPO, 2007, sp – site). A aferição das metas estabelecidas para cada grupo/centro assessorado é feita periodicamente por meio de visitas de profissionais do CAMPO e objetivam o atendimento das “prioridades, e a integração das ações visa a racionalizar as visitas e atividades nos grupos” (CAMPO, 2007, sp – site).

Ainda acerca da formação profissional se articula também o trabalho em rede, visando o fortalecimento dos grupos mediante reuniões na sede do CAMPO. Nos encontros participam todos os centros de formação e procura-se discutir a conjuntura política do país e as perspectivas para o desenvolvimento comunitário local.

No que tange à empreitada na área de geração de trabalho e renda, o CAMPO presta assessoria gerencial e capacitação em gestão de cooperativismo. Tem-se a finalidade de criar oportunidade de trabalho autônomo e renda para família de baixo poder aquisitivo. Desse modo, é incentivado o trabalho de cooperativismo popular e empreendimentos solidários, sob o propósito de superar as mazelas firmadas pelo desemprego – reflexo das mudanças no mundo do trabalho –, e a diminuição das diversas formas de exclusão social. O Campo procura realizar um trabalho de analisar da realidade do mercado profissional, em particular de alguns segmentos, cujo acompanhamento permite um conhecimento em potencial do nicho a ser desvelado. Além de realizar o acompanhamento de novos negócios, existe a parceria firmada com uma agência de microcrédito (VivaCred), que dispensa recursos financeiros na media da necessidade.

4.4 ENTRE CONCEPÇÕES E FINALIDADES: FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA ONG CAMPO, ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DE JOVENS E O ENIGMA DA GERAÇÃO DE TRABALHO E RENDA

Esta seção compõe-se de quatro outras subseções que foram construídas com o propósito de discorrer sobre o protagonismo da ONG CAMPO na formação profissional de jovens de 16 a 24 anos, no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) através do Consórcio Social da Juventude (CSJ). Entretanto, tornou-se necessário retomarmos as questões de estudo para podermos analisar a atuação desta a partir da articulação das falas dos entrevistados, os documentos institucionais adquiridos no processo de coleta de dados com o referencial teórico privilegiado.

Buscamos, assim, respostas para as questões propostas no estudo: a) como se dão as estratégias de geração de trabalho e renda e a inserção dos egressos no mercado de trabalho? Existem parcerias firmadas com organizações empresariais? Como é feito o acompanhamento da inserção desses jovens no mercado de trabalho? b) as ações educativas implementadas pelo CAMPO legitimam, em seu planejamento pedagógico, o desenvolvimento sustentável local dentro de uma perspectiva socioambiental? e (c) quais as finalidades e concepção de Educação Profissional que orientam as ações educativas do CAMPO?

Os dados de campo se constituíram das falas dos sujeitos que responderam às perguntas constantes na entrevista semi-estruturada, que foi dividida em blocos, a saber: (1) processos políticos-institucionais; (2) impactos sociais; (3) qualidade pedagógica; (4) modelo de competências e no grupo focal aplicado juntos aos egressos que aludiram às dimensões: econômica, psico-social, sustentabilidade e comunitária e outros espaços sociais. Estes instrumentos estão disponibilizados, na íntegra, nos Anexos D ao G.

Como esta pesquisa tem seu foco na atuação da ONG CAMPO no processo de execução do PNPE/CSJ do ano de 2006, optamos por entrevistar as pessoas que participaram

efetivamente das atividades ligadas à formação profissional de jovens para a inserção destes durante o ano em questão. São elas: Alexandre Grabas, Coordenador do Primeiro Emprego no ano de 2006 e Secretário Executivo representante do CAMPO no Consórcio Social da Juventude no Rio e Janeiro, o qual respondeu nos dias 20/04, 01/06 e 08/08 de 2007, aos blocos 1 e 2 da entrevista, Rosangela de Jesus Bastos e Maria Jane Guadama Rivero, respectivamente, professora e coordenadora do Centro de Formação (CF) da Pedreira e coordenadora do CF da Marinha, que responderam nos dias 08/06 e 13/08/07 às perguntas dos blocos 3 e 4 e, por fim os egressos que responderam no dia 15/09 as perguntas do grupo focal que versaram sobre as dimensões antes mencionadas. Cabe ressaltar que as entrevistas com todos os sujeitos acima descritos foram realizadas na sede do CAMPO e o grupo focal com os egressos do PNPE/CSJ no Centro de Formação Profissional da Marinha.

4.4.1 O desafio da inserção dos jovens e a interlocução da ONG CAMPO com o mundo corporativo

A problemática da inserção dos jovens tem sido uma questão de extrema preocupação nos dias atuais, especialmente no Brasil, onde o desemprego dessa fração da classe trabalhadora, delimitado entre a faixa etária de 16 a 24 anos, ultrapassa os 44% do total desse segmento, segundo os dados explicitados pelos órgãos de estudos e pesquisa como a (DIEESE, 2005; AGENCIA BRASIL, 2007; IBGE, 2007; OIT, 2007).

O discurso de flexibilização que abarca o mercado tem afetado diretamente a questão da formação profissional, de modo que, para se inserir, os jovens precisam por um lado, deter um arsenal de competências (KUENZER, 2001; 2003), e por outro – ao nosso ver o mais difícil –, precisam se manter neste mercado em meio a tantas incertezas, exigências corporativas e a volatilidade presente no tocante às informações que entram em obsolescência

muito rapidamente. O jovem trabalhador, em geral sem oportunidade por falta de tempo e condições financeiras não consegue se atualizar, requalificando-se.

Recuperando a discussão já posta em capítulos anteriores, vale ressaltar alguns aspectos que estão diretamente implicados na problemática, a saber: o processo de globalização que vitima, não só localmente, mas em escala global (IANNI, 1994), pela própria extinção das fronteiras que possibilita o livre comércio e a expansão do capital que ressurgem como fênix a cada crise (FIORI, 1997); e o mercado de trabalho que, a partir da reestruturação dos sistemas produtivos, passou a flexibilizar tudo – o trabalho, a educação, os trabalhadores e, a reboque, os seus direitos –, na medida em que ao lançar mão do que chamamos de sua “lei natural”, os expropriou e os alienou dos seus direitos à dignidade e à satisfação lícita e consciente das suas necessidades básicas (HARVEY, 1996; ANTUNES, 1996; FIORI, 1997; MONTAÑO, 2005).

Ao pensarmos no ajuste neoliberal levado a efeito no transcurso dos anos de 1990, trazemos à tona o contexto das políticas de proteção social – evidenciadas a partir da reforma do Estado –, destinadas ao público jovem e a outros segmentos. De onde extraímos os argumentos para analisar tanto o PNPE/CSJ, quanto a atuação da ONG executora CAMPO no âmbito do Rio de Janeiro.

As falas dos entrevistados apontam para a fragilidade do PNPE/CSJ, pois não consta no Programa a preocupação com questões básicas, as quais são, ou pelo menos deveriam ser, o que a “política” deveria propor em face à realidade dos jovens: a inserção, quando estabelece critérios esdrúxulos, tanto a despeito da participação dos jovens, quanto da previsão de metas a serem perseguidas pelas ONGs executoras, nas quais o CAMPO – objeto de nossa investigação –, se inclui.

Ainda dentro dessa perspectiva de compreender essa dinâmica de funcionamento da executora citada, buscamos aclarar, através do quadro demonstrativo, abaixo alguns números

e características que nos permitem compreender a atuação do CAMPO no PNPE/CSJ de um modo geral, nos anos em que participou da sua execução:

Quadro 1 – Demonstração das características da atuação da ONG CAMPO no PNPE/CSJ

	Ações do CAMPO em Números				
	Ano →	2004	2005	2006	2007 ³³
CAMPO no PNPE/CSJ	Centros contemplados	O CAMPO não participou neste ano	Pedreira, Marinha, Ceac e Penha (desativado hoje).	Tinguá, Pedreira, Marinha, Santa Isabel e Joquey.	*****
	Cursos realizados ³⁴		Montagem e Manutenção de Micro, Costura e Organização de eventos	Operador de supermercado, Construção cível	*****
	Disciplinas do curso		Básico (comum a todos os cursos): Cidadania (orientação vocacional, valores humanos, ética, gênero e etnia, formação da identidade e desenvolvimento comunitário),	Básico (comum a todos os cursos): Cidadania (orientação vocacional, valores humanos, ética, gênero e etnia, formação da identidade e desenvolvimento comunitário),	*****
			Meio ambiente e Saúde.	Meio ambiente e Saúde.	
		Específica: Ligada à especificidade de cada curso ³⁵	Específica: Ligada à especificidade de cada curso ³⁶		

³³ Mesmo sabendo que os cursos e ações educativas de formação profissional estejam em andamento por parte das ONGs executoras do PNPE/CSJ neste anos, não nos deteremos na explicitação destes dados, em virtude de a nossa avaliação está focada nas atividades do ano de 2006, até mesmo pelo fato de as ações não terem sido concluídas, tão logo, não sendo possível uma divulgação dos dados inerentes ao presente ano.

³⁴ No ano de 2005 a relação Centro de Formação Profissional e cursos realizados foram: Marinha e Pedreira (Montagem e Manutenção de Micro); Ceac (Costura) e Penha (Organização de Eventos). Já no ano de 2006, a relação Centro de Formação Profissional e cursos realizados foram: Pedreira e Marinha (Operador de supermercado); Tinguá (Construção Civil) e Jóquei e Santa Isabel (Operador de Supermercado).

³⁵ Exemplo de disciplinas específicas: curso de Operador de Supermercado – Disciplinas: técnica de venda, repositor de mercadoria, operador de caixa, auxiliar de estoque, atendimento ao cliente.

³⁶ Exemplo de disciplinas específicas: curso de Operador de Supermercado – Disciplinas: técnica de venda, repositor de mercadoria, operador de caixa, auxiliar de estoque e atendimento ao cliente.

Numero de turmas	4	5	*****
Numero de alunos por turma (Efetivos no Primeiro Emprego – com bolsa auxílio)	25	20	*****
Concluintes por turma	18 aproximadamente	18 aproximadamente	*****
Números de inseridos	31	34	*****
Alunos ouvintes (Excedentes, porém admitidos no Primeiro Emprego – sem bolsa auxílio)	5 em cada Centro = 20 alunos	5 em cada Centro = 25 alunos	*****
Duração dos cursos	5 meses	5 meses	*****
Carga-horária (total de 525 h)	Básico	Básico	*****
	200 h	200 h	
	Específico	Específico	
	200h	200h	
Total de alunos atendidos	Serviço Civil Voluntário	Serviço Civil Voluntário	*****
	125 horas	125 horas	
	100	100	*****

Após situarmos os dados que revelam a efetividade da ONG CAMPO, no âmbito do PNPE/CSJ nos anos apontados, colocamo-nos a avaliar a política de inserção de jovens, proposta pelo governo. Acerca disso, buscamos a fala do entrevistado quando menciona:

Isso aí se eu fosse responder adequadamente eu acho que eu levaria três horas. Primeiro que a questão da diminuição do Estado é uma política neoliberal que vem [...] criando massa, massa de mão de obra barata nas grandes cidades em função de uma política clara de tirar o pessoal do campo para isso [...] Então demarcar isso, o Estado, as políticas neoliberais vem antes de 1990. Diminuir esse Estado para que grandes empresas absorvam o que era dele... Aí uma discussão se é função do Estado ou não, eu acho que sim, o Estado se diminui para que as empresas absorvam as atividades que eles faziam e isso tem que demarcar porque você teve uma política que resultou essa situação então você colocar nesse contexto que isso não acontece por acaso. Vou tentar, vou produzir, a questão da educação, a falta de emprego falta de educação, a poluição nos rios, saúde, toda situação não é um equívoco não. É uma política, uma política neoliberal. Quem é neoliberal foi produzido para a exclusão social (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

A fala do entrevistado exprime consciência na medida em que consegue enxergar as mazelas que a sociedade vive em virtude da ausência do Estado em torno da questão social e a eminência da crise ambiental. Tal discussão nos remete à Montañó (2005); Barreto (1999) e Del Pino (2002) quando apontam a Reforma do Estado e a incorporação dos projetos da agenda neoliberal que propiciam o caráter mínimo do Estado, justificando assim, o seu esvaziamento e aprofundamento da crise social.

Portanto, as respostas dos entrevistados deixam entrever que se trata de uma política de governo que exclui desde a sua concepção, tão logo, contradizendo a palavra de ordem que se encontra no bojo do seu propósito e do seu nome: o estímulo ao primeiro emprego de jovens via inserção destes no mundo do trabalho. Com referência ao processo de exclusão contido na própria política, os entrevistados se pronunciaram enfaticamente, haja vista que

o critério desse Programa que tem que atender e esse perfil estabelecido. Tem que fazer uma pré-seleção e acaba naturalmente acontecendo isso, quase que nós temos que excluir gente, porque não está dentro do perfil (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Com certeza, sem sombra de dúvida. Esse é um grande problema, se a gente tem esse projeto e a gente não tem como abrir mão dele, porque nossas comunidades precisam. [...] Quando o próprio Ministério do Trabalho adota essa política, ele já está excluindo. Quer queira, quer não. O sistema já exclui a partir daí. Então, a outra coisa não é uma lei, mas é outra política adotada pelo Ministério do Trabalho a de que ninguém que não esteja cursando segundo grau ou que não tenha concluído deverá ingressar no mercado de trabalho. É uma lei? Não, mas é uma política adotada. Então, quem não está dentro disso, automaticamente está excluído (BASTOS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

A fala da entrevistada imediatamente acima é muito explícita ao abordar a questão da exclusão, e que esta se mostra desde o ingresso do jovem no Programa propriamente dito, haja vista os critérios previstos. Quanto à questão do estímulo à escolaridade, esta não se mostra claramente, ficando apenas nas entrelinhas. Para minimizar o problema da baixa escolaridade, a entrevistada aponta a estratégia adotada pelo Centro de Formação no qual trabalha, corroborada pelo CAMPO.

Nos Centros de Formação já começamos a trabalhar muito [...]conseguimos uma vitória para gente estar colocando esse ano, esse ano não, esse ano a gente só tem alfabetização, mas [...] para gente estar trabalhando ou com módulos ou com educação à distância pra 1º e 2º graus para poder ajudar às comunidades e aos jovens a aumentar o nível (BASTOS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

A questão mencionada na fala acima revela a precariedade na formação dos jovens do nosso país, os quais diante da difícil inserção no mercado de trabalho concorrem a uma vaga com outros jovens e adultos, tão ou mais qualificados (FRIGOTTO, 2004). A qualificação, porém, não garante a inserção, fato observado se equacionarmos o excedente de desempregados altamente qualificados.

Ainda no que se refere às dificuldade para a inserção de jovens, Grabas indica que

o grande problema nas comunidades mais carentes das regiões mais afastadas, não digo só mais carentes, mas também mais afastadas dos centros urbanos é a questão da qualificação profissional, da escolaridade, então no primeiro emprego nós já temos um perfil desse nível [e a] identificação desse perfil também facilita a articulação pro emprego desse jovem (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Apesar do reconhecimento de que a qualificação habilita o jovem a desenvolver algumas atividades, a ONG não visualiza a inexistência de relação linear entre qualificação e inserção, pois existe todo um processo ideológico que ajuda a fomentar a idéia de que o sucesso do jovem é uma questão individual. No contexto da acumulação flexível os próprios sujeitos têm a responsabilidade de atualizar o seu *portfólio* de competências com vistas ao aumento das suas chances de colocação (DELUIZ, 1999; 2001; KUENZER, 2003), bem como faz com que eles se culpabilizem quanto ao seu insucesso.

Inserção e profissionalização, apesar de serem uma relação possível, não são necessariamente concretizáveis. As exigências feitas pelo mercado de trabalho estabelecem um perfil profissional prévio, necessário à inserção (BRANCO, 2004). Desta forma, podemos

entender que a capacitação não garante a inserção, pois não existe uma relação de causa e efeito, apenas perspectivas.

Segundo Grabas (2007), o fato da equipe do CAMPO ser reduzida, torna-se um complicador a promoção das atividades de capacitação docente, reuniões pedagógicas, resolução das questões administrativas, e ainda, deliberar sobre a inserção dos jovens visitando empresas, conversando com empresários, apresentando o PNPE/CSJ e os cursos que a executora, aliada aos Centros de Formação, desenvolvem.

Percebemos então, de forma clara, a transferência de responsabilidade do órgão de governo para as organizações da sociedade civil, que participam da concorrência pública via edital para o desenvolvimento do Programa, ficando estas sob o risco de não mais participar dos próximos processos, caso não consigam inserir o mínimo de 30% dos jovens qualificados profissionalmente pelo CSJ.

Mediante as falas dos entrevistados, algumas empresas evidenciam certa desconfiança no que concerne à admissão de jovens oriundos de processos de formação realizados por espaços alheios aos sistemas formais de ensino, como é o caso das ONGs, cujo tipo de educação legitimada é a não-formal. Isso devido à questão da qualidade que, na visão das organizações, nem sempre é a mais adequada.

Outra questão é que o mercado tem feito exigências exacerbadas, até mesmo aos jovens que nunca trabalharam, o que é um grande equívoco, visto que acreditamos que a excelência e a experiência é proporcional à bagagem construída, as quais não surgem de uma hora para outra, é resultado de um longa jornada que faz com que o trabalho do/e o trabalhador, se podemos dizer assim, amadureçam. Acerca disso diz a coordenadora:

quando esse jovem sai dali e vai para o mercado formal de trabalho, o mercado formal de trabalho tem uma série de exigências que gera essa exclusão. A gente tem um tempo muito curto para poder trabalhar. A gente tem conseguido com sucesso, mas não dentro desse tempo que é determinado. Normalmente, a gente percebe que é de um ano para outro.

Por exemplo, o projeto aconteceu, cinco meses depois a gente consegue colocar às vezes vinte por cento, vinte e cinco por cento, quase encostando nos trinta por cento. Passou aquele tempo, muitos vão se inserir dali a nove meses, dali a dez meses. E às vezes, ficam dois. A gente percebe que dos vinte que a gente tinha, noventa por cento se inseriram, só que não dentro desse espaço de tempo que é o do Programa (BASTOS; RIVERO, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

No entanto, mesmo comentando os critérios de exclusão presentes no PNPE/CSJ, o entrevistado ainda considera que se trata de um bom Programa:

acho um dos melhores programas do governo federal [...] um dos melhores, não é o melhor porque eu não quero fazer uma competição para a nossa área de atuação, o Campo, porque é isso que nós trabalhamos. Então o governo federal ele não tem necessariamente a experiência que o povo tem (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

No tocante às estratégias do CAMPO para a inserção dos jovens, estas foram desenvolvidas no ano passado, e ainda continuam, de maneira muito intensa. A tarefa da inserção dos jovens no seu primeiro emprego consiste de uma empreitada difícil e reconhecidamente complexa por parte do CAMPO. Se, por um lado, a corrida ao primeiro emprego de jovens se faz de maneira esperançosa e ávida, por outro lado, as estratégias empreendidas pelas ONG CAMPO têm se dado, em igual medida, incessantemente na medida em que a ONG recorre aos espaços corporativos para pleitear vagas para seus egressos. No ano de 2006, 100 jovens foram contemplados, porém a oportunidade não foi dada a todos:

era uma faixa de cento e dezoito, cento e vinte jovens, porque nós mantivemos alguns ouvintes que estavam no programa pela capacitação [...]. Após o término do programa a gente monitorou e chegamos a trinta e quatro formalmente inseridos numa atividade profissional. (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Em virtude das exigências previstas no PNPE/CSJ ao CAMPO no tocante à inserção de jovens no mercado de trabalho – que é de 30% dos jovens atendidos –, quer seja de maneira formal, quer seja informal, estágio, entre outras formas, o Programa se fragiliza pelo

fato de não haver tempo hábil para se proceder a empreitada de inserção por parte da executora.

Desse modo, são várias as investidas das executoras para conseguirem atingir a meta de inserção dos jovens no seu primeiro emprego, eis algumas delas: a) identificação de pólos de trabalho nas zonas próximas onde os jovens moram e a oportunidade de trabalho propícia ao lugar; b) estabelecimentos de parcerias com empresas, cujo ramo de atividade se alinhe ao curso desenvolvido em cada ONG; c) trabalho de prospecção com consultores externos, que visitam empresários para apresentar o Programa àqueles que não o conhecem, para falar do perfil dos jovens e a dinâmica de funcionamento dos cursos; d) campanha publicitária com divulgação e marketing; realização de eventos abertos ao público, especialmente para donos de empresas de diversos segmentos, para dar informações sobre o Programa, entre outras.

Em face do exposto, uma ação estratégica para a inserção dos jovens é feita pela

oferta de emprego oferecida na região que vai ser executado o curso. Isso é prioridade. Agora, quando nós escolhemos, por exemplo, Operadores de Mercado, nós sabíamos que em São Gonçalo tinha vários supermercados abrindo, mas também sabíamos que tinha área de confecção em crescimento. Só que nos grupos que a gente iria executar os cursos faltava equipamento de costura. Então, entre os critérios estão, não só a oferta de mercado, mas também a capacidade do CAMPO em executar esses cursos. Se a gente não tem equipamento técnico acabamos não optando por ele. Usando a identificação da oferta e da demanda, mas também a capacidade técnica e a mão-de-obra qualificada da instituição. Nós temos mão-de-obra qualificada, mas os locais que foram executados em 2006, têm deficiência de equipamento (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

No processo de inserção, o CAMPO, como vimos na fala do entrevistado acima, prima pela identificação das demandas locais, articulando-as com as potenciais oportunidades do mercado do lugar. Para isso, busca informações de alguns órgãos que disponibilizam dados, conforme afirma: “isso partiu de uma pesquisa da oferta e demanda de emprego naquela região, em função de algumas informações do IBGE, o Anuário do SETRAB, onde a Secretaria Estadual do Trabalho tem todas as informações de como está o mercado, a oferta e demanda” (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Diante do que foi dito acima, o entrevistado cita o exemplo de uma demanda identificada já para este ano de 2007.

A partir de algumas informações vou precisar fazer um Curso de Costura Industrial porque sabemos que o mercado vai oferecer vagas para essas costureiras industriais para trabalharem no ramo de confecção, que continua em expansão em São Gonçalo. Temos a estrutura? Ótimo! Então, vamos fazer esse curso. Percebemos, também, que para você capacitar 20, 25 jovens num distrito, num bairro, há um percentual ofertado pelo mercado de trabalho da amplitude de algumas formas que a gente chama de atendentes. O mercado de atendentes na costura industrial está aberto (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Ainda nesse contexto, segue explicando:

Nós percebemos, de uma maneira informal, que você tem pequenos empregos que absorveriam a mão-de-obra que vai atender o público: atendente de comércio, atendente de escritório, a pessoa que vai receber o público na empresa de alguma forma. Mas sempre, como critério principal, o que o mercado está ofertando. Não queremos capacitar apenas, se o Programa é de inserção. Então, esse é o critério principal (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

A aproximação com empresários para a adoção do PNPE/CSJ, também é apontada:

no ano passado houve encontros onde empresários estiveram presentes para que eles se aproximassem desse processo, de outros programas. Não só empresários, mas instituições. Em um almoço desses, estiveram presentes a Secretaria de Trabalho, um representante do BNDES, pessoal do ramo de hotelaria, de vários cursos. Então, há uma política nesse sentido (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Então a gente [...] quando prepara e capacita o jovem principalmente no programa primeiro emprego, já percebendo, reconhecendo, não digo nem o nicho de mercado, mas uma oferta que o mercado está mais [propício], naquela região. Para todos os Centros, [de] uma forma geral, nós fazemos isso. Existe uma política nesse sentido. Mas no primeiro emprego, isso tem que ser mais orgânico, mais estruturado, porque você está capacitando numa região, num município, num bairro, um grupo de vinte e cinco jovens, até vinte e cinco jovens, então você tem que direcionar esse curso pra que ele seja absorvido naquela região (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Segundo Alexandre Grabas, coordenador do primeiro Emprego em 2006,

o PNPE é um programa que o CAMPO já faz. A inserção do jovem no mercado de trabalho, a formação profissional, a geração de renda, todas

essas questões são concomitantes. Se você pegar o objetivo do PNPE, ele bate de acordo com os objetivos do CAMPO, do Núcleo de Desenvolvimento Local Comunitário, que é a missão de desenvolver a comunidade, mas através de qualificação e geração de renda para que esse jovem melhore a atuação na sua vida e participe da sociedade para desenvolver a comunidade em que vive. Você tem uma similaridade dos objetivos, não só do CAMPO, como do Programa (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

A fala acima denota que essas estratégias de formação profissional já é uma prática do CAMPO. Porém, no dia-a-dia torna-se difícil a efetividade de certas atividades por falta de orçamento, sendo este o motivo real da articulação com a política em curso (PNPE/CSJ), cuja parceria é dada pelo interesse entre as partes. O governo entra com o orçamento, mediado pela entidade âncora, a ONG Ação Comunitária do Brasil (ACB) , que é o “chapeu jurídico” (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL) que representa o consórcio no Rio de Janeiro. E o CAMPO, assim como as demais executoras, entram com a execução do Programa, em virtude da sua experiência na área de formação, trabalho e geração de renda. Com isso expõe:

o Campo já faz isso, agora no primeiro emprego, aí que é a grande diferença, que tem um projeto, tem um Programa, tem um recurso pra alimentação dos jovens então você pode esquematizar melhor isso, fazer de uma forma mais concreta não só como uma política, mas, enfim executar, então o Campo faz esse tipo de parceria, executa esse tipo de parceria, também estimula pois a nossa grande jogada é estimular que o grupo faça parceria com o comércio local, então no programa primeiro emprego quando o coordenador do programa se reúne com o monitores comunitários nós tiramos estratégias pra que esses monitores vão a uma empresa por semana, pra informar mostrar que estão capacitando em torno até vinte e cinco jovens daquela comunidade (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Entre as formas de inserção o CAMPO privilegia o tipo formal, segundo colocam os coordenadores de forma unânime (BASTOS, 2007; GRABAS, 2007; RIVERO, 2007).

Entretanto, existem determinados fatores que precisam ser considerados

o primeiro emprego tem uma proposta para meninos em situação de exclusão social e ele tem uma faixa etária. Nas primeiras turmas de Primeiro Emprego, a gente colocava gente a partir de 16 anos. Esse projeto contempla a iniciação no mercado de trabalho e é o que você tem que fazer no final dele. No Programa Primeiro Emprego, você tem que fazer uma porcentagem, então, o que acontecia? A gente colocava meninos com essa faixa etária e

com baixa escolaridade, só que quando chegava lá no final [do curso] o mercado de trabalho fecha, não abre para esses meninos, ele se fecha. Então, isso obrigou que a gente colocasse uma faixa etária maior e a gente colocasse uma escolaridade maior, porque depois ele precisa ser inserido no mercado de trabalho. Então, não acontece previamente sem a gente conhecer a turma, acontece com aquilo que está no projeto, o projeto diz isso. Então hoje a gente já toma esses cuidados, hoje a gente já tem um jogo de cintura maior, mas antes, não (BASTOS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Para Grabas (2007) o CAMPO tem a preocupação de não iludir os jovens. Assim, procura agir de forma ética com todos que procuram a instituição/Centros de Formação para participar do PNPE/CSJ, no sentido de não alimentar falsas expectativas ou garantir um possível milagre na inserção deles.

O Campo hoje vem fazendo um estímulo, como a gente pode dizer, um intermediário desse processo, em todos os cursos de capacitação a gente [...] evita dizer que o Campo garante o emprego desses jovens [...] O Campo faz o encaminhamento no primeiro emprego, é muito claro nesse sentido. Na Ação Comunitária que faz articulação com algumas instituições e manda através de e-mail, através de convites pra apresentar aos jovens pra que o jovem vá à empresas e faça a coisa. O Campo também, faz alguns convênios com as empresa agente. [Em] São Gonçalo a gente fez parcerias, Secretaria Municipal de Trabalho no sentido que todos os currículos e cópias do certificado do primeiro emprego, fossem encaminhados para Secretaria Municipal de Trabalho de São Gonçalo [...] Na área de shopping fizeram uma parceria de administração e aí o Campo, a Secretaria de Trabalho emitem um material por e-mail. A gente disponibiliza e mobiliza o jovem [...] dando orientação. Agente já pega o perfil, quando o jovem já vai pra fazer a seleção, já conversou um pouco no sentido da entrevista que ele vai fazer. Já é uma pré-seleção. Nesse sentido e a gente faz algumas colocações diretas, inserção formal (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL – acréscimo).

A falta de certeza no que tange à inserção do jovem no mercado de trabalho se pela própria realidade do país, que disponibiliza poucas oportunidades para a juventude (FRIGOTTO, 2004). Outro aspecto mencionado se refere à transferência da questão social, antes de responsabilidade do Estado para a sociedade civil (MONTAÑO, 2005).

Com relação à nossa indagação aos jovens egressos sobre as oportunidades de trabalho que eles tiveram no PNPE/CSJ a partir do curso que realizaram no Centro de Formação, eles apontaram:

quando eu terminei o curso do primeiro emprego, eu trabalhei um período com o meu tio no sacolão, como caixa. As dicas de como que eu deveria atender o cliente, de como passar e cobrar as compras, [de como arrumar] tudo aquilo numa sacola me ajudou bastante. Eu fiquei só um período porque tinha outros objetivos, eu tinha feito a prova para a faculdade, para fazer Letras, então passei, e por isso não continuei. Agora eu não tenho mais objetivo de trabalhar como operador de caixa de supermercado, mas me ajudou bastante, foi uma experiência profissional muito boa (Lidiane, 19 anos, egressa do PNPE/CSJ do CF da Marinha)

eu arranjei emprego numa banca de jornal. Lá eu tinha que prestar conta das revistas, dos jornais, fazer atendimento, depois somar o quanto deu durante o dia, durante toda a semana. Isso me fez perceber mais as coisas, desde como fazer o atendimento ao cliente, até passar o troco [...] Toda vez que eu atendia alguém eu lembrava de algumas regras de sala de aula, então o curso me ajudou muito (Andressa, 20 anos, egressa do PNPE/CSJ do CF da Marinha).

eu comecei trabalhar com produtos cosméticos numa firma. Eu precisava atender às pessoas e no curso do primeiro emprego eu aprendi isso. Passei a me expressar melhor com as pessoas, pois tinha que vender produtos para salão de beleza. No início foi meio difícil porque eu não sabia o que era escova progressiva, definitiva. Isso eu não sabia, então tive que estudar [...] O trabalho era autônomo, eu não tinha carteira assinada. [...] normalmente essas firmas não tem carteira assinada [...] Eu saí porque não tinha muitas chances de crescer nem de fazer outros cursos [...] Na primeira firma que trabalhei não davam cursos, aí eu saí e fui para outra que tinha. Depois tive que sair porque fui viajar (Wellington, 22 anos, egresso do PNPE/CSJ do CF da Marinha).

O curso me ajudou a ter mais fluência no português. Com as aulas de português do primeiro emprego eu melhorei. Renda assim eu não tive. Eu até trabalhei com manutenção de micros, mas não ganhava por isso. O primeiro emprego me ajudou muito profissionalmente, mentalmente, emocionalmente, então eu achei que valeu muito por isso e vai valer muito mais ainda mais futuro (Éric, 20 anos, egresso do PNPE/CSJ do CF da Marinha).

Apesar de não termos tido contacto com os egressos dos cinco Centros de Formação Profissional que executaram o programa no ano de 2006, as falas dos jovens são precisas quando mencionam o tipo de inserção que tiveram. Tratou-se de atividades informais, com salários baixos e sem perspectivas de crescimento para os jovens, tal qual Frigotto (2004) e Branco (2005) mencionam ao argumentarem sobre o tipo de inserção destinada aos jovens filhos de pais trabalhadores e oriundos de camadas populares.

O estágio revela-se como uma boa oportunidade no entendimento do entrevistado. Contudo ele reconhece que não é todo dia que aparece uma chance para inserção de jovens nesse sentido.

Talvez faltem grandes oportunidades [de] estágio. Um estágio que vale como um emprego. Seiscentos reais pra você fazer um trabalho de digitação, mesmo que seja no horário integral. [É um] estágio muito bem remunerado para uma pessoa que tá começando. Mas é muito difícil a gente conseguir essas oportunidades (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Pela própria natureza do CAMPO, com sua atividade de assessoria e fortalecimento dos grupos comunitários com vistas ao desenvolvimento e sustentabilidade local, a questão da inserção não-formal é mais privilegiada, fato cada vez mais observado, em virtude da ofensiva do capital contra o trabalho (MONTAÑO, 2005). De acordo com o entrevistado

nós temos uma política maior de incentivo à geração de renda não-formal, construção de cooperativa [e] grupo de produção. Isso é uma política que a gente mais implementa, mas a gente acaba produzindo mais pelo retorno [que é] maior em função do perfil duma política de inserção. A gente evita precarizar [a] mão-de-obra, procurando escolher as instituições, as parcerias que nós vamos fazer, pra que essas empresas não acabem explorando [as pessoas com] uma mão-de-obra barata (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL – acréscimo).

O trabalho de inserção protagonizado pelo CAMPO pauta-se no

estímulo [à] economia solidária através da participação de alguns grupos que trabalham com grupos populares de trabalhos de reciclagem de material, lixo né. Então não é pegar um material que tá na lixeira, [é] já fazer uma pré-seleção e não chamar de lixo, é uma pré-reciclagem: garrafa pet, todas as caixas pet. Então a gente estimula que usem a criatividade pra gerar renda porque muitas pessoas fizeram capacitações, [e] elas não têm disponibilidade integral para um emprego mesmo, e isso complementa a renda familiar deles (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Ainda nesse contexto, Grabas (2007, COMUNICAÇÃO ORAL) aponta que para certos jovens trabalhar de modo informal, no desenvolvimento de atividades de cooperativas

seria uma forma de lhes tirar do ócio, já que seria um meio de eles ganharem algum dinheiro.

Nesse sentido, ele argumenta que

[há] jovens que estão estudando e não se disponibilizam pra ir no Mcdonald pra ficar lá oito, dez horas por dia como [em] outras empresas, [mas têm] e assim ter uma disponibilidade de quatro a cinco horas por dia pra gerar uma renda pra complementar o salário da família . Então tem as duas propostas que a gente trabalha (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

O entrevistado apresenta algumas perspectivas para a política pública, no sentido da superação das suas fragilidades, revelando que existe

uma carta no MTE, um documento assinado pela Secretaria Executiva do Consorcio do Rio de Janeiro, solicitando que seja pensado como política publica que o Consorcio Social da Juventude tenha um período de Programa de dez meses, pra que trabalhe melhor a complementação escolar. Trabalhar com duzentas horas acaba sendo uma coisa muito jogada para os estudantes, assim o professor teria um pouco mais de tempo de perceber o retorno do estudante no sentido de complemento educacional que ele precisa pro mercado de trabalho (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Com relação aos egressos, aclaramos que o CAMPO não possui um sistema de acompanhamento de egressos. Entretanto, o acompanhamento de egressos é uma excelente medida de eficácia (GOHN, 2005) do processo de execução de políticas públicas como o PNPE/CSJ. Dos jovens que participaram do Programa e não foram inseridos ano de 2006, “com certeza ele está com uma ficha numa empresa, inscrição numa instituição [...], mas há necessidade de fazer uma pesquisa, [pois] a gente gostaria de saber que jovens continuam trabalhando e [quais dos] de trinta e quatro [ainda estão empregados] (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL). Segundo o coordenador, se houvesse um sistema atualizado, no qual tivesse em sua base de dados com endereços dos alunos, assim que tão breve aparecesse uma vaga de emprego eles poderiam ser contactados e encaminhados para a seleção.

Ainda com relação aos egressos e mesmo o PNPE/CSJ estabelecendo uma meta de inserção, o CAMPO ao término do Programa continua inserindo:

O jovem acabou de terminar a capacitação técnica, aí sim, ele deveria fazer o que nós fazemos... as visitas guiadas às empresas [...] [O aluno] conhece um estabelecimento comercial [para o] qual ele foi preparado pra trabalhar depois da capacitação [e assim] o resultado é maior, e nós defendemos isso na reunião do conselho (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

As visitas guiadas pelo CAMPO são uma forma para que os alunos egressos visualizem o cotidiano da atividade na qual, futuramente eles possam vir a trabalhar:

é interessante para os jovens apontarem em qual empresa eles gostariam de trabalhar na região, pra ver se eles conhecem uma empresa, tem algum contato. Então, nós fazemos uma pré-pesquisa. É uma estratégia [...] e posso dizer oportuna, pra não dizer a palavra feia que transformou oportunismo, mas a gente acaba absorvendo do próprio jovem – qual empresa ele gostaria de trabalhar. Agente acaba encontrando qual a empresa que [podemos] procurar na região e a gente tira como meta que o animador comunitário que é o coordenador local, sabe onde está essa empresa. Uma vez por semana ele tem o compromisso de visitar uma instituição, uma empresa, um mercado, alguma coisa desse tipo e se possível já oferecer uma parceria de estágio, (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Parra Grabas (2007) alguns jovens optaram por ampliar sua escolaridade, para enfrentar o mercado de trabalho adverso

perceberam, [que queriam] dar um futuro melhor pra família deles. [Que queriam] estudar. Então assim... erramos! Mas de alguma forma resultou outras perspectivas que a gente não tinha percebido, fantástico, eu fico arrepiado quando eu percebo citar uns quatro ou cinco nomes que saíram do primeiro emprego querendo fazer universidade, querendo fazer faculdade [...] Eu ouvi essas palavras de algumas pessoas: [...] ‘eu vou entrar pra universidade, eu vou estudar. O que eu não quero é que meu pai passe o que ele ta passando hoje, eu quero daqui há quatro, cinco anos poder ajudar melhor ou mais o meu pai, minha mãe, irmãos’ (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

O entrevistado refere ainda, que alguns alunos não pretendem se inserir de imediato, desejam mais uma qualificação para melhorar o seu currículo, mas na verdade, só pretendem se inserir no mercado de trabalho posteriormente, logo que se formarem na universidade “porque as pessoas perceberam que eles querem se inserir depois, pra não ficar no subemprego hoje” (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL), o que fere o propósito do PNPE/CSJ, já que sua estratégia é a de inserir o jovem, tão breve o curso termine e, em muitas

situações, até mesmo antes disso acontecer. Estes foram alguns dos percalços do início do Programa, que a cada nova versão vem sendo aprimorado apesar de não dá conta da crescente demanda de jovens a mercê do desemprego.

Indagados sobre os projetos para o futuro, os egressos disseram que aspiram a um futuro melhor, que desejam estudar e conquistar um emprego e poder ajudar os pais

O que eu espero disso tudo é que eu consiga uma carreira militar, ou caso eu não entre na carreira militar, que eu consiga uma carreira de administrador. Quero fazer faculdade de Administração (Diogo, 18 anos, egresso do PNPE/CSJ do CF da Marinha).

O que eu quero que é ser administrador, então [...] estou procurando me empenhar para isso. Estou trabalhando, e quero prestar vestibular em 2008 para UERJ e UFRJ, então eu tenho esse objetivo. Estou estou caminhando para isso (Éric, 20 anos, egresso do PNPE/CSJ do CF da Marinha).

Estudar. O primeiro emprego também tocou muito nisso. Que a gente não pode ficar parado. Devemos sempre buscar mais, porque o mercado de trabalho está pedindo mais, não só força física, mas também mental e dominar as situações do mercado (Andressa, 20 anos, egressa do PNPE/CSJ do CF da Marinha).

Identificamos na fala dos jovens a esperança por um futuro melhor, a partir da educação. Isso demonstra que eles valorizam o estudo e que têm nele a única possibilidade de crescerem e mudarem de vida.

4.4.2 A viabilidade do pedagógico na questão da sustentabilidade socioambiental local

Nos últimos anos tem-se falado muito de sustentabilidade *do* e *no* planeta. Para alcançá-la o discurso de participação e envolvimento do homem precisa ser algo efetivo sem o qual este objetivo não poderá ser atingido, ou seja, todos os atores, cada um do seu lugar, cada um no seu pedaço de chão tem de se imbuir nessa causa, visando reverter o quadro de degradação do homem e da natureza.

Mais recentemente, a expressão sustentabilidade socioambiental virou quase que um jargão, o tema do momento. Daí suscitando a necessidade de um cuidado para que o discurso

e todas as ações que têm sido feitas não caíam no esvaziamento. Sobral (1997) nos ajuda a esclarecer que a globalização tem sido um grande entrave para a sustentabilidade por conta dos interesses em jogo, as disputas de poder, os discursos ideológicos, os interesses econômicos, a subsunção da dimensão política aos interesses do capital.

Pelo exposto, percebemos que os problemas socioambientais não respeitam fronteiras, acometendo pobres e ricos, pessoas desabrigadas e indivíduos de todos os países. Suas conseqüências (fome, miséria, aquecimento global, entre outros) estão por todo o globo! Reportamo-nos às idéias Sobral (1997, p. 141) para dizer que o enfrentamento destas questões far-se-ão através do pensamento global acerca dos problemas que envolvem o meio social e o natural, para que a partir daí, as ações nesse sentido, possam se dar em âmbito local. Portanto, o mote ou o lema, como preferirmos: “Pensar Global, Agir Localmente” há de ser colocado em prática com vistas à sensibilização para a transformação dessa realidade degradada da qual nenhum vivente escapa ileso. Entretanto, cabe ressaltar, que o desenvolvimento sustentável local não se configura como uma outra economia, mas sim uma possibilidade criada pelo próprio sistema capitalista.

Dada a nossa proposta de pesquisa, admitimos a educação do tipo não-formal, para pensar os problemas locais e os encaminhamentos dados pela ONG CAMPO em face da temática, no que tange às suas ações educativas direcionadas aos jovens inseridos no PNPE/CSJ.

Gohn (2006) sinaliza que a educação não-formal tem sido um espaço alternativo de debate privilegiado para o desenvolvimento da dimensão política. Desse modo, esta é uma das premissas que fazem parte dos objetivos da educação não-formal. Neste espaço, leva-se em conta a questão da cultura dos indivíduos, suas lutas e as dificuldades que enfrentam no dia-a-dia, cujas soluções são construídas a partir da organização do grupos, em geral, e das suas

formas de pensar e agir sobre o mundo, de modo mais específico. Isso seria, no nosso entendimento uma alternativa rumo ao desenvolvimento socioambiental.

Discorrendo sobre a sustentabilidade, o entrevistado afirmou que, entre os objetivos da ONG CAMPO, está presente, a tentativa de tentar minimizar a situação de risco e vulnerabilidade dos jovens, os quais necessitam de oportunidades para a garantia das suas necessidades básicas de sobrevivência.

O Campo vinha com programas de capacitação profissional de inserção no mercado de trabalho e imobilização da comunidade em torno dos seus problemas [...] locais e comunitários. Então o Campo faz formação [...] e capacita os grupos pra gerar os empreendimentos sociais [...]O Campo assessora os grupos para em cinco anos ele se auto gerirem. Então, a gente [sustenta] essa política para que todos os grupos comunitários façam essa política [...] aumentar a geração de renda da comunidade. [E] mais do que isso, as pessoas se tornarem cidadãos (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Segundo Grabas (2007) a ONG CAMPO tem uma história muito longa de formação profissional e geração de trabalho e renda. Ele alega que no decorrer da sua jornada não costuma se desprender dos grupos que assessora. Na verdade, o CAMPO auxilia os grupos nesse processo de empoderamento, na medida em que estimula que eles desenvolvam a sua autonomia. Afirma ainda que a instituição é um espaço de agregação de “atores sociais”. São estes atores que escrevem a história da comunidade. São pessoas que desenvolvem outras atividades, mas que continuam trabalhando ou morando na comunidade, cujo propósito é o de desenvolvê-la, afim de que as pessoas que nela vivem consigam garantir a sua sustentabilidade, através da conquista de um meio de gerar renda, e com isso saiam da situação de vulnerabilidade.

Tem várias estratégias que são trabalhadas no cotidiano né? O Campo assessora uma cooperativa que [tem] sessenta anos de serviço, e essa cooperativa está em várias comunidades, vários Centros de formação, tem vários projetos, parcerias que eles fazem [procurando] absorver a mão-de-obra. E essas próprias cooperativas do não-formal [...] é um campo de

construção de outras parcerias de [para inserção] de mão-de-obra (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL – acréscimo)

Em análise do material didático do PNPE/CSJ (livro básico) percebemos que seus idealizadores colocam o meio ambiente da seguinte maneira:

Nos últimos anos as questões relacionadas ao meio ambiente encontram-se em constante discussão, no entanto, muitas dessas são superficiais, pois restringem o meio ambiente aos elementos da natureza: água, ar, solo, fauna e flora [...] Este entendimento é consequência da ideologia capitalista, a qual pretende dissociar e distanciar o homem dos demais elementos da natureza, fazendo com que este não se sinta parte do meio ambiente e não perceba que as suas ações individuais e coletivas interferem no mesmo [...] Justo a esta questão econômica ou em consequência desta, há que ressaltar a falta de políticas públicas destinadas ao meio ambiente [...] Quando se fala de meio ambiente é preciso ter clareza que se trata de todos os meios ou espaços em que os elementos da natureza encontram-se em constantes relações de interdependência e como o homem faz parte deste as suas ações interferem nos demais elementos assim como interferem na sua vida (PRIMEIRO EMPREGO/CSJ, s.d., p. 56 – Livro básico).

O conceito de meio ambiente demonstrado acima, extraído do livro básico do PNPE/CSJ traz consigo uma visão coerente sobre o meio ambiente à medida que não o equivale a sistemas ecológicos. Considerar o meio ambiente sem levar em conta todas as relações e tensões naturais e sociais, resulta em uma visão reducionista, instrumentalizada e, portanto, simplificada do conceito, distante do que foi registrado na Conferência de Tbilisi (DIAS, 2000). Outra questão posta no referencial é que uma escassez de políticas públicas para o enfrentamento dos problemas socioambientais, bem como que a questão da globalização econômica e o modo de produção capitalista contribuirão para o aumento desses problemas.

Grabas (2007) assinala que trabalhar na perspectiva dos jovens oriundos de comunidades carentes demanda muitos esforços. Torna-se necessário considerar a realidade deles, afim de que percebam que não estão isolados desse mundo. Desse modo, o coordenador fala da chamada “Pedagogia Social”, na visão dele, uma dinâmica pedagógica peculiar a este público e distante de qualquer outra realidade, dada a especificidade e necessidade

encontradas nas comunidades onde estes jovens vivem. Ao ser indagado como essa dinâmica pedagógica se daria, o coordenador reporta-se a Moacir Gadotti para situar o que e como seria essa abordagem e tratamento por parte da ONG CAMPO:

O Gadotti está escrevendo sobre uma eco-pedagogia, eu comecei a defender, já outrora, desde a minha monografia que fiz sobre educação popular, [tratando] desse público que é o perfil do Primeiro Emprego, [sustentando a necessidade de] a gente trabalhar com uma sócio-pedagogia. E se você perceber na leitura que é feita pela forma que os educadores trabalham para capacitar para o Primeiro Emprego, eles trabalham com a sócio-pedagogia. É onde pega todas as diversidades reais da comunidade a questão da conjuntura local, o problema do tráfico, o problema da polícia, o problema do desemprego, a questão do meio-ambiente, mas numa visão do meio-ambiente como problema social que ele agride, não ficando numa questão apenas ecológica, mas sim, agressão social que causa a não-preservação do ambiente. Então, a gente produziu uma oficina através de um texto, que na verdade, é uma coleta disso tudo que está na educação popular (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

A fala do entrevistado denota claramente uma concepção de desenvolvimento sustentável pautada na perspectiva da matriz da equidade, defendida por Deluiz; Novicki (2004). Nessa proposta, está presente a articulação das seguintes dimensões: social, política, econômica e cultural, cujo objetivo é o de superar as desigualdades sociais, que conduzem à exclusão em seus padrões mais elevados. Contrária à matriz a da eficiência, que valoriza apenas a acumulação do capital. A matriz da equidade mostra-se avessa a esta concepção mencionada, já que se pauta na legitimidade dos padrões sustentáveis de produção e de consumo conscientes. Ainda nessa matriz os autores situam que não se pode pensar em sustentabilidade sem levar em conta a relação intrínseca entre homem – trabalho – natureza. Ficando claro então, que esta relação não se subsume à lógica capitalista, mas se faz em função do alcance da qualidade de vida das populações, especialmente a mais carentes, já que se encontram expostas e vitimadas diretamente pelas desigualdades/exclusão social, cujas não são apenas sociais, tampouco só ambientais. São socioambientais.

Perguntado sobre as estratégias pedagógicas voltadas ao reconhecimento dos problemas socioambientais, e até mesmo para explorar o próprio ambiente em que residem, o entrevistado menciona as seguintes:

passaios culturais no sentido de se integrar a comunidade que tantas pessoas as vezes não se conheciam [...] [Em] São Gonçalo um grupo foi passear para conhecer a Baía de Guanabara que não conheciam, foram conhecer algumas questões ambientais, e perceberam na dinâmica ambiental que eles conheciam pouco, e quando se apresentaram os problemas ambientais existentes na região eles perceberam que tinham que conhecer mais [...] A gente constrói o cidadão integral, ele influencia o problema ambiental, ele influencia o problema de renda (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Apesar da temática ambiental ser tratada de uma forma coerente nos cursos desenvolvido pela ONG, observa-se que o entendimento da mesma por parte dos alunos se dá de modo restrito, visto que não ultrapassa a concepção ecológica. Os pressupostos que norteiam esta pesquisa, entretanto, baseiam-se numa dimensão ampliada da questão ambiental, que entende o homem como parte da natureza e, portanto, as questões sociais como integrantes de uma sustentabilidade democrática, pautada na equidade (DELUIZ; NOVICKI, 2004).

Sobre a concepção da ONG no que tange ao meio ambiente, a fala abaixo expressa a idéia que os jovens possuem, a saber: o meio ambiente é tudo aquilo que os cerca, restringindo-se apenas à questão da poluição, do excesso de lixo produzido pela comunidade, das queimadas no entrono, do rio sujo, entre outras. A fala de uma egressa que restringe o meio ambiente ao lixo, justifica o motivo da nossa crítica:

Aprendemos a ter cuidado com o ambiente [...] Saímos para a rua, e a comunidade também, para ver lixo no espaço na frente onde moram. No curso do primeiro emprego fomos estimulados, todos os alunos, para tirar um dia para limpar. Depois desse dia teve sim uns ou outros que tentaram, ainda jogar lixo naquele lugar. Mas os próprios moradores, ao verem nosso empenho, quando uma pessoa chegava para jogar lixo eles falavam: 'não jogue não, aqui limpamos, o lixo vai trazer ratos, barata e isso faz mal para a própria comunidade. Além disso tem mudado um pouco a visão de quem acha que a comunidade é ruim, que nada vai melhorar...A visão das pessoas é que não vai melhorar [...] O curso de primeiro emprego trabalhou nesse

ponto a cabeça dos alunos, no sentido de nos empenharmos e ajudar a melhorar a nossa comunidade (Lidiane, 19 anos, egressa do PNPE/CSJ do Centro de Formação da Marinha).

A visão de meio ambiente incorporada pela egressa, e pelos demais egressos do Programa remete a uma visão simplista de meio ambiente, ao não se dar conta de que o próprio problema do desemprego, do aquecimento global, da fome, do analfabetismo e das desigualdades sociais que afetam as populações de baixa renda, também, estão inseridos entre os ambientais, e que estes, na verdade, são problemas socioambientais, haja vista se interpenetrarem, conforme Deluiz; Novicki (2004) nos ajudam a entender.

A formação política dos jovens no PNPE/CSJ, no dizer de Grabas (2207) pretende a construção dos alicerces para que os jovens aprendam a se movimentar. Nesse sentido a capacitação dos professores é importante

O Campo promove no processo do primeiro emprego, a capacitação dos educadores pra ir trabalhar com esse direcionamento. O plano de aula a gente trabalha com essa grande questão pra que o jovem se construa no processo de pesquisar, para eles se emponderar[em] no sentido deles não serem apenas um funcionário, mas ele se construir no aprendizado, participar, construir autonomia. Todos os educadores [preocupam-se] com esse [ser] político. [Porém] nem todos os educadores conseguem, principalmente o pessoal mais matemático (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Além da importância de desenvolver uma visão política nos jovens, o entrevistado mostra uma certa lucidez no tocante ao reconhecimento de que o PNPE/CSJ não garantirá a solução de todos os problemas do jovem, mas que estes são minimizados. Em contrapartida, afirma que se não existisse o programa a situação seria pior.

A missão do Campo é que esse problema social que a gente atua, acabe. O Campo não tem como missão se perpetuar, e sim resolver o problema, é um processo de que o Campo deixaria de atuar nesse problema [...] O Campo foi membro da Secretaria Executiva do Consorcio defendendo claramente que o Consorcio Social da Juventude do programa primeiro emprego, seja uma política publica, para que esse governo que ta aí terminando, findo ele, o programa continue até resolver, até chegar a um patamar do qual não agrida a sociedade como um todo, a falta de emprego, a falta de capacitação, a falta

de escolaridade. [Para que ele, o PNPE/CSJ se], transforme em política pública (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

A educação é um campo de lutas onde diferentes idéias, propostas, projetos e correntes de pensamentos estão no embate o tempo todo. Entendemos que a ONG CAMPO, por suas propostas educacionais poderia ser enquadrada na idéia de sociedade civil que Nogueira (2003) denomina de “sociedade civil social”, na medida em que valoriza a dimensão política, a questão da autonomia dos grupos e até as questões ligadas à própria sustentabilidade local, haja vista que desenvolve ações tendo por base as premissas da educação popular e da economia solidária.

4.4.3 Princípios e aspectos metodológicos orientadores das ações educativas da ONG CAMPO: de que educação profissional está se falando?

O dilema da formação humana é um tema com lugar cativo na agenda do dia de muitos estudiosos da educação. Nele, estão presentes diferentes demandas, espaços educativos, memórias, histórias, práticas, concepções, finalidades e visões de mundo que orientam o caminho dos indivíduos, dando sentido às suas aprendizagens, além de desmistificar a função social que a educação assume em qualquer espaço-tempo.

Segundo Saviani (2003) a formação humana legitima-se pelo processo histórico que se forja pela trama construída pelos aspectos culturais, valores, hábitos, tradições, linguagens, entre outros que são necessários para que o sujeito produza-se, dê sentido à sua vida e descubra o sentido da sua existência (SAVIANI, 2003).

Quando falamos em formação, fatalmente algumas perguntas nos vêm a mente: educação por quê? para quê? para quem? contra quem? e a favor de quem? Aos nos voltarmos para este processo, legitimamos a relação dialética da teoria com a prática, que deve estar presente no processo de formação (FREIRE, 1980; ARANHA, 1999).

A partir desses argumentos prévios podemos entender se existe incerteza referente à formação profissional, a incerteza dos jovens na sua inserção no mercado de trabalho é ainda maior, especialmente para aqueles pertencentes à fração de classe, filhos de trabalhadores (FRIGOTTO, 2004).

O que se percebe nos dias de hoje, especialmente para os jovens, do qual o autor se refere, é que eles se sentem inseguros quando à conquista do emprego. A sua formação tem sido cada vez mais aligeirada, frágil e sem consistência, não garantindo a estes a legitimidade e a construção da sua cidadania, se consideramos que é pelo trabalho que o indivíduo alicerça as bases para o seu exercício enquanto cidadão.

A ONG CAMPO ao desenvolver suas ações no âmbito do PNPE/CSJ afirma que seu propósito consiste em preparar o jovem para que ele se insira no mercado de trabalho e desenvolva a sua autonomia. Sobre disso, a entrevistada menciona que

os objetivos são de realmente capacitar esse jovem para que esse jovem possa ser inserido no mercado de trabalho, no mundo de trabalho. Porque existem muitas profissões que elas meio que, por si só, já mostram um caminho pro empreendimento, pra autonomia. Esse seria, eu creio, o nosso ideal. Que nós estivéssemos formando profissionais com autonomia. Isso não é possível; a gente trabalha com o público que é de jovem e adolescente, nessa faixa, então isso ainda não está muito amadurecido. Tem muita profissão que dá o caminho pra isso e esse é objetivo, de capacitar mesmo. E a finalidade é que essas comunidades tenham jovens [preparados]. Que o Centro de Formação, seja um referencial para essa passagem do ensino da escola pública para o mercado de trabalho, porque tem um buraco aí, tem um buraco. E mesmo as escolas técnicas não conseguem dar conta porque o mercado de trabalho tem uma velocidade e uma dinâmica que a escola técnica [não alcança] Ela ainda é muito lenta, ela tem um trabalho muito melhor elaborado e também um tempo muito maior. A gente procura diminuir as distâncias e fazer isso realmente acontecer na vida da juventude, então a finalidade nossa é essa (BASTOS; RIVERO, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL – acréscimo).

Na fala da entrevistada encontramos o registro da insuficiência do processo de formação, na medida em que ela reconhece a fragilidade dos sistemas formais de ensino, que não têm dado conta de uma formação ampla, nem tampouco garantem ao jovem que ele tenha as condições necessárias para brigar por uma oportunidade em meio à competitividade do

mercado na corrida pelo emprego. Desse modo, recordamos Mészáros (2005) quando explica que essa lógica expressada na condição desigual, é resultado do injusto sistema de classes que o processo de acumulação ajuda a reproduzir ao tomar o trabalho como instrumento que contribui para tal.

As políticas públicas de proteção social no contexto brasileiro tem-se feito de forma focalizada, funcionando como uma medida compensatória para aliviar a pobreza e diminuir a pressão por parte dos sujeitos que passam a não reivindicar quando têm a sua necessidade atendida de forma paliativa (FRIGOTTO, 2004). Trata-se da efetividade do discurso neoliberal, que não é só um discurso, haja vista que, materializa como em projeto societário.

As políticas efetivas de qualificação profissional para jovens entre 16 a 24 anos, como é o caso do PNPE/SCJ, não fogem a essa regra, uma vez que o discurso mercantilizado está elaborado no sentido do Estado mínimo (BARRETO, 1999), que se desobriga da “questão social” (FRIORI, 1997; MONTANTO, 2005), e das propostas de geração de trabalho e geração de renda para os jovens.

Os cursos promovidos pelos Centros de Formação profissional, com o assessoramento da ONG CAMPO, instituída como entidade executora do PNPE/CSJ, são feitos da forma como a coordenadora aclara:

No Primeiro Emprego são quatrocentas horas. Duzentas horas que tem Português, Matemática, Relações Humanas, Cidadania, Meio Ambiente, Economia Solidária, Ética, Cooperativismo. A gente trabalha isso duzentas horas. E tem as outras duzentas horas que são da parte específica do curso que é, ou *telemarketing*, ou a gente [também] já teve montagem e manutenção de computadores. A gente teve repositor para supermercado. Então, esses são os específicos (BASTOS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Com base no exposto, é possível em 400 horas, transcorridas em 5 meses, formar um cidadão? Acreditamos que esse tempo é exíguo, tão logo insuficiente para que o jovem tanto construa uma capacidade crítica, uma visão política e consciência cidadã, quanto preparem adequadamente para o mercado de trabalho.

Devido à questão da flexibilidade, compatível ao padrão de acumulação vigente, as exigências que tem sido feitas aos jovens que aspiram uma vaga de emprego são exorbitantes. O mercado tem requerido um trabalhador de novo tipo, que detenha um *portfólio* de competências (DELUIZ, 2001; RAMOS, 2001; KUENZER, 2003) que lhe permita torna-se empregável (GENTILI, 1999).

O discurso da empregabilidade carrega em si um processo de auto-culpabilização do jovem, pois, incorpora a lógica do capital humano. Na ótica da empregabilidade, cabe ao jovem desenvolver as suas capacidades empregatícias, e seu insucesso deve-se a ele próprio, pelo fato de ele não ter investido na sua formação, primado pelo seu desenvolvimento e ampliado sua condição de empregável. Detectamos, assim, que o jovem perde a sua identidade e as sua condição de cidadão, ao passo em que se torna um mero consumidor de conhecimentos – não para si –, mas para o mercado, que passa a ditar as regras do jogo, ao inferir que a sua inserção é de sua responsabilidade e que precisa dominar os conhecimentos apropriados para tal (GENTILI, 1999).

O modelo de competências incorporado pela educação no Brasil, a partir dos anos de 1990 – fixado definitivamente na LDBEN 9394/96 –, é uma realidade que está posta e presente na ordem do dia do mercado de trabalho. A palavra competência parece até que virou uma espécie de “moeda” que todos os jovens, adultos e qualquer outro aspirante a trabalhador precisa possuir para que possa competir, como afirma Lima (2004).

Desta forma, toda proposta de trabalho socialmente construída pela coletividade é posta em xeque, sendo apenas um discurso, pois o que de fato conta no trabalho flexível é a valorização da individualismo, disfarçado de competição sadia, a qual reforça a disputa e aumenta o processo de desumanização, em face da competição e da simplificação do trabalho (DELUIZ, 2001). Portanto, a competência se faz necessária para competir, e só o faz quem a tem (LIMA, 2004).

No contexto da formação profissional desenvolvida pela ONG CAMPO, esse discurso também está presente. Embora o projeto pedagógico não incorpore a noção, de fato ela é utilizada na prática. Feita a indagação a uma das coordenadoras de Centro de Formação Profissional e professora sobre quais os teóricos que discutem as competências que ela conhece, a resposta foi a seguinte:

conhecer, eu conheço. Mas você não pergunte, porque, assim, o tempo todo a gente tem que ler. Esse é o nosso grande desafio. Tenho alguns educadores que são formados, graduados e tudo. Mas, de uma forma muito geral, nós somos educadores sociais. Muitos de nós estamos passando pela universidade agora. Outros não passaram. E a gente precisa ler muito e a gente precisa para a gente poder organizar aquilo que a gente percebe, de repente, consegue fazer uma leitura. Então, a gente precisa ler. Agora, nome? Meu Deus! Estou tentado me lembrar. Tem uma publicação que está sempre em nossas mãos, uma publicação que foi feita, não sei se pelo SEBRAE, que fala do mercado de trabalho, fala também sobre competências e habilidades. Ele tem os textos e nesses textos que falam tem o nome dos autores de cada um desses textos que falam sobre competências e habilidades (BASTOS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Nos anos de 2007, portanto, neste início do século XXI, as requisições estão cada vez maiores, e com isso, aumenta a fila de desempregados, pela dificuldade de qualificação por parte dos jovens de comunidades carentes, que não têm condições financeiras para pagar um curso de qualificação que desenvolva neles as capacidades que o mercado exige, entre elas a domínio tecnológico e de idiomas, demandados, muitas vezes para uma função para a qual o jovem nunca precisará usar desses conhecimentos.

No que se refere ao desenvolvimento de competências, as que têm sido mais privilegiadas no decorrer das aulas são as comportamentais e as comunicativas. Segundo Bastos (2007) estas são mais trabalhadas em função do tipo de alunos que a comunidade tem, que são normalmente muito tímidos, falam muitas gírias e precisam desenvolver uma postura, até mesmo para participar de um processo de seleção de emprego. Desta forma, argumenta:

hoje a gente trabalha muito a questão da comunicação como eu estava falando. A gente trabalha com a convivência, o trabalho de equipe. Esse tipo de competência a gente procura trabalhar. As habilidades que a gente

trabalha são mais específicas [...] Por exemplo, se eu estou dando aula de camareira, eu tenho que estar falando para ela sobre o universo da hotelaria. O tempo todo eu tenho que estar falando da profissão só que aquela profissão está dentro de um contexto. Então, as habilidades ali estão dentro daquele contexto. No caso, o atendimento ao hóspede é a prioridade. Ela tem as técnicas de arrumação, mas ela vai ter que desenvolver a questão da habilidade com o relacionamento dela com o serviço ao hóspede. O *telemarketing* vai desenvolver a questão da habilidade da comunicação, falar e tal. Então, são coisas específicas (BASTOS; RIVERO, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Tendo em vista as entrevistas acima, questionamos os egressos para saber se eles acham que conseguiram desenvolver algumas competências, e eles responderam:

Eu me comunicava muito mal, era um cara fechado até em casa [...] Meu português era péssimo, muito ruim mesmo, então o curso ajudou a consertar meu português. Lembro que quando comecei no curso já cheguei com um monte de gente me olhando. Então disseram, 'se apresenta aí: já entrei me apresentando nervoso' e depois do curso, sou uma pessoa confiante, desenvolvi um auto-controle. [...] Esse curso me ajudou na comunicação, a melhorar o relacionamento com as pessoas, até com a minha família [...] Eu também tinha uma visão muito fechada [com relação] à minha comunidade, ao país e nem sabia o que estava acontecendo com a política [...] Depois disso, passei a olhar mais para a comunidade e vi que tinha alguma coisa boa nela. É um aprendizado que a gente leva para a vida toda, que tem sempre algo a acrescentar não só pra mim, mas também as outras pessoas com quem convivi (Éric, 20 anos, egresso do PNPE/CSJ do CF da Marinha).

Pra mim foi compreender as coisas mais rápido e a dialogar. Aprendi a me comunicar melhor e, também passei a compreender as coisas de uma forma diferente. Hoje eu tenho uma posição (Diogo, 18 anos, egresso do PNPE/CSJ do CF da Marinha).

Desenvolvi a fala, passei a conversar mais com as pessoas. Outra coisa que eu também aprendi foi a ter mais responsabilidade [...] Eu era uma pessoa que não cumpria muito meus compromissos e o curso me ajudou demais nisso. Valeu muito para minha vida, e tem me ajudado muito ainda. Aonde trabalho requer um nível de responsabilidade muito alto, com o patrão, com a empresa e com os clientes (Wellington, 22 anos, egresso do PNPE/CSJ do CF da Marinha).

Eu também desenvolvi a capacidade de falar. No primeiro dia do curso eu entrei super quieta, no final eu já estava falando, na hora de apresentar o trabalho eu queria ser a primeira a apresentar, então isso foi desenvolvido [...] Antes eu não sabia expor minha opinião [...] e hoje eu aprendi a não ter vergonha, chegar e falar mesmo naquele momento o que eu acho e o que penso (Andressa, 20 anos, egressa do PNPE/CSJ do CF da Marinha).

O curso me serviu de aperfeiçoamento, fez a gente crescer, a turma ser mais forte, corajosa, ir na frente, falar, expor. É isso que acontece nas entrevistas de emprego. A gente tem que colocar nossas idéias, expor nossos

pensamentos e dúvidas [...] Muitos que estão trabalhando hoje creio que seja resultado desse curso, que serviu de aprendizado, deu mais força, tirou a vergonha, timidez e fez com que a gente se tornasse mais forte (Lidiane, 19 anos, egressa do PNPE/CSJ do CF da Marinha)

Ao abordarem os aspectos que tiveram a possibilidade de melhorar a partir do curso realizado, os egressos expressam os aspectos comunicativos e afetivos das competências. Para Kuenzer (2003) as competências comunicativas e comportamentais referem-se ao grupo de competências mais gerais e sua mobilização propicia que o trabalhador transfira suas aprendizagens anteriores para situações novas. Desse modo, estas facilitam a tomada de decisão, além de torná-los aptos para lidar com as incertezas inerentes ao trabalho flexível, o que tem sido comum na contemporaneidade.

Ao referir-se sobre as oportunidades que o PNPE/CSJ, oferece ao jovem, a coordenadora mencionou:

A necessidade desse tipo de projeto com todas as falhas que nós podemos colocar, com todas as críticas que nós tenhamos, ele é estritamente necessário porque entre o que o ensino formal faz e o que o mercado de trabalho pede tem um buraco que não tem mais tamanho. A forma de encurtar essas distâncias é esse projeto. E aí na hora que o menino disse: puxa vida! Antes eu não conseguia falar, hoje eu já consigo falar. Eu era extremamente tímido. E muitas vezes, essa coisa da exclusão, eles são muito falantes. São bagunceiros, às vezes, e tal entre eles. Se eles estiverem diante de uma outra pessoa, por exemplo, se hoje você está diante desses meninos para uma entrevista, a pessoa bloqueia tudo. E assim, esse é um processo de desconstrução, durante esse processo para ele se inserir no mercado de trabalho (BASTOS; RIVERO, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Em nossa sociedade várias expressões têm se inserido no léxico contemporâneo, como “analfabetos total e funcional”. Hoje, surge mais uma modalidade de analfabeto: o digital, constituído por pessoas que não têm o acesso, nem tampouco o domínio da informática e dos aplicativos básicos. Sobre isso Bastos (2007, COMUNICAÇÃO ORAL) explica:

na inclusão digital, a gente tem o básico que é windows, word e excel. A gente fala um pouquinho do software livre. A gente não dá uma aula, até porque a gente não tem gente, neste momento, preparada. A gente já teve há algum tempo, mas a gente não tem, neste momento [...] A gente dá uma

abordagem sobre o software livre para ele não achar que existe somente o windows. E a gente fala sobre isso. A gente também fala sobre o empoderamento da tecnologia que todos nós temos direito. Essa é uma grande preocupação de que eles não achem que a gente tem aquele laboratório de informática e fique por ali. O tempo todo, a gente fala que têm muitas coisas acontecendo. Às vezes, nós trazemos fita, trazemos reportagem de jornal. Para que eles possam ver que a tecnologia é um universo. Dentro da inclusão digital, é o que perpassa o tempo todo, o empoderamento de tecnologia (BASTOS; RIVERO, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Todavia, esse argumento do mercado é falacioso, pois nem mesmo com as qualificações exigidas o jovem não tem garantia de que ele vai conseguir se inserir, pois lhe falta outra coisa que o mercado não abre mão: a experiência. Porém, essa questão nos parece controversa, pois, como pode um jovem que busca o seu primeiro emprego, já possuir os diferenciais que são construídos na prática? Certamente, se não tiverem a primeira oportunidade, não terão, jamais, a condição de desenvolver tais capacidades.

Ainda sobre a fala da entrevistada, fica clara a necessidade de que as políticas preocupem-se de um lado, com uma proposta de formação mais ampla – articulada à elevação da escolaridade –; e do outro lado, com a questão da capacitação para o mercado de trabalho. Entretanto, essa tarefa só terá condição de ser efetivada, a partir do equacionamento de esforços e do aumento potencial da qualidade política e pedagógica dos programas sociais.

Após a indagação ao entrevistado sobre a integração das políticas em função tendo em vista a elevação da escolaridade para a melhor garantia da inserção do jovem, o entrevistado revela:

nós pensamos em fazer um consórcio que abrangesse o Programa Pré-vestibular, programas de aumento da escolaridade de Ensino Médio, e outras atividades como Projovem e o Prouni. Houve uma política de articulação nesse sentido, mas, concretamente, no ano de 2006, a gente não conseguiu dar um salto maior pelo tempo curto. Tempo exíguo, no sentido de que você se articulou, colocou no Conselho Consultivo do Consórcio pessoas que poderiam estar colaborando com isso, mas eu não vi resultado concreto. Diferente da outra questão que conseguimos fazer: articulações com o poder público, com o governo, com empresários. Mas na área educativa mesmo, não conseguimos (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

A colocação acima demonstra que toda e qualquer ação por parte do governo não surtirá efeito sem que o emaranhado de políticas existentes conversem entre si, bem como se não for desenvolvida uma cultura do aumento da escolaridade. Ainda nesse aspecto, a coordenadora, ao se referir às intenções de carreira para os jovens, aponta de certa forma, a perspectiva da trajetória profissional afim de que os desenvolvam a curiosidade e se motivem:

hoje nós trabalhamos muito com a questão da carreira. Ele hoje vai fazer um curso de técnica de vendas que dá a ele uma possibilidade de ser vendedor, vendedor de loja, alguma coisa assim. Porém, o tempo todo a gente fala na área de marketing, a gente fala da doação. Se hoje tiver um curso de camareira dentro do Centro de Formação, a gente está o tempo todo falando da perspectiva que essa camareira venha a ser uma governanta, venha a ser uma supervisora, venha fazer um curso, venha se graduar nessa área porque senão, não se chega a lugar nenhum concreto. Então, assim, um dos desafios que a gente tem é de que esse jovem que hoje vai fazer um curso profissionalizante dentro do Centro de Formação que ele tenha a visão daquela área, nunca se dá o curso somente. A gente sempre procura abordar as diversas áreas dentro daquele contexto ali que estão ligados e mostrar a ele que se graduando ele chega a um lugar melhor (BASTOS; RIVERO, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

A situação da alienação do jovem em relação à sua comunidade coloca um enorme desafio a ser enfrentado pelos sistemas de ensino e espaços de aprendizagem, que desenvolvam educação formal, informal e não formal. Segundo Bastos (2007)

a posição do Centro de Formação é de não deixar que o jovem que passe ali seja alienado das questões que são gritantes dentro da comunidade. Porque ele precisa ter posicionamento político em relação ao que acontece dentro da comunidade. Hoje ele é um jovem, ele vai ouvir, mas aquilo vai ficar guardado, eu sei disso! Eu não sei ainda o que vai ser isso daqui a 10 anos, sabe? Mas, tomara que eu tenha a oportunidade de dizer: olha gente, é isso. E que eu tenha um desses meninos que digam assim: “não é isso.” E que me questione muito. Porque eu quero ver isso acontecer, de verdade (BASTOS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

O argumento da entrevistada corrobora o discurso de Gohn (2006), quando sinaliza que os espaços de educação não-formal se constituem em um espaço privilegiado de luta política e reivindicação pelos direitos da comunidade.

Sobre a questão da qualidade pedagógica, a coordenadora e professora, relata que a autonomia dos jovens é desenvolvida o tempo todo, articulada ao incentivo da sua capacidade crítica, o que na visão dela é importante para que eles se organizem como povo, como protagonistas do espaço onde vivem. E isso é feito

entre eles mesmos, na hora em que estão se organizando para fazer coisas, eles discordam, não concordam, chegam a um lugar comum que parece ser o melhor para todo mundo. Então, entre eles, eles fazem isso. Como o Primeiro Emprego tem o serviço civil voluntário, a gente acredita que dentro desse serviço, é claro que a gente tem outras atividades, mas ele é uma instituição maior para trabalhar essa questão da autonomia deles. O serviço civil voluntário nunca é imposto. Eles que chegam a determinadas conclusões. Eu já tive um grupo que gostava de fazer trabalho comunitário, fazendo torneio dentro da área esportiva. Eu tive um outro grupo em que eles se reuniam e iam para as creches em dias específicos para eles contarem histórias para os meninos, para as crianças da creche. Então, eu tinha grupos diversos. Tinha um outro grupo que queria agir na questão do lixo, do meio ambiente. Então, ele ia dentro da comunidade àqueles lugares em que as pessoas jogavam mais lixo, iam de casa em casa conscientizando o pessoal, conversando com o pessoal. Mas isso nunca foi uma coisa que o Centro de Formação fez. A gente só deixou o espaço aberto, levantamos questões e eles foram trazendo as soluções e foram se comprometendo com as soluções que eles trouxeram (BASTOS; RIVERO, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Aliada ao aspecto da participação e construção conjunta Bastos; Rivero (2007) argumentam que

tem duas coisas aí que são fundamentais: aprender a aprender e aprender a conviver. E esses dois, eu posso dizer que eles, o tempo todo estão sendo trabalhados no ensino profissionalizante. Todos os outros, aprender a ser, aprender a construir mesmo a própria identidade deles, mas a gente tem uma coisa muito do aprender a conviver e o aprender a aprender (BASTOS; RIVERO, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Observando as duas falas da entrevistada imediatamente acima, percebemos que, a concepção de educação e a metodologia se alinham a uma pretensa visão progressista de educação, pautando sua prática educativa na construção conjunta, na vivência do aluno.

O tempo todo a gente quer saber de onde ele é, que história de família. Se tem coisas peculiares que fazem parte da história dele de família. E se ele disser para mim que não tem, se ele disser para mim: 'eu na minha infância, eu morei em tal lugar'. Eu falo para ele que comece a observar o que de

relevante você lembra dessa época. Então, nós não temos uma receita preparada. Não tem uma coisa quem vem antes. Cada turma é uma turma. E é uma descoberta, sempre é uma surpresa. Exatamente, porque a gente vai trabalhar com esse produto que vem deles (BASTOS; RIVERO, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Ao perguntarmos sobre os temas trabalhados no sentido de favorecer a construção dos valores humanos, a entrevistada respondeu que:

a gente trabalha com identidade, que é o auto-conhecimento. A gente trabalha com fraternidade, solidariedade, liberdade. A gente trabalha também raça e etnia. A gente trabalha gênero, em valores humanos. Todas essas coisas que nós falamos, a gente coloca dentro de valores mesmo. Quais são os valores que nós temos? Ética e moral são trabalhadas dentro dos valores humanos. Tudo isso é trabalhado. [Quando à saúde e meio ambiente] a gente trabalha com saúde preventiva. Trabalha a questão ambiental: a questão da água, qualidade do lixo. Faz toda essa parte ambiental, fala sobre o aquecimento, preservação. Isso é o que a gente trabalha na questão ambiental (BASTOS; RIVERO, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL)

No tocante à questão da diversidade, de etnia, a ONG CAMPO, nos seus Centros de Formação Profissional, alega que estes temas são discutidos o tempo todo durante as aulas.

A gente sempre trabalha isso em fórum de debate. Como é a situação da mulher, principalmente da mulher de comunidade, e aí a gente aborda a questão da etnia e do gênero. Porque hoje a gente percebe o seguinte, que se fala muito da questão da mulher negra, mas não se fala da situação dessa mulher de favela e uma coisa está diretamente ligada. A mulher negra é hoje a mulher da favela. Você tem algumas pessoas que se destacam de uma forma geral, mas a maioria das mulheres negras está dentro da favela. Então, o contexto da mulher negra é a questão da favela. Como é que essa mulher vive? Como ele cria seus filhos? Como é que é a valorização dessa mulher? A gente aborda sobre tudo. A gente fala com eles sobre o *funk*: como é que trata essa mulher hoje? Como é a vida dessa mulher hoje? Que valor ela tem? Quando a gente fala da questão de gênero, a gente fala muito do que está ali na vida deles. Eu gosto de falar do que se vive ali, não de uma forma geral, mas do que eles vivem, do que eles vivenciam. Até para eles formarem opiniões mesmo sobre isso. A questão do homossexual, do homossexualismo masculino, do homossexualismo feminino, como que eles lidam com isso (BASTOS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

A qualidade pedagógica das ações educativas desenvolvidas pela ONG CAMPO se justifica nas suas práticas coletivas e na valorização da participação dos sujeitos como sujeitos empoderados e responsáveis pelo seu próprio destino e a melhoria da qualidade de vida

própria e da comunidade na qual eles estão inseridos. No PNPE/CSJ, essas questões não são diferentes.

O desenvolvimento de práticas participativas é com esse trabalho. Como nossos cursos têm trabalho comunitário, todos nossos cursos profissionalizantes de Primeiro Emprego, principalmente, têm serviço comunitário. É no serviço comunitário que a gente desenvolve isso (BASTOS; RIVERO, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Questionada sobre o que fazem para aferir se os alunos de fato desenvolveram as competências, a entrevistada relatou:

Eu posso dizer isso porque a cada aula a gente faz uma avaliação. Recentemente a gente teve aula de técnica de venda. E aí a gente foi falar sobre o que é uma venda. A gente foi construindo junto que processo era esse. A venda ela é um processo que você vai lá oferece alguma coisa e a pessoa tem dinheiro, vai lá e compra? É isso? Aí a gente vai viajando... Se você entrar numa loja e as pessoas chegarem perto de você e ficar te importunando querendo vender a todo custo você vai se sentir incomodada. Eu digo, você já tem pra si mesma um exemplo daquilo que você considera que não é uma coisa legal. Então, que tipo de abordagem você acha que a gente poderia fazer? Ela viaja e depois dá o resultado. Você, então, pergunta: O que mudou na sua cabeça? Sobre o que você achava que era uma venda? E aí, ela te dá uma resposta: caramba! É totalmente diferente do que eu pensava. Porque como ela já tinha um modelo pronto, para ela as coisas sempre aconteceram da mesma forma. Foi uma hora de pensar na venda porque se ela vai se capacitar dentro disso, ela tem que pensar naquilo cientificamente (BASTOS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Assim, a professora se utiliza da técnica da dramatização, para instigar os alunos à participação, retirando deles o que eles pensam sobre uma dada atividade e como agem para resolver uma dada situação, podendo-se perceber sinais da mobilização das competências, em menor grau, para a resolução de um problema. Ainda no tocante a aferição das competências, é apontada a importância da ação concreta de trabalho:

Nós temos, nos nossos cursos profissionalizantes, aquilo que a gente chama de vivência prática, aulas de vivência prática. Todos os nossos cursos profissionalizantes passam por isso. Muitas vezes, dentro das nossas comunidades. Tem que ter a aula de vivência prática. No curso de camareira,

a gente tem a pousada que é a formação de Tinguá. Então, eu já passei dois carnavais sem descansar, levando camareira para lá porque ela precisava fazer aula de vivência prática. E era assim: a pousada cheia, hóspedes para tudo quanto é lado, todos os quartos ocupados. Aí vai eu, domingo, seis horas da manhã, em pleno carnaval, todo mundo descansando ou viajando ou brincando e eu indo para Tinguá com a camareira porque ela tinha que ter aula de vivência prática. É na vivência prática que a gente pode fazer a avaliação profissional daquele processo de profissionalização. E isso só acontece lá no finalzinho (BASTOS; RIVERO, 2007, CAMUNICAÇÃO ORAL).

Aranha (1999) e Kuenzer (2003) mencionam a importância da relação sinérgica entre a teoria e a prática e Freire (1980), aponta que a práxis do educador tem de ser alimentada e retroalimentada o tempo todo em um processo de reflexão-ação no seu pensar e fazer pedagógico.

Sobre essa perspectiva, cabe salientar o exemplo de construção coletiva forjado na prática pedagógica em sala, da coordenadora do Centro de Formação Profissional da Pedreira, que também é professora deste e de outros Centros. Vejamos:

Todas as construções que nós fazemos são em conjunto, são dentro da sala de aula. Não existe um gênio, existe uma construção coletiva. E ele começa a olhar pra isso. Puxa vida! Olha aqui, o que eu construí coletivamente. A gente fez um trabalho muito legal na última turma do Primeiro Emprego que a gente fez um Seminário de Desenvolvimento Local, Primeiro Seminário de Desenvolvimento Local. A gente fez o seguinte: colocamos dentro de sala, pedimos a eles, que eles comessem a dizer para gente que problemas eles conseguiram identificar dentro da comunidade como sendo uma coisa grave, séria que precisassem de intervenção. Aí eles foram apontando: “Saúde, educação infantil”. E foram viajando e a gente foi colocando. Depois pedimos que eles se separassem em grupo e cada grupo escolhesse um assunto que gostaria de abordar e que cada grupo trouxesse uma solução para aquele problema. Eles trouxeram o problema, então, agora vamos pensar conjuntamente numa solução. E assim fantásticamente eu aprendi tanta coisa... 32 anos dentro da comunidade que eu não tinha olhado, e eles tinham olhado. Teve um menino. Para mim, o Primeiro Emprego passado valeu a pena por ele só. Porque ele era aquele menino que vivia na esquina fumando maconha o dia inteiro. Já estava com 22, 23 anos. A família já tinha quase jogado a toalha. Ele não era um traficante, mas era um dependente químico. Esse menino veio para o Primeiro Emprego. E esse menino levantou e disse o seguinte na turma: “eu olho para a questão de transporte e de comunicação porque eu acho que essa comunidade não vai conseguir se desenvolver sozinha. Ela vai precisar das outras comunidades. Então, eu acho que se coletivamente a gente fizer um sistema onde se possa passar de uma comunidade para outra, a gente vai crescer.” Eu olhei para ele e falei: Gente, esse garoto é um visionário! Sabe, porque ele conseguiu não olhar

para a comunidade da Pedreira. Ele conseguiu olhar que se aqui não tem um supermercado grande, ali na outra comunidade podia ter, porque iria gerar muito emprego; aqui a gente podia ter uma fábrica de calçados. Ele começou a ter uma visão integrada, mas com coisas muito específicas, que trariam desenvolvimento para aquela região. E aí, a gente começou a conversar, aí a gente começou a falar. Como é que a gente pode começar isso? Ele começou a falar: “a gente pode pegar o transporte ilegal e se formar em associações. Tudo que tem ilegal dentro da comunidade.” Ele olha... Meu Deus, muito obrigada! Hoje esse menino está trabalhando, está com a vida dele todinha estruturada. A família, no dia da formatura dele, eu dei os parabéns para a família dele por ele. Para a família também foi um susto. Eu disse olha: a família dele está de parabéns porque ele é uma pessoa extremamente inteligente, o tempo todo contribuiu com a turma. Então, a família que já estava jogando a tolha viu: um garoto, Meu Deus.. “gente, ele não é isso tudo.” O irmão dele falou para mim: “você tem certeza? Acho que você bebeu...” Digo não bebi, não. Você vai lá que você vai ver, você vai poder ouvir da boca de todo mundo da turma. Eu digo que o Primeiro Emprego valeu a pena só por esse menino. Todos os outros, claro, têm valor, mas a situação dele era muito crítica. Eu sei que não foi o projeto que resgatou; isso não existe, mas foi uma porta que estava aberta que deu a ele a oportunidade de ele mostrar os valores que ele tinha, quem ele era, de verdade, que estava escondido lá, e que ninguém... (BASTOS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Ainda sobre a concepção e finalidade da educação observamos que o discurso da ONG CAMPO pretende ter uma intencionalidade positiva, na medida em que apresenta uma concepção ampla de educação, mas ainda muito distante da perspectiva da omnilateralidade (MARX *apud* MANACORDA, 2000), pelo fato de estar desarticulada de uma visão teórica que fundamenta tais pressupostos.

No tocante ao material didático, indagamos à coordenadora sobre a sua qualidade, e ela explica:

o material pedagógico, nós recebemos da Ação Comunitária. E muita coisa dali é ótimo, maravilhoso! Existe muita coisa que já está inserida dentro daquilo que o Centro se propõe a fazer. Então, é assim: nós não nos guiamos totalmente pelo livro, a gente adequa o livro ao que a turma está trazendo por causa da nossa proposta freireana. A gente vai trabalhando, mas não é guiado o trabalho por aquele material (BASTOS; RIVERO 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

Ao citar o livro, a entrevistada refere-se ao material que o PNPE/CSJ disponibiliza para as entidades-ancoras de todo o Brasil, como a ACB. A isso, criticamos pelo fato de que

um material disponibilizado para a realização de um Programa como esse não pode ser imposto como referencial único para a prática educativa, podendo servir de suporte, para ser tomado como exemplo para iluminar o fazer docente. Este material precisará se adequar à realidade de cada lugar: de cada estado, de cada município e de cada bairro no qual o Programa funciona. Todo e qualquer material didático para programas de formação profissional em âmbito nacional pode ser questionável, se não levar em conta a questão da cultura, dos valores, das diferenças de classes, da linguagem, entre outros aspectos inerentes a cada lugar.

Sobre a questão da cidadania abordada, também no material didático, assim se pronuncia a entrevistada:

Hoje estamos falando sobre a legalidade do cidadão porque a gente percebeu, na nossa leitura, que existe uma multidão de indigentes. Não existe coisa material, capaz de dizer o valor de um ser humano. Nem existe um valor que a gente possa imaginar para medir um ser humano. Só que o cidadão brasileiro nasce quando tira uma certidão de nascimento. Ali diz que nasceu um cidadão brasileiro. Esse cidadão tem dois documentos que vão juntos que é o cartão de vacina que faz parte dessa cidadania que diz que esse cidadão tem direito à saúde e o boletim escolar que diz que esse cidadão tem direito à educação. Então, aí, a gente trabalha as questões dos direitos fundamentais, dos direitos que são prioritários garantir para esse cidadão brasileiro que nasceu: educação, saúde. Eu digo para eles que quando você tira sua carteira de trabalho, você está dizendo para a nação brasileira que nasce um trabalhador que tem direitos e que tem deveres. Ultimamente, a gente tem trabalhado dentro dessa legalidade porque a gente está perdendo o referencial de legitimidade como cidadão. Tem uma multidão de pessoas que tem uma carteira de trabalho e não sabe muito bem para que aquilo serve e que não tem anotação ali somente quando ela tem um emprego. Ela não se dispõe a ir a uma Secretaria de Trabalho para se inserir. Eu vejo que há coisas que estão aqui que são para serem utilizadas por esse povo, mas esse povo não utiliza. Eu digo que esses documentos são necessários para a gente se organizar como povo. Eu falo para eles que quando você tira seu título de eleitor, você está dizendo para essa nação que nasceu um governante, que quem vai governar essa nação é você. Quando você casa, você tira um documento que diz que você, cidadão brasileiro, constituiu família e que seus filhos não vão nascer à margem da sociedade. Eu não estou olhando sob o ponto de vista moral, nem sob o ponto de vista religioso, mas estou olhando sob o ponto de vista de organização. Então, eu falo para ele que quando você morre, diz a sua certidão de óbito que morreu a tal idade, fulano de tal, vítima disso, deixando mulher, filhos ou não, menores ou não. Essa é a nossa história de cidadania. Então, quando hoje eu falo de

cidadania, quando a gente fala de cidadania no Centro de Formação, é isso que a gente está abordando para a gente poder entender essa organização como povo brasileiro. Eu falo que isso tinha que ser falado dentro das igrejas, no Maracanã, para ver se o povo começa a se ligar (BASTOS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

O discurso da educadora e coordenadora aponta para os indícios de uma cidadania partida pelo não direito ao trabalho, tanto na perspectiva dos jovens, quanto por parte dos cidadãos de um modo geral, que não se reconhecem como sujeitos detentores de prerrogativas sociais e constitucionais, portanto, dignos de respeito por terem direitos substanciais e inerentes à pessoa humana. Essa questão nos faz lembrar Marx (1978) quando declara que o trabalho é a atividade vital humana a partir da qual o homem se auto-produz, assim como constrói e ressignifica a sua existência, ao conhecer o que é o mundo e ao descobrir o seu papel e função social.

Entretanto, se afirmamos que é pelo trabalho que o homem se faz homem, que por essa atividade ele e a natureza transformam-se dialeticamente (MANACORDA, 2000) indagamos: o que seria um homem sem trabalho e qual seria o sentido da sua vida, já que sem trabalho o indivíduo perde-se de si mesmo?

Ao analisar todo o discurso da ONG CAMPO, identificamos que os argumentos expostos apontam para a concepção de uma nova abordagem teórico-metodológica peculiar aos processos educativos e formação profissional levados a efeito no “setor social” (GRABAS, 2007) através da educação não-formal. Alexandre Grabas, utiliza a expressão para situar o CAMPO, distanciando-o de certas entidades da sociedade civil que pertencem ao “terceiro setor”. Na sua visão, este setor carrega consigo diferentes ideologias e, por isso, faz-se necessário deixar claro onde a ONG CAMPO se localiza.

No tocante aos indícios de uma nova visão teórica, o coordenador do PNPE/CSJ 2006 retoma os princípios da proposta metodológica da educação freireana sugerindo uma reutilização do referencial que esta carrega em si, adequando-a às peculiaridades dos jovens

oriundos de comunidades carentes, em situação de violência, totalmente inserido no mundo das drogas, ou seja, em total situação risco, vulnerabilidade e exclusão social. Ele menciona que não estaria concebendo uma nova pedagogia,

mas uma nova forma, uma nova leitura, uma leitura diferenciada de estar fazendo a leitura da educação que se deve trabalhar com os jovens em situação de risco social, [não] uma educação popular [convencional], mas uma sócio-pedagogia. Uma pedagogia voltada para a questão social [...] Não é descartando Paulo Freire, não é descartando todos os educadores, mas sim uma forma de juntar todos os educadores que outrora escreveram. Você trabalhar para uma pedagogia social (GRABAS, 2007, COMUNICAÇÃO ORAL).

A posição do entrevistado ratifica que a educação popular pautada na ótica de Paulo Freire por si só não conta da realidade que estes jovens vivenciam. Para Grabas (2007), o universo dos jovens em situação de risco ainda não foi alvo de nenhuma teoria e, por isso, não pode ser tratada sob uma única visão teórica.

De fato existe uma lacuna muito grande no que concerne a estudos e pesquisas que visem aclarar e aprofundar esse universo dos jovens em vulnerabilidade social. Acreditamos que somente a partir daí – de um mapeamento que revele os dados de realidade desses jovens –, ter-se-á condições de identificar estratégias facilitadoras de uma concepção que Grabas (2007) denomina de sócio-pedagogia.

A concepção e as finalidades de educação presentes no discurso das pessoas entrevistadas representantes dos Centros de Formação Profissional assessorados pela ONG CAMPO tendem a se alinhar a uma perspectiva crítica de educação, que se vincula à matriz da equidade no que se refere a uma proposta de desenvolvimento sustentável (DELUIZ; NOVICKI, 2004), na medida em que se preocupam com a dimensão política, a superação das desigualdades e a autonomia dos sujeitos e da comunidade, no sentido da valorização do princípio coletivo e da luta e consecução de direitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações no mundo do trabalho têm contribuído para que os jovens trabalhadores vivam momentos de profunda incerteza nesta contemporaneidade. A economia se internacionalizou, os sistemas produtivos se reestruturaram, mudou o perfil de trabalhador, as agressões ao meio ambiente avançam em escala planetária e o capitalismo se disfarça para enganar as mentes alienadas, adotando novas estratégias de acumulação que fogem aos princípios democráticos e socialmente justos. Desta forma, a sustentabilidade passa a ser uma espécie de meta para as gerações presentes e futuras e, ao mesmo tempo, um desafio devido às ameaças que têm sido colocadas à todas as formas de vida na Terra.

As dúvidas e a desesperança estão por toda parte, principalmente no imaginário do jovem trabalhador, cuja crise de identidade instigada pela lógica da empregabilidade faz com este se culpabilize pelo seu insucesso, tendo a sua cidadania partida, não só por não se reconhecer no produto do seu trabalho – quando tem trabalho –, mas pelo fato de a sua força de trabalho ser remunerada com um valor salarial ínfimo, que mal garante a sobrevivência e, menos ainda, a conquista da dignidade.

Neste capítulo de considerações finais procuramos reunir os argumentos expostos nos capítulos anteriores para responder às questões propostas neste estudo, desde já ressaltando a necessidade de novos estudos, pois os jovens, especialmente os de classes populares, vivem em condições de extrema desigualdade e exclusão social, uma vez que estão à margem da sociedade e na penumbra da academia. Por esses motivos, imaginamos que a pesquisa não se finda, mas é sempre um ponto de partida para o aprofundamento, para que possamos rumar em busca de novas explicações para a dinâmica do real e do imaginário humano, já que o homem é um ser histórico que se constrói e se reconstrói no trabalho e nas relações sociais.

Nossa pesquisa, cujo objetivo foi analisar a atuação ONG CAMPO no âmbito de uma política pública do governo federal, o PNPE/CSJ, destinada à inserção de jovens da faixa etária de 16 a 24 anos, foi organizada em cinco capítulos. No primeiro situamos a problemática da pesquisa, estabelecemos os objetivos, realizamos o estado da arte, e justificamos a importância do tema, pela escassez muito na produção de pesquisas que abordam as políticas públicas, ONGs e formação profissional de jovens e sua inserção no mundo do trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto no qual nosso objeto de pesquisa está inserido. Desse modo, constatamos no mundo do trabalho as mudanças que aconteceram desde a década de 70 do século XX, passando pelos modelos marcado pela rigidez taylorista-fordista, a crise capitalista resultante do choque do petróleo nesta mesma época, a passagem daquele modelo para o de acumulação flexível, ou a era toyota, a questão da globalização, a qual, por um lado, estimulou os avanços tecnológicos e, por outro lado, favoreceu a ruptura de fronteiras político-econômicas, devido ao favorecimento e à abertura para o comércio dos conglomerados industriais e oligopólios.

Na década de 1990, com o ajuste neoliberal, o Estado passou por uma série de mudanças, pois precisou rever suas bases institucionais, com o propósito de se recuperar da crise capitalista que afetou países centrais e periféricos, resultando, portanto, na reforma do aparelho de Estado, que passou a ser mínimo para o povo, haja vista a sua desobrigação para com as questões sociais; e máximo para o capital, na medida em que deixara de ser o órgão de controle e executor das funções jurídico-institucionais que lhes cabia, a exemplo da deliberação sobre a questão fiscal, além dos aspectos de natureza da preservação dos direitos sociais e constituídos aos cidadãos.

Este período, marcado pela fragilidade de um Estado alheio ao social, incitou a reemergência da sociedade civil, especialmente na perspectiva das ONGs, que passaram a

atuar sobre as demandas postas ao governo, em várias áreas, entre elas a educação, a saúde, o trabalho e geração de renda, meio ambiente, diversidade, etnia e outros segmentos. Vimos, portanto, que o público não-estatal passou a assumir o lugar do Estado. Devido a isso foi mudado o perfil das políticas públicas de proteção social, que passaram a ter seu caráter focalizado e de alívio à pobreza, em face das suas medidas compensatórias, que servem para aliviar a tensão do povo e amenizar o debate, pois este, com suas necessidades atendidas minimamente, deixa de pressionar o governo.

Situamos as tensões e assimetrias vivenciadas pelos jovens e apontamos que, somente há pouco tempo, eles passaram a ter lugar na agenda do governo. Sua situação de transitoriedade – nem criança, e nem adulto –, lhes impedem de serem contemplados pelos mecanismos das políticas de previdência social do país, já que não são seus contribuintes. Por outro lado, observa-se que as políticas públicas não dialogam umas com as outras, constituindo-se em ações pulverizadas que se confundem, por não haver estratégias claramente definidas, além de não serem pensadas com base na realidade das juventudes, que são muitas, se considerarmos as diversas regiões do país. Assim, como pode uma política ser executada com base em uma única realidade, desconhecendo os problemas específicos dos jovens em cada região?

Diante do desemprego, as dificuldades para a inserção dos jovens no mercado de trabalho são diversas, principalmente por sua origem de classe. Nesse sentido, o PNPE/CSJ se apresenta como uma política de inserção de jovens, executada por terceiros – ONGs –, para tentar amenizar esses problemas da fração de classe constituída por jovem, filhos de pais trabalhadores e oriundos das camadas populares em situação de risco e vulneráveis socialmente.

No terceiro capítulo travamos uma discussão sobre a relação entre trabalho e educação na perspectiva do pensamento crítico e consideramos o trabalho como a categoria central da

ontologia humana, defendendo a omnilateralidade como proposta para uma formação humana integral, onde pelo trabalho o homem tem a chance de reconhecer seu valor e as possibilidades de se tornar um indivíduo diferente. Serviu, portanto, para fundamentar as discussões feitas no capítulo quatro, que consistiu da análise dos dados de campo.

Em face do contexto mencionado, extremamente necessário para que pudéssemos situar a dimensão focalizada da política em questão, concluímos em relação à primeira pergunta do estudo que a política pública (PNPE/CSJ) se mostra sem eficácia, na medida em que não tem conseguido, de fato, alcançar o objetivo a que se propõe que é a inserção do seu público-alvo: o jovem. Os resultados alcançados mostram que este segmento encontra-se em situação precarização do trabalho e de desemprego, e que os critérios do próprio Programa levam à exclusão do jovem ao exigir níveis de escolaridade incompatíveis com a realidade concreta desta população. Por outro lado, verifica-se a desresponsabilização do Estado com as políticas de geração de trabalho e renda, ao direcionar para entidades da sociedade civil - como as ONGs- , o desafio da inserção.

Buscando o propósito da inserção, a ONG CAMPO tem empreendido vários esforços, construindo várias estratégias para responder às exigências previstas no PNPE/CSJ. As parcerias firmadas com empresas com este fim, pouco têm lhe rendido a possibilidade de inserir os jovens em processo de formação. As oportunidades asseguradas são, em geral, para trabalhos com condições precárias, do tipo informal, com baixos salários e, que não garantem aos jovens os direitos básicos de um trabalhador. Nas falas dos próprios coordenadores identificamos esses indícios. Mesmo fazendo um balanço das oportunidades de emprego locais e as considerando para a realização dos cursos ligados aos ramos de atividade, ainda assim o resultado encontra-se muito aquém do esperado, pois quase 70% dos jovens sob a sua responsabilidade de qualificação continuam desempregados.

Notamos, também, a partir da fala dos entrevistados que essa dificuldade se deve também ao fato de que muitas empresas visualizam os processos de formação profissional realizados pelas ONGs com desconfiança, como de natureza menor e questionáveis com relação à qualidade. Entretanto, os coordenadores dos Centros de Formação que executam o Programa, assessorados pela ONG CAMPO, alegam que a capacitação promovida pela entidade é muito mais séria do que a procedida em muitos espaços do ensino formal. Mas, talvez, uma das maiores dificuldades esteja no curto período de tempo destinado à inserção, que é a de no máximo três meses após o aluno concluir o curso. Entretanto, a valorização da quantidade de inseridos para o cumprimento do protocolo do PNPE/CSJ, faz com que a própria ONG contribua para o esvaziamento da política, pois às vezes insere o aluno que passou por apenas 80% do período de formação visando a meta estabelecida pelo Programa.

Outro dado identificado na fala dos entrevistados é que seu sistema de acompanhamento de egressos é ainda precário, pois não existe ainda uma sistemática ou um banco de dados estruturado para que estes jovens possam ser contatados visando saber o seu destino, para ofertar uma oportunidade de emprego; se estão trabalhando, em qual o tipo de trabalho (formal, informal, não-formal); e se estão estudando, entre outros. Nesse contexto, observamos que estas dificuldades confirmam o viés compensatório e o grau de insuficiência da política pública, embora reconheçamos o esforço da ONG CAMPO no processo de formação, na inserção e no estabelecimento de parcerias para tornar viável e factível o atendimento à demanda dos jovens por emprego.

Ao questionarmos os jovens sobre o que eles acharam sobre o curso que fizeram nos Centros de Formação, eles mencionaram que este foi muito oportuno e que puderam aprender muitas coisas, tais como: a se comunicar melhor, discutir sobre vários assuntos, trabalhar em grupo e ampliar a visão para os assuntos do cotidiano, bem como foram estimulados a perseguir maiores níveis de escolaridade. No que se refere à perspectiva de futuro, eles têm a

esperança de que conseguirão mudar de vida ao conseguir um bom emprego e ajudar seus pais.

Com relação à segunda questão, que versou sobre a importância dada ao planejamento pedagógico da ONG CAMPO e ao desenvolvimento sustentável local na perspectiva socioambiental, observamos que as ações educativas pautam-se numa visão ampla e coerente acerca do conceito de meio ambiente. Quanto à noção de desenvolvimento sustentável dentro da perspectiva local, esta se ancora na matriz da equidade, na medida em que a ONG valoriza a autonomia dos alunos e das comunidades que assessoria. Estas visões estão presentes no material didático disponibilizado pelo PNPE/CSJ e na fala dos coordenadores, que mencionam a ênfase na formação crítica e na crítica ao atual padrão de desenvolvimento pautado do modelo econômico e sob a égide do capitalismo. Entretanto, os alunos ainda carregam uma visão simplista do conceito de meio ambiente, uma vez que o relacionam unicamente aos sistemas ecológicos e ao controle da poluição, desconectando-se dele. A visão de degradação ambiental que têm restringe-se à questão do lixo, a não jogar papel nos chão, entre outras questões, não compreendendo, assim, que a fome, a miséria, o desemprego que os aflige, e a degradação do ambiente são, também, problemas socioambientais.

Com relação à terceira pergunta, que tratou das finalidades e concepções de educação profissional adotadas pela ONG CAMPO, observamos que seu discurso é carregado de uma intencionalidade positiva, embora não se pautem em abordagens teóricas que fundamentem suas ações na educação popular do tipo não-formal, distanciando-se, portanto, de uma visão unilateral, que leva em conta a articulação entre a teoria e a prática. Podemos perceber, também, que o discurso das competências está presente na prática educativa da ONG, sendo privilegiadas as comportamentais e comunicativas, porém descoladas de uma visão teórica crítica sobre as competências.

Em meio a perplexidades e desafios concluímos defendendo maiores investimentos do Estado nas políticas públicas voltadas para os jovens, possibilitando-lhes condições dignas de sobrevivência e uma cidadania baseada em princípios emancipatórios. Estas políticas devem ser consideradas não como um ônus ao Estado, mas como direito público socialmente adquirido, devendo ser articuladas a outras políticas de geração de trabalho e renda e educacionais, pautadas em propostas mais amplas de formação, que estimulem a elevação da escolaridade, expurgando o seu caráter focalizante e de alívio à pobreza.

REFERÊNCIAS

- ABONG. *Associação Brasileira de Organizações Não-governamentais*. Site <<http://www.abong.org.br>>. Acesso em 10/05/2006.
- ACANDA, J. L. *Sociedade civil e hegemonia*. Tradução Lisa Stuart – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- ACSELRAD, H; LEROY, J. P. *Novas premissas da sustentabilidade democrática*. Rio de Janeiro: FASE, 1999.
- AGÊNCIA BRASIL. *Jovens e mulheres ainda são os mais atingidos pelo desemprego no mundo*. Disponível em <<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/01/24/mat.eria.2007-01-24.7259937144/view>>. Acesso em 28/11/2007.
- ALTVATER, E. Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos. **In.:** HELLER, A. *et al. A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Usos e abusos dos estudos de caso*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 129, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ANDERSON, P. *Seminário Pós-neoliberalismo III*. Rio de Janeiro, Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 26.11.2002.
- ANPEd. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Disponível no site <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 12/05/2006.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARANHA, M. L. *A história da educação*. São Paulo: Moderna, 1999.
- AZEREDO, B. Políticas Públicas de Emprego no Brasil: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, M.A (Org). *Reforma do Emprego no Brasil*. Campinas, instituto de Economia/Unicamp, 1998.
- 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: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- BENSAID, D. Os tormentos da matéria (contribuição à crítica da ecologia política). In: _____. *Marx, o intempestivo: grandezas e misérias de uma aventura crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação, nº 12. Portugal: Porto, 2000.

_____. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Moutinho Baptista. Porto: Porto Editora Ltda, 1994.

BRANCO, P. P. M. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas: In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRASIL. *Ministério do Trabalho e Emprego*. Disponível no site <www.mte.gov.br>. Acesso em 21/03/2007.

CAMPO. *Centro de Assessoria ao Movimento Popular*. Disponível em <<http://www.campo.org.br>>. Acesso em 01 de abril de 2007.

CAPES. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Site <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 12/05/2006.

CASTELL, R. As armadilhas da exclusão. In: Vários. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo, EDUC, 1997.

CHESNAIS, F; SERFATI, C. “Ecologia” e condições físicas da reprodução social: alguns fios condutores marxistas. **In.:** *Crítica Marxista*. São Paulo: Boitempo, 2003.

COHN, A. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

COUTINHO, C. N. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989, Cap. 5.

CSJ. *Consórcio Social da Juventude*. Disponível no site <www.consorciodajuventude.org.br/documentos.asp>. Acesso em 21/03/2007.

DEL PINO, M. Política Educacional, emprego e exclusão social. In: FRIGOTTO, G; GENTILI, P.(Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DEL ROIO, M. Gramsci e a educação do educador. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez., 2006.

DELUIZ, N; GONZALEZ, W; NOVICKI, V. *Sociedade civil e as políticas de educação de jovens e adultos: a atuação das ONGs no Rio de Janeiro*. In: 28ª Reunião Anual da ANPED – 40 anos da Pós – Graduação em Educação no Brasil, 2005, Caxambu. 40 anos da Pós – Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas. Rio de Janeiro: ANPed, 2005. V.1. p. 1-16.

DELUIZ. N; NOVICKI, V. *Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável:*

implicações para uma proposta de formação crítica
Boletim Técnico do Senac, 30(2)maio/ago, 2004

DELUIZ, N; 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, p. 28-41, 2003.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-23, set./dez. 2001.

_____. 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.

DIAS, G. F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. – 9. Ed. São Paulo: Gaia, 2004.

_____. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. 6. Ed. São Paulo: Gaia, 2000.

DIEESE. *Pesquisa de Emprego e Desemprego*. Pesquisa de 2005. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/bol/anu/a.xml>>. Acesso em: 31 setembro de 2007.

FERREIRA, V. *ONGs no Brasil: um estudo sobre suas características e fatores que tem induzido o seu crescimento*. Tese (Doutorado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro: 2005.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. *Dicionário de educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de estudos sobre trabalho e educação, 2000.

FIORI, J. L. Neoliberalismo e políticas públicas; globalização e democracia; o novo papel do Estado frente à globalização. In: FIORI, J. L. Os moedeiros falsos. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997, p. 201-239.

_____. *O Consenso de Washington*. Palestra. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 04, set, 1996.

FOLADORI, G. *Limites do desenvolvimento sustentável*. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática*. São Paulo: Moraes LTDA, 1980.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M..A política de Educação Profissional do governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, campinas, v.26, n.92, p. 1087 – 1113, 2005.

FRIGOTTO, G. Brasil e a política econômica-social: entre o medo e a esperança. *Revista Observatório social da América Latina*. Buenos Aires, CLASCO, maio/ agosto de 2004. pp. 95-106.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GATTI, A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Líber Livro Editora: Brasília, 2005.

GENTILI, P. O conceito de empregabilidade. In: FUNDAÇÃO UNITRABALHO. *Seminário sobre avaliação do Planfor: uma política de educação profissional em embate*. São Paulo: UNITRABALHO, 1999.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas e Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jun./mar., 2006.

_____. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1996.

HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 393-407.

HUNT, E. K.; SHERMAN, H. J. *História do pensamento econômico*. Petrópolis: Vozes, 1998.

IANNI, O. *O mundo do trabalho*. São Paulo em Perspectiva, jan./mar., 1994, pp.2-12.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Mensal de Emprego - Município do Rio de Janeiro - junho de 2007*. Convênio com o Instituto Pereira Passos. Disponível no site <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/defnotas2007.shtm> . Acesso em 11/08/2007.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/ 2003.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Nov 2007.

_____. Competências como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, V. 29, N. 1, jan./abr., 2003.

_____. 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.

LANDIM, L. Múltiplas identidades das ONGs. In: HADDAD, S (Orgs.). *ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fundação Peirópolis, 2006.

LIGUORI, G. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In.: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LIMA, L. C. Do aprender a ser à aquisição de competências para competir. *Margem esquerda: ensaios marxistas*, n. 5. São Paulo: Boitempo, 2004.

MANACORDA, M. *Marx e a pedagogia moderna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. - 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. Tradução Carlos Bruni et all. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, C. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA, M. A. As três idéias de sociedade civil, o Estado e a politização. In.: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OGLOBO. *Deese: jovens são metade dos desempregados*. 2. ed. *Economia*. 14, set., 2006, p. 29.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. *A OIT e o emprego de jovens*. Disponível em <http://www.oitbrasil.org.br/prgatv/prg_esp/emp_form_jov.php> . Acesso em 22/09/2007.

OLIVEIRA, A. C.; HADDAD, S. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, mar. 2001, p. 61-87.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*; v. 23, p. 279-301, jul./dez., 2005.

PATTO, M. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In.: PATTO, M. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PNPE. *Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego*. Disponível no site <www.mte.gov.br/pnpe/apresentacao>. Acesso em 21/03/2007.

PNQ. PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO – 2003-2007. – Brasília : MTE, SPPE, 2003.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PORTILHO, Fátima. *Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania*. – São Paulo: Cortez, 2005.

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

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 27-35, set./dez. 2001.

RATTNER, H. Sustentabilidade: um ensaio de prospectiva. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 38, jul., 2004. ISSN 1519.6186, ano IV. Disponível no site <<http://www.espacoacademico.com.br/038rea.htm>>. Acesso em 18 de junho de 2007.

RIZZINI, I.; CASTRO, M.; SARTOR, C. D.. *Pesquisando ... : guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária/CESPI/USU, 1999.

SADER, A. Trabalhem menos, trabalhem todos. *Agência Carta Maior*. Disponível em <http://www.cartamaior.com.br/templates/postMostrar.cfm?blog_id=1&post_id=151>. Acesso em 20/11/2007.

SANTOS, D. *Formação de educadores para o terceiro setor*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: 2004.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. T. (Orgs.). *Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro. v. 1, n. 1, p. 131-152, mar., 2003.

SEMINÁRIO NACIONAL. Políticas de Educação de Adultos Trabalhadores e de Formação Profissional no Brasil: problemas e perspectivas. *Texto Base*. São Paulo: FE/USP; IIEP; CEEP, 2006.

_____. Políticas de Educação de Adultos Trabalhadores e de Formação Profissional no Brasil: problemas e perspectivas. *Texto Base*. São Paulo: FE/USP; IIEP; CEEP, 2002.

SOARES, S. *Necessidades juvenis, trabalho e políticas públicas*: um estudo do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Aplicadas) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2006.

SOBRAL, H. R. Globalização e meio ambiente. In: DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, P. A. (Orgs.). *Desafios da globalização*. 3ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997, p. 140 - 146.

TURATO, E. R. *Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VÉRAS DE OLIVEIRA, R. A qualificação profissional como política pública. In: SAUL, A.; FREITAS, J. (Orgs.). *Políticas públicas de qualificação*: desafios atuais. São Paulo: Unitrabalho, 2007.

FONTES ORAIS

BASTOS, R. J.; RIVERO, M. J. G. Qualidade pedagógica. Centro de Apoio ao Movimento Popular. Entrevista concedida ao pesquisador em 08/06/07.

BASTOS, R. J. Modelo de Competências. Centro de Apoio ao Movimento Popular. Entrevista concedida ao pesquisador em 13/08/07.

GRABAS, A. Processos políticos-institucionais e impactos sociais. Centro de Apoio ao Movimento Popular. Entrevistas concedidas ao pesquisador em 01/06/07 e 08/08/07.

ANEXOS

ANEXO A: RELAÇÃO DE PUBLICAÇÕES (ONGS E EDUCAÇÃO / CAPES)

Banco de Teses			
Critérios:	Assunto: ONGS e Educação	Nível: MESTRADO	
Autor	Título	Data de defesa	
Acácio Nascimento Figueredo	Os princípios Políticos e a Prática Educativa do CESEP: processos formativos de uma ONG em Sergipe	01/10/2003	
Adilson Vaz Filho Cabral	A Procura de um meio: O papel da comunicação para as ONGS no Brasil.	01/05/1995	
Alexandre Garcia Gonçalves Ferreira	O ambiente da Educação e a Educação no ambiente: Considerações sobre a natureza e os fundamentos do ambientalismo.	01/07/2006	
Ana Beatriz de Carvalho Dalla Passos	O ambientalismo como espaço histórico e político da educação ambiental: sentidos produzidos.	01/02/2005	
Ana Lúcia de Mattos Barreto Villela	Educação, trabalho e perspectivas de futuro, segundo jovens alunos de uma ONG.	01/09/2004	
Ana Valéria Feitosa Dias	Complexidade, desenvolvimento sustentável, comunicação? O programa um milhão de cisternas em comunidades do Ceará.	01/09/2004	
André Augusto Michelato Ghizelini	ONGS – Agroecologia e agricultura familiar: A construção de uma metodologia de assessoria (o caso da AGAECO)	01/09/2003	
Andson Braga de Aguiar	“Relação entre estruturas organizacionais e indicadores de desempenho das organizações não-governamentais do Estado de São Paulo”.	01/08/2004	
Ângela Coronel da Rosa	O que sustenta a formação continuada de professores na inclusão escolar? A experiência no Município de Cachoeira do Sul – RS	01/09/2002	
Arnildo Korb	O Estatuto Ético-Político da questão ambiental e relações sócio-ambientais sustentáveis.	01/03/2003	
Bety Cubric Lindenbojm	Arte: uma contribuição para a saúde. Estímulo visual para a promoção da higiene bucal na infância.	01/06/2004	
Carla Elizabeth Pereira e Lyra	O discurso da autonomia na cooperação não governamental para o desenvolvimento: OXFAM e as ONGS da RMR.	01/04/1998	
Carlos Alberto Lopes de Sousa	A Parceria do Estado e Sociedade Civil: O caso da parceria MEB e MEC no programa MEB alfabetizando em parceria.	01/05/1997	
Carlos Eduardo Sell	ONGS: Trabalho de Base ou Formação de Redes? Um olhar sobre o CEDEP.	01/11/1997	
Carlos Maria Perez	Agroecologia no Planalto Catarinense: A Experiência do Centro Vlanei de Educação Popular.	01/06/1997	
Carmelita Cristina de Oliveira Bueno	A recente visibilidade da Escola Privada sem fins lucrativos no contexto da Política Pública Educacional.	01/09/2003	
Carolina Magda Teixeira de O. Ferreira	Adolescência nas classes populares: Uma questão de gênero.	01/09/2003	
Celso Sanchez Pereira	“A semente, o lixo e a escola: Um estudo sobre as representações dos educadores ambientais do Estado do Rio de Janeiro.”	01/01/2001	
Cimara Corrêa Machado	O devir híbrido das ONGS ecológicas: A educação ambiental interpretando os fluxos que atravessam e transversalizam.	01/03/2005	
Claudia Rabello de Castro	“Aconteceu, aí eu deixei vir”: A representação social da gravidez em meninas de rua.	01/09/1998	
Cláudio Turene Almeida Dornelles	Percepção ambiental: Uma análise na bacia hidrográfica do Rio Monjolinho.	01/08/2006	
Cleide de Fátima Galiza	Cúmplices na sobrevivência-ONGS populares e infância desassistida.	01/12/1993	
Daniel Steidle	Educação ambiental com arte: experiências de vida.	01/12/2004	

Denise Rocha Pereira	Autoconceito, auto-estima e o espaço escolar.	01/04/2002
Eduardo Nunes	Um estudo de caso: As representações das crianças e dos adolescentes pobres de rua atendidos pela linha emergencial da Associação Beneficente São Martinho da Rua, da família, da escola e do trabalho.	01/03/1999
Eliana Rodrigues	Moradores do Parque Nacional de Jaú – AM: espaço e cultura.	01/11/1997
Eliane Thaines	Educação ambiental: Abordagens em educação na prática ambientalista das organizações não-governamentais.	01/07/2006
Eliene Novaes Rocha	Práticas educativas de Formação dos Movimentos Sociais: o papel sócio-educativo do MOC na região sisaleira da Bahia.	01/12/2006
Elize Massad da Fonseca	Políticas de redução de danos do uso de drogas. O contexto internacional e uma análise preliminar aos programas brasileiros.	01/08/2005
Eneida de Souza Lopes	“Tirando a cultura das tocas”: da exclusão à cidadania – uma trajetória afro-descendente.	01/06/2003
Flávia Peres Nunes	O homem, as matas ciliares e os peixes de Lagoa da Prata, no Alto São Francisco: um estudo das interrelações.	01/02/2005
Fredston Gonçalves Coimbra	“A educação ambiental no Parque Municipal Victorio Siquierolli: diagnóstico e perspectivas”.	01/07/2005
Fúlvio Eduardo Fonseca	As organizações não-governamentais como Atores da Sociedade Civil Transnacional e seu Papel na proteção dos Direitos Humanos.	01/07/2002
Genivaldo Alves Santos	Educação profissional: Os impactos do plano de qualificação profissional no Estado de Sergipe.	01/04/2004
Gerson Luis Almeida Rodrigues	O movimento ecologista e as políticas ambientais no Estado do Rio Grande do Sul.	01/12/1993
Heiji Tanaka	Os profetas da educação no século XX e a redenção do homem do terceiro milênio	01/08/2001
Inaê Adorno de Araújo	A educação ambiental não formal no contexto das organizações não governamentais ambientalistas do litoral norte do Estado de São Paulo.	01/07/2006
Iremeyre Rojas Vidal	A “iniciação Esportiva” – A quem Compete? Um estudo sobre a Formação Profissional no Campo da Educação Física	01/08/2006
Javier Numan Cabalero Merlo	Educação informal, Cidadania e Política: as campanhas de educação cívica e a transição democrática no Paraguai hoje.	01/09/1997
Jeane Félix da Silva	Sexualidade e protagonismo juvenil a partir do olhar de jovens educadores/as sociais: um estudo de caso no projeto fala garotada.	01/04/2005
José Carlos Vieira Ruivo	Pensar o ambiental desde o local: os precusores do movimento ambientalista no Rio Grande.	01/05/2002
José Portfrio de Faria	Capacitação Solidária: Adaptação Social ou Qualificação para o Mercado de Trabalho?	01/12/2006
Lígia Teresa Paludetto Silva	Uma visão ambiental da gênese dos assentamentos rurais no Estado de São Paulo: de Sumaré ao Pontal do Paranapanema.	01/11/2006
Lucia Maria Baiocchi Amaral	Sistematização e Análise dos conceitos de educação ambiental nas perspectivas governamental e não governamental.	01/03/2001
Luciana Dadico	Atuação do psicólogo em organizações não governamentais na área de educação.	01/08/2003
Marco Sakio Taniguti	Capacitação de agentes multiplicadores PRA a semana da água – 2005: Concepções e práticas de educação ambiental.	01/09/2006
Marcos Evandro Galini	Parceria na educação: iniciativas dos governos do estado de São Paulo de incentivo à parceria com escolas públicas, a partir de 1987	01/11/2005
Maria Aparecida Carneiro	Televisão e educação ambiental: o programa repórter Eco/TV cultura (1992-1999).	01/02/2001
Maria Aparecida Marin	O centro de estudos do menor na cidade de Lins/SP.	01/10/2004

Maria Aparecida Santana Ferreira	Por entre pedras, desafios, encantos e incertezas: Tamboril: uma gruta ameaçada em busca de seu equilíbrio ecológico.	01/12/2002
Maria da Penha Vieira Marçal	Educação ambiental e representações sociais de meio ambiente: Uma análise da prática pedagógica no ensino fundamental em Patos de Minas _ MG	01/03/2005
Maria de Fátima Ramos Rodrigues Mendes Barbosa	A educação de pessoas cegas em Cabo Verde: um processo marcado pela inserção profissional.	01/05/2003
Maria de Lourdes Leal Escouto	Educação ambiental na construção da cidadania de mulheres no interior de Rio Grande.	01/08/2003
Maria Elisa Correa Pacheco	ONGS e educação: avanços da sociedade civil ou acultamento das recusas do estado?	01/03/2002
Maria Inês Nunes Kasai	Cor, pobreza e ação afirmativa: o projeto geração XXI (SP/1999/2006)	01/06/2006
Maria José Miranda Igreja	Vulneráveis? Resistentes? Quem entenderá estes nossos meninos? Questões de gênero de jovens inseridos nos programas educativos de organizações não governamentais do Rio de Janeiro.	01/05/2004
Maria Salete Alves	Conflitos entre os atores sociais em zona de influência de Parques Nacionais: O caso do Parque Nacional da Chapada dos Veaderos.	01/09/2001
Maria Salete da Silva	Conselhos municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente do Médio Vale do Itajaí/SC.: O perfil, o conteúdo e os organizadores da agenda.	01/08/2000
Mariana Paladino	Educação Escolar indígena no Brasil contemporâneo: Entre a revitalização cultural e a desintegração do modo de ser tradicional.	01/01/2001
Marta Dieterich Voelcker	Autoria, Cooperação e Aprendizagem em Comunidade Virtual construída e protagonizada por educadores e aprendizes de telecentro.	01/04/2006
Mônica Cairrão Rodrigues	A sociedade contemporânea constrói um novo mundo: o virtual – um estudo sobre a utilização da internet por ONGS brasileiras.	01/09/1999
Mônica Menezes Coutinho	Estudo de Modelo de Gestão e da estrutura organizacional: um olhar sobre organizações não governamentais.	01/05/2006
Mylene Mariani Pereira Branco	Programa dinheiro direto na escola: o papel das unidades executoras na gestão de escolas públicas do município de Araçatuba/SP	01/09/2006
Nazira Abarche	Uma aproximação ao estudo da educação profissional para jovens: projetos de capacitação profissional na região metropolitana de S. Paulo	01/07/2000
Ozani Martiniano de Souza	O Centro de educação popular do instituto Sapientae: origem, consolidação e crise contemporânea.	01/05/2000
Ozanira Ferreira da Costa	Com os pés no chão das ruas e praças: uma análise da prática educativa das ONGS de educação de rua do Recife.	01/03/1999
Paulo César Pontes Fraga	ONGS no espaço público: uma trajetória de mudança.	01/09/1995
Paulo Fernando de Melo Martins	Educação e Terceiro Setor: no limiar da privatização.	01/02/2002
Pedro Guilherme Niaradi	Educação não-formal, ONGS e terceiro setor: práticas e paradigmas do CEDAP.	01/03/2004
Rafael Guimarães Botelho	Atividades educacionais para idosos em Niterói.	01/07/2006
Ramonildes Alves Gomes	O estatuto da criança e do adolescente e a política social de atendimento: um estudo de duas instituições.	01/03/1998
Regina Sbardelini Peres	Educação ambiental e direito ambiental: Desvelando relações em prática político-pedagógicas de ONGS ambientalistas	01/03/2006
Renata Lobato Schlee	Educação Ambiental e processo de trabalho: um estudo auto-organização de coletivos de trabalhadores na Colônia de	01/03/2006

Renata Maria Ghedini Ramos Jacuk	Pescadores Z3 – Pelotas/RS Redes de comunicação: inclusão digital via “Acessa São Paulo”.	01/11/2004
Roberta Rotta	A formação de professores na dissertações e teses defensivas em programas de educação entre os anos de 1999 e 2003.	01/05/2006
Messias de Andrade	Determinantes psicossociais e culturais da gravidez na adolescência no bairro da Aerolândia em Fortaleza. – Ceará.	01/06/2003
Roberto Amauri Silva	ONGS e escolas públicas: uma relação em construção.	01/04/2004
Salette Valesan Camba	Deusas em preto e branco, uma experiência de educação popular.	01/06/2004
Sandra Beatriz Morais da Silveira	Educação ambiental em Copacabana através de organizações da sociedade civil.	01/06/2006
Sheila Veleda Saldanha Chantre Nascimento	Comunicação e Educação ambiental: uma análise da experiência brasileira.	01/04/1997
Silvana Aparecida Moura	Limites e possibilidades da Ação Política da Sociedade Civil Organizada: Combate à Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes.	01/05/2004
Sílvia Kawata	ONGS< a utopia da sustentabilidade? O caso da Associação de Agricultura Orgânica.	01/04/2001
Simone Cristina de Oliveira	Perfil das ONGS ambientalistas atuantes na baía de Guanabara, 1990-2001, RJ	01/11/2002
Solange Maria da Silva Nunes Mattos	Discursos plurais assessorando um movimento popular em Florianópolis: Estudo de caso de uma organização não-governamental.	01/02/1994
Tânia Regina Raitz	Políticas Públicas e a educação: A municipalização e o “Terceiro Setor” na gestão da educação infantil em Curitiba.	01/04/2006
Teresa Cristina Marrafão	Sujeitos afetivo-políticos e movimentos sociais – a prática do curso de inverno.	01/08/1995
Terezinha Maria Mansur	Incentivo a Leitura: uma reflexão a partir de projetos do cole.	01/08/2006
Thais Faria	Mudanças Organizacionais das ONGS Brasileiras nos anos 90	01/01/1999
Valéria Cristina Martins	Cidadania: um conceito construído por uma ONG através da educação e saúde.	01/06/1997
Vanda Maria da Rosa Jardim	A política da educação de jovens e adultos desenvolvida pela APEART do Paraná: Recontando sua história e seus princípios, seus passos e (des) compassos.	01/02/2003
Wagner Roberto do Amaral	Globalização: Discurso, Saber e Poder.	01/08/1999
Zenaide Claudino Possas	Conselho escolar: (des) construindo espaços.	01/03/2000
Zózina Maria Rocha de Almeida		

Banco de Teses

Critérios:	Assunto: ONGS e Educação	Nível: DOUTORADO
Autor	Título	Data de defesa
Adelaide Ferreira Coutinho	As organizações não governamentais e a educação oferecida aos pobres: do consenso da oferta à ação privatizante.	01/05/2005
Antônio Duarte Guedes Neto	Do interesse como um dos fundamentos do direito.	01/08/2003
Carlos Alberto Lopes de Sousa	ONGS e internet: da ação educativa e política no lugar ao ciberespaço.	01/11/2005
Célia Maria Machado de Brito	ONGS e educação: ações, parcerias e possibilidades de contribuição para a melhoria da escola pública.	01/04/2006

Clélia Néri Cortes	Educação diferenciada e formação de professores indígenas: diálogos intra e interculturais.	01/08/2001
Darci Secchi	Professor indígena: a formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso.	01/04/2002
Dileno Dustan de Souza	Organizações não governamentais: um estudo de caso da Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE)	01/06/2005
Fernando Fleury Curado	“Esverdeando” a reforma agrária: atores sociais e a sustentabilidade em assentamentos rurais no Estado de Goiás.	01/03/2004
Gastão Octavio Franco da Luz	Formação de formadores em educação ambiental, nos cenários da “Região Metropolitana de Curitiba” – das resistências aos fatos.	01/04/2006
Gianni Boscolo	As ONGS e os desafios a seus processos identitários: pressões externas e inserção na educação comunitária das comunidades periféricas de Salvador.	01/03/2006
Isabel de Oliveira e Silva	Profissionais de creche no coração da cidade: a luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte.	01/02/2004
Janette Brunstein	ONGS e educação: novas possibilidades educativas?	01/08/2003
Lílian Maria P. de C. Ramos	Educação de/na rua: o que é, o que faz, o que pretende?	01/02/1997
Lívia Marques Carvalho	O ensino de artes em ONGS: Tecendo a reconstrução pessoal.	01/04/2005
Magali Oliveira Kleber	A prática de educação musical em ONGS: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro.	01/06/2006
Marcos Antonio Paiva Colares	Do labor infantil ao trabalho dos adolescentes: a ação das ONGS no alvor do século XXI.	01/06/2006
Maria Beatriz Lima Herkenhoff	Entre a proteção, a educação e emancipação: análise da contribuição das ações complementares à escola.	01/03/2004
Maurício Gonçalves Saliba	A educação como disfarce e vigilância: análise das estratégias de aplicação de medidas sócio-educativas a jovens infratores.	01/10/2006
Moisés de Melo Santana	Olodum: Carnavalizando a educação curricularidade em Ritmo de Samba Reggae.	01/04/2006
Napoleão Miranda	Sociedade Civil e cidadania: A experiência do Viva-Rio.	01/12/1998
Prudente Pereira de Almeida	A sabedoria Katitauru como representação da “comuniversidade”: Diálogo Intercultural.	01/05/2004
Regina Célia di Ciommo	Ecofeminismo e Complexidade	01/04/1998
Sandra Villela Sequeira	Intra-empendedorismo e organizações não-governamentais: prática e discurso.	01/03/2005

ANEXO B: RELAÇÃO DE PUBLICAÇÕES (ONGS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL / CAPES)

Banco de Teses			
Critérios:	Assunto: ONGS e Educação Profissional	Nível: MESTRADO	
Autor	Título		Data de defesa
Ana Lucia de Mattos Barretto Villela	Educação, trabalho e perspectivas de futuro, segundo jovens alunos de uma ONG.		01/09/2004
Flávia Peres Nunes	O homem, as matas ciliares e os peixes de Lago da Prata, no Alto São Francisco: um estudo das interrelações.		01/02/2005
Genivaldo Alves Santos	Educação Profissional: Os impactos do plano de qualificação profissional no Estado de Sergipe		01/04/2004
Iremeyre Rojas Vidal	A “Iniciação Esportiva” – A quem compete? Um estudo sobre a formação profissional no Campo da Educação Física.		01/08/2006
Luciana Dadico	Atuação do psicólogo em organizações não-governamentais na área de educação.		01/08/2003
Maria Aparecida Marin	O Centro de Estudos do Menor na Cidade de Lins – SP.		01/10/2004
Maria de Fátima Ramos Rodrigues Mendes Barbosa	A educação de pessoas cegas em Cabo Verde: Um processo marcado pela inserção profissional.		01/05/2003
Marta Dieterich Voelcker	Autoria, Cooperação e Aprendizagem em Comunidade Virtual Construída e Protagonizada por Educadores e Aprendizes de Telecentro.		01/04/2006
Mônica Cairrão Rodrigues	A Sociedade contemporânea constrói um novo mundo: o virtual – um estudo sobre a utilização da internet por ONGS brasileiras.		01/09/1999
Mônica Menezes Coutinho	Estudo do Modelo de Gestão e da Estrutura Organizacional: Um Olhar sobre Organizações Não Governamentais.		01/05/2006

Banco de Teses			
Critérios:	Assunto: ONGS e Educação Profissional	Nível: DOCTORADO	
Autor	Título		Data de defesa
Darci Secchi	Professor indígena: A formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso.		01/04/2002
Isabel de Oliveira e Silva	Profissionais de creche no coração da cidade: A luta pelo reconhecimento profissional em Belo Horizonte.		01/02/2004

ANEXO C: RELAÇÃO DE PUBLICAÇÕES (PNQ / CAPES)

Critérios:	Banco de Teses		Data de defesa
	Assunto: PNQ	Nível: MESTRADO	
Autor	Título		
Acácia Branca Seco Ferreira	Estratégias deliberadas em Organizações de Excelência Reconhecida no Brasil.		01/08/2004
Adilson Santos Barbosa Junior	Balanced Scorecard: Uma análise dos impactos de sua implantação em indicadores financeiros de empresas brasileiras.		01/09/2005
Alysson Hoffman Pegoraro	Uma metodologia para avaliação e melhoria da qualidade em empresas de serviços com o uso de indicadores.		28/07/1999
Arlei Antonio Catani	Uma proposta de alinhamento entre o Balanced Scorecard e a gestão pela qualidade total.		01/06/2004
Carlos Augusto Rolim	“Construção de instrumento de Auto-diagnóstico organizacional: Aplicações do Serviço Público”.		01/03/1999
Carlos Mathias Mota Vargas	Sistema de gestão para a excelência: Um enfoque para a indústria de software.		01/05/1998
Carlos Roberto Sette	A qualidade da informação nas organizações em processo de mudança: Um estudo de caso em indústrias de massas da cidade de Bauru (SP) .		01/02/2003
Celso Machado Junior	Teoria e concepção de empresas: fundamentos para a gestão pela qualidade em empresas vencedoras do Prêmio Nacional da Qualidade.		01/03/2005
Cícero Roberto de Oliveira Moura	Metodologia de Avaliação do Sistema de Gestão de Manutenção baseado na NBR ISO 9001:2000 e PNQ 2005		01/12/2006
Elisa Elaine Moreira Teixeira	Gestão de Pessoas: Em busca da Excelência Pessoal e organizacional: Um estudo baseado nos critérios do Prêmio Nacional da Qualidade.		01/08/1999
Fernando Bittencourt Freiesleben	As escolas técnicas da Região Metropolitana de Porto Alegre – RS e a excelência em gestão da qualidade.		01/01/2003
Flávio Baruzzi Lopes	Tecnologia de Workflow e World Wwide Web a aplicada Garantia de Qualidade de produtos e Serviços da petrobrás Segundo a Norma ABTN NBR ISO 9002.		01/06/1998
Geraldo Mendes Gutian	Análise de Implantação do Programa Excelência Gerencial do Exercício Brasileiro (PEGEB) na Academia Militar de Agulhas Negras - AMAN		01/06/2005
Gerusa Tinasi de Oliveira	Investigação Empírica sobre os efeitos da adição do modelo do Prêmio Nacional da Qualidade na Medição do desempenho.		01/05/2006
João Maria da Rocha	Sistema de Gestão e desempenho Empresarial: Estudo de Caso Sob a Perspectiva dos Critérios de Excelência numa Empresa da Indústria do Petróleo.		01/11/2001
Jorge Emanuel Reis Cajazeira	Responsabilidade Social nas Organizações Classe Mundial no Brasil: Só um discurso ou desempenho sustentável?		01/01/2006
Jorge Tadeu Vieira Lourenço	Análise Crítica da Integração da Garantia da Qualidade com a Gestão da Excelência para o Setor de Serviços.		01/05/1997
Liana de Almeida Figueiredo	A Influência da Cultura Organizacional em uma estratégia de Qualidade Total – O Caso CST.		01/08/1994
Lineu Ferreira Ribas	Qualificação Profissional e a Dicotomia Emprego-Desemprego. O Prêmio Nacional de Qualidade e As Políticas e Práticas de Recursos Humanos: Um estudo em empresas do Setor de Transporte Público por ônibus da Região Metropolitana de Natal – RN.		01/12/2005 01/12/2005
Luís Antônio Soares de Araújo			
Luiz Fernando Magalhães de	Auto-avaliação do desempenho das organizações: o caso Unisys como implementar um processo de auto-avaliação e melhoria		01/08/1999

Almeida	utilizando como base os critérios de excelência do PNQ – Prêmio Nacional da Qualidade.	
Márcia Baruzzi	Estudo da aplicabilidade do Modelo-Prêmio Nacional da Qualidade na Avaliação de Serviços de Saúde Mental.	01/05/1997
Márcia de Souza Hobold	A Constituição da Profissionalidade Docente: Um estudo com professores de educação profissional.	01/09/2004
Maria Beatriz Bianchi de Andrade	Os sistemas de incentivo e de compensação de desempenho: Um estudo em uma empresa vencedora do Prêmio Nacional da Qualidade.	01/06/1998
Maria Thereza Rubim Camargo Soares	A Contribuição da Gestão de Qualidade no Desenvolvimento de Organizações de Aprendizagem.	01/09/2001
Mauricio Kuehne Júnior	Prêmio Nacional da Qualidade: Um estudo de caso no SERPRO – Unidade Curitiba	01/12/1999
Miriam Inês Pauli de Rolt	O uso de indicadores para a Melhoria da Qualidade em Pequenas Empresas.	17/06/1998
Oscar Passos Júnior	“Competência de relacionamento com o mercado: Um estudo de caso para estratégias de Marketing de relacionamento baseadas em valor agregado.”	01/08/2003
Oziel Branchini	Religião, Ética e Axiologia no Campo Empresarial: Um estudo das empresas que adotam a cultura da Excelência.	01/03/2004
Roberto da Costa Pimenta	Gestão pela Qualidade Total na Administração Pública.	01/12/2000
Rodolfo Cardoso	Impacto das Práticas-Chave de Melhoria da Gestão no Desempenho Organizacional: Uma Metodologia de Avaliação.	01/12/2001
Seno Leonhardt	Sistema de gestão da qualidade de escolas da rede sinodal e seus resultados.	01/12/2005
Sérgio Henrique Rocha	Balanced Scorecard: Uma contribuição à Eficácia do Gerenciamento do Negócio através do Balanced Scorecard	01/09/2002
Sérgio Luiz Braga França	Gestão empresarial fundamentada na agenda 21 da ONU, contribuição para o desenvolvimento de critérios de gestão na Indústria da Construção Civil.	01/09/2003
Simone Meister Sommer	Uma metodologia para Avaliação e melhoria do Processo de Gestão da Qualidade nas Empresas.	05/10/1999
Valdelucia Amaral Kruger	As determinações restritivas das políticas públicas de qualidade e os limites do PNQ – Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores.	01/06/2006
Vera Lucia Mauro Mohallem	Estabelecimento de um sistema de gestão para as secretarias municipais de Educação Fundamental nos Prêmios de Qualidade.	01/03/2005
Yelisetty Sreee Rama Krishna	Proposta de Modelo de Gestão da Qualidade nos Fornecedores do Setor Aeroespacial.	01/04/2001
Ytalo Rasendo do Amaral	Modelos para qualidade de software: Um modelo comparativo.	01/08/2000

Banco de Teses			
Critérios:	Assunto: PNQ	Nível: DOUTORADO	
Autor	Título	Data de defesa	
Conceição Aparecida Previero	Modelo de Gestão da Qualidade para Usinas de Beneficiamento de Sementes de Milho.	01/06/2001	
Marcelo Marinho Aidar	A Institucionalização da Gestão e do Desempenho Organizacional por meio de Prêmio Nacional da Qualidade.	01/03/2003	
Maria Aline Cabral de Góes	A Gestão da Qualidade em Organizações de Pesquisa e Desenvolvimento do Setor Mineiro-Metalúrgico.	01/04/2002	
Vera Lúcia Botano de Souza	Programas de Qualidade em Hospitais do Município de São Paulo.	01/05/2003	
Yelisetty Sreee Rama Krishna	Proposta de Modelo Sistemático de Gestão da Estratégia para pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico para Aplicação no Setor Aeroespacial.	01/09/2005	

ANEXO D: ROTEIRO DE ENTREVISTA - BLOCO I: PROCESSOS POLÍTICO-INSTITUCIONAIS

Nome da ONG: Centro de Apoio ao Movimento Popular

Nome do entrevistado: Alexandre Grabas

Função/cargo ocupado: Coordenador do Primeiro Emprego no ano de 2006

Nome do entrevistador: Neilton da Silva

Data da entrevista: 01/06/2007

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?
2. **De que forma esta integração ocorre** na prática?(quais os processos que estabelece na prática para que a integração das ações ocorra)?
3. **Como** são diagnosticadas as demandas de qualificação profissional? **Que critérios** levam em conta para definir estas demandas?
4. **Quem participa** na definição das ações de qualificação profissional?
5. Existe **controle sobre as ações** de qualificação profissional? Por parte de que instâncias? Como este controle é realizado?
6. Quais são os procedimentos de **mobilização e escolha das entidades** a serem credenciadas como executoras pelos gestores do Programa?
7. De que forma a ONG se relaciona com a entidade-âncora?
8. Quais são os objetivos e finalidades da ONG ao desenvolver as ações de qualificação profissional neste Programa?
9. Como a ONG **avalia, hoje, o PNPE como política pública**? Os resultados têm sido eficazes?
10. Quais têm sido as **dificuldades** encontradas pela ONG para implementar o Programa?

ANEXO E: ROTEIRO DE ENTREVISTA - BLOCO II: IMPACTOS SOCIAIS

Nome da ONG: Centro de Apoio ao Movimento Popular

Nome do entrevistado: Alexandre Grabas

Função/cargo ocupado: Coordenador do Primeiro Emprego no ano de 2006

Nome do entrevistador: Neilton da Silva

Data da entrevista: 08/08/2007

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)?
 1. Há **encaminhamento** dos educandos para estes programas?
2. 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?
3. 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?
4. Na avaliação da ONG os cursos ministrados estão **adequados às demandas do mercado?** Há preocupação da ONG com isso?
5. Tem ocorrido a **inserção profissional ou a permanência** dos concluintes dos cursos no mercado de trabalho?
6. A ONG faz **acompanhamento de egressos?**
7. 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?
8. A ONG favorece uma participação ativa dos egressos dos seus programas formativos na **vida social e política?**
9. 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?
10. Como a ONG **avalia, hoje, o PNPE como política pública?** Os resultados têm sido eficazes?
11. Quais têm sido as **dificuldades** encontradas pela ONG para implementar o Programa?

ANEXO F: ROTEIRO DE ENTREVISTA - BLOCO III: QUALIDADE PEDAGÓGICA

Nome da ONG: Centro de Apoio ao Movimento Popular

Nome do entrevistado: Rosangela de Jesus Bastos e Maria Jane Guadama Rivero

Função/cargo ocupado: Coordenadoras dos Centros de Formação da Pedreira e Marinha

Nome do entrevistador: Neilton da Silva

Data da entrevista: 13/06/2007

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?

ANEXO G: ROTEIRO DE ENTREVISTA - BLOCO IV: MODELO DE COMPETÊNCIAS

Nome da ONG: Centro de Apoio Ao Movimento Popular

Nome do entrevistado: Rosangela de Jesus Bastos

Função/cargo ocupado: Coordenadora do CFP da Pedreira e Professora

Nome do entrevistador: Neilton da Silva

Data da entrevista: 13/08/2007

1. A proposta pedagógica do campo e/ou currículo preocupa-se com o desenvolvimento de habilidades/capacidades por parte dos alunos? Quais as habilidades que são mais levadas em conta (técnicas, organizacionais, comunicativas, comportamentais, sociais e ambientais)?
2. Qual o entendimento que o CAMPO tem sobre o conceito de habilidades/capacidades?
3. O corpo docente tem o mesmo entendimento sobre o conceito/modelo de habilidades/capacidades? Como se deu esta constatação?
4. Quais teóricos sobre competências/ habilidades/capacidades que o CAMPO utiliza para fundamentar a sua prática pedagógica?
5. Quais as competências que são desenvolvidas nos egressos em se considerando as especificidades de cada curso?
6. Como é feita a aferição do desenvolvimento dessas competências por parte dos egressos? Os resultados têm sido satisfatórios?
7. Existem dificuldades pedagógicas no que tange a formação profissional pelo modelo de competências? Quais são as mais recorrentes?
8. Como as competências estão dispostas na organização curricular? Existe ênfase maior para algumas competências em detrimento de outras?
9. Existe indício de confirmação por parte dos egressos no tocante ao desenvolvimento de competências? O que eles dizem sobre disso?
10. Qual o perfil do concluinte? O que ele é capaz de fazer após o curso no mercado de trabalho, considerando o tipo/especificidade do curso que realizou?
11. Qual a quantidade, tipos de curso ofertados pelo CAMPO?
12. Qual a quantidade de alunos que o CAMPO assistiu no Primeiro Emprego?

ANEXO H: ROTEIRO DE ENTREVISTA – BLOCO IV: GRUPO FOCAL – EGRESSOS

Nome da ONG: Centro de Apoio ao Movimento Popular

Facilitador do GF: Neilton da Silva

Egressos Participantes: Adressa, Diogo, Éric, Lidiane, Wellington

Data da realização do GF: 15/09/2007

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).

ANEXO I: CENTROS DE FORMAÇÃO ASSESSORADOS PELO CAMPO

Centro de Estudos de Saúde do Projeto Papucaia - CESPP

Cachoeiras de Macacu
 Av. Gov. Roberto Silveira, 472 – Campo do Prado
 Cachoeiras de Macacu – RJ – CEP 28680-000
 (21) 2649-1117 / 2649-4609 / 2649-1117 (Fax)
 E.mail: infocespp@hotmail.com

Cursos: mecânica em refrigeração, curso de Biscuit, crochê, manicure, arte nas unhas, informática, confecção de velas, decopagem, garçom e recepcionista em hotelaria, cabeleireiro, ponto de cruz, bordado, desenho, eletrônica básica, e confecção de enfeites para festas com bolas decorativas e jujubas.

Centro Comunitário de Formação Profissional Padre Rafael - CCFPPR

Conjunto Campinho – Campo Grande
 Rua 8, nº 55 – Conjunto Campinho - Campo Grande
 Rio de Janeiro – RJ – CEP 23065-070 (21) 3364-4746 / 3426-8990
 E.mail: donacida40@hotmail.com

Cursos: telemarketing, informática (adulto e infantil), inglês, espanhol, turismo, cidadania, aulas de capoeira e Projeto Guia Cívico.
 Atividades: alfabetização de jovens e adultos, complementação escolar (Ensino Médio e Fundamental) e biblioteca comunitária.
 Serviço: Lan House, Fitoterapia e Projeto Sabor e Saúde, que oferece refeições a preços populares, no centro e a domicílio.

Centro Comunitário de Formação Prof. do Conjunto da Marinha - CCFPCM

Conjunto da Marinha – São Gonçalo
 Alameda Deputado Camilo Prates, nº 24 – Conjunto da Marinha
 Itaúna – São Gonçalo – RJ – CEP 24476-480
 E.mail: cfpcm@ig.com.br

Cursos: informática (adulto e infantil), artesanato em madeira, em biscuit e em taboa, Programa Primeiro Emprego, em parceria com o governo federal.
 Serviço de telecentro (acesso à Internet) e cyber.

Centro Comunitário de Capacitação Profissional Paulo da Portela - CCCP

Oswaldo Cruz – Rio de Janeiro
 Rua Cananéia, nº 143 - Oswaldo Cruz
 Rio de Janeiro – RJ – CEP 21550-150
 (21) 3350-2993
 E.mail: cccp.pportela@ibest.com.br
 Site: www.paulodaportela.hpg.com.br

Cursos: informática, fotografia, artes em linhas, violão e cavaquinho, pré-vestibular, inglês, Kung Fu, telemarketing, aulas de dança do ventre e alfabetização de adultos, em parceria com a prefeitura.

Serviços: imobilização ortopédica, fonaudiologia, fisioterapia, psicologia, miniagência dos Correios, orientação vocacional e orientação jurídica para a comunidade.

Centro Comunitário de Formação Prof. da Pedreira Padre Juan - CCFPPPJ

Costa Barros – Rio de Janeiro
 Rua Pará, nº 15 – Pedreira – Costa Barros
 Rio de Janeiro – RJ – CEP 21525-000
 (21) 2407-2323
 E.mail: ccfppadreja@hotmai.com
 Site: www.ccfp.hpg.com.br

Cursos: informática, camareira, recepcionista, alfabetização de jovens e adultos, reforço escolar de 1ª a 4ª séries e cyber.

Serviços gratuitos: Programa de Aumento da Escolaridade – PAE (em parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro) e Projeto Primeiro Emprego, em parceria com o governo federal.

Centro Comunitário de Jardim Catarina

Jardim Catarina – São Gonçalo
 Rua Raposo Botelho, Lote 10, Quadra 80
 Jardim Catarina – São Gonçalo – RJ – CEP 24717-030
 Fone: (21) 3715-1434

Cursos: informática, oficina de bijuterias, artesanato, eletrônica básica e alfabetização para adultos.

Atividades: aulas de Jiu Jitsu, capoeira, dança afro, teatro, Programa de Atendimento Jurídico e Programa Saúde da Família.

Centro Comunitário de Formação Profissional Pró-Cidadania (Pró-Cid)

Jockey Club - São Gonçalo
 Rua Aurino Sá Leitão, nº 01
 Quadra 10
 Jockey Club - São Gonçalo - RJ - CEP 24743-340
 (21) 3708-2667
 E-mail: procid_sg@yahoo.com.br

Cursos: informática, culinária, reforço escolar, crochê e ponto cruz, cabelereiro, informática (digitação, Windons, Word e Excel), pré-vestibular, inglês e espanhol (crianças e adultos).

Atividades: Projeto Segundo Tempo, teatro (infantil e joven) e reforço escolar de 1ª a 4ª séries.

Frente de Integração Comunitária de Santa Isabel - FICSI

Santa Isabel - São Gonçalo
Rua Niltom Berriel, nº 240
Santa Izabel - São Gonçalo – RJ – CEP 24738-320
(21) 3710-6400
E.mail: ficsi@ficsi.com.br
Site: www.ficsi.com.br

Cursos: cabeleireiro, artesanato, dança de salão, informática, maquiagem, depilação e clube de internet.

Comunidades em Ação - Centro de Integração e Desenvolvimento Comunitário

Salgueiro - São Gonçalo
Estrada das Palmeiras, nº 4
Itaúna - São Gonçalo – RJ – CEP 24473-181
(21) 3760-3059

Cursos: internet, costura industrial, pintura em tecido, meia de seda, confecção de bonecas, caixa de presentes e clube de internet.

Grupo de Formação Profissional de Tinguá

Tinguá - Nova Iguaçu
Estrada da Boa Esperança, 1.050
Tinguá - Nova Iguaçu – RJ – CEP: 260630 - 450
(21) 3767-7789 / 3767-7722

Cursos: informática, marcenaria e artesanato.

ANEXO J: DOCUMENTOS DO PNPE

Instrumento 1: Consolidação Geral Por Consórcio

Instrumento 2: Jovens Inseridos No Mundo Do Trabalho

Instrumento 5: Qualidade Pedagógica (Resultados Das Avaliações Dos Cursos Pelos Jovens E Educadores

Instrumento 6: Qualidade Pedagógica

Instrumento 7: Mapa De Inserção Dos Jovens No Mundo Do Trabalho

Instrumento 9: Lista De Frequencia

Instrumento 10: Mapa de Acompanhamento do Serviço Voluntário

Modelo 11: Monitoramento de Avaliação (Dados dos Jovens)

Modelo 12: Monitoramento de Avaliação (Dados do Curso)

Modelo 13: Monitoramento de Avaliação (Dados da Entidade Executora)

ANEXO L: MATERIAIS INSTITUCIONAIS

- 1- Estrutura Organizacional do CAMPO e efetivo pessoal
- 2- Convite: Comemoração Pelos 20 anos do CAMPO.
- 3- Convite: Café da Manhã Empresarial e Programação
- 4- Seminário de Sensibilização para a construção do PPP.
- 5- Programa do Módulo Básico do PNPE/CSJ.
- 6- Folder da Rede de Centrais de Serviço.
- 7- Folder da Rede de Centros de Formação Profissional do Grande Rio.
- 8- Folder do Centro Comunitário de Capacitação Profissional Paulo da Portela.
- 9- Folder do Refúgio Tinguá.
- 10- Folder do Centro Comunitário de Formação Profissional do Conjunto da Marinha.
- 11- Folder do Centro Comunitário de Formação Profissional Padre Rafael.
- 12- Folder do Centro Comunitário de Formação Profissional da Pedreira.
- 13- Folder do Centro de Estudos de Saúde do Projeto Papucaia.

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](#)