



MESTRADO ACADÊMICO EM ORGANIZAÇÕES E DESENVOLVIMENTO

HUGO LEONARDO KOGEMPA MANIERI

**EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E AUTONOMIA DO SER HUMANO: O
CASO DO INSTITUTO TIBAGI DE ESCOLAS TÉCNICAS DE CURITIBA- PR**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CURITIBA

2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

HUGO LEONARDO KOGEMPA MANIERI

**EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E AUTONOMIA DO SER HUMANO: O
CASO DO INSTITUTO TIBAGI DE ESCOLAS TÉCNICAS DE CURITIBA- PR**

**Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do
grau de Mestre do Programa de
Mestrado Acadêmico em
Organizações e Desenvolvimento,
na linha de pesquisa Políticas
Públicas e Desenvolvimento da
FAE - Centro Universitário
Franciscano do Paraná.**

**Orientador: Prof. Dr Lafaiete
Santos Neves**

CURITIBA

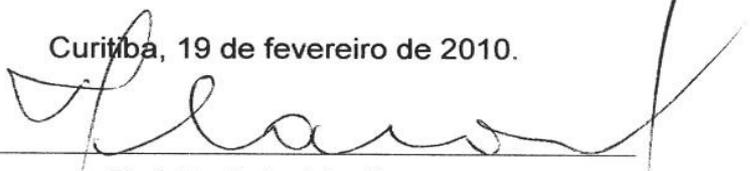
2010

HUGO LEONARDO KOGEMPA MANIERI

**EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E AUTONOMIA DO SER HUMANO: O CASO
DO INSTITUTO TIBAGI DE ESCOLAS TÉCNICAS DE CURITIBA- PR**

Esta dissertação foi julgada adequada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Organizações e Desenvolvimento pelo Programa de Mestrado Acadêmico em Organizações e Desenvolvimento da FAE Centro Universitário.

Curitiba, 19 de fevereiro de 2010.



Prof. Dr. Antoninho Caron
Coordenador do Curso

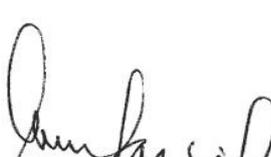
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Lafayette Santos Neves
Orientador
FAE Centro Universitário



Prof. Dr. Antoninho Caron
Examinador Interno
FAE Centro Universitário



Prof. Dr. Nilson Marcos Dias Garcia
Examinador Externo
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR



Prof. Dr. Osmar Ponchirolli
Suplente
FAE Centro Universitário

Dedico este trabalho primeiramente a Deus por me dar forças nos momentos de desânimo e à minha esposa Gabriela, pela paciência, pelo incentivo e por sempre acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Mestrado em Organizações e Desenvolvimento da FAE, pelos incontáveis aprendizados e pelos momentos de reflexão e, principalmente, por me conduzirem a um estado permanente de crítica e revisão de conceitos.

Aos colegas do Mestrado, pelos momentos de troca de experiência, por sua postura de humildade perante o conhecimento, e mais importante, pelos instantes de descontração e brincadeira nos intervalos das aulas.

Ao meu orientador, professor Lafaiete, pela paciência e sabedoria em me conduzir pelo caminho da escrita desta dissertação.

Aos colaboradores do Instituto Tibagi, por abrirem as portas da instituição e por colaborarem de maneira tão solícita e dedicada para a elaboração da pesquisa de campo desta dissertação.

Aos colaboradores da FAE e do Mestrado, por serem sempre prestativos nas horas em que precisei deles.

Aos meus pais, afinal se não fosse por eles eu não estaria aqui escrevendo esta dissertação.

À minha família, por sempre me apoiar e suportar os momentos de ausência e estresse durante esta caminhada.

Por todos aqueles que de alguma maneira, direta ou indiretamente contribuíram para o sucesso desta dissertação.

"Há pessoas que desejam saber só por saber, e isso é curiosidade; outras, para alcançarem fama, e isso é vaidade; outras, para enriquecerem com a sua ciência, e isso é um negócio torpe; outras, para serem edificadas, e isso é prudência; outras, para edificarem os outros, e isso é caridade."

Santo Agostinho.

RESUMO

MANIERI, Hugo Leonardo Kogempa. **Educação para a Cidadania e Autonomia do Ser Humano: O Caso do Instituto Tibagi de Escolas Técnicas de Curitiba-Pr.** 146p. Dissertação (Mestrado em Organizações e Desenvolvimento) – FAE Centro Universitário Franciscano do Paraná. Curitiba, 2010.

A presente pesquisa tem como objetivo estudar como a prática educacional de uma Organização do Terceiro Setor pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania e da autonomia nos seres humanos. Para tanto, esta dissertação apresenta um estudo teórico com base nos conceitos de Autonomia de Paulo Freire, de Cidadania de José Murilo de Carvalho e Pedro Demo, de educação e cidadania participativa de Nílson José Machado, além de teorias complementares sobre o Desenvolvimento como Liberdade de Amartya Sen, e sobre o Estado de Bem Estar de Anthony Giddens. O Programa do Adolescente Aprendiz, do Instituto Tibagi de Escolas Técnicas – ETTIBAGI, situado em Curitiba-Pr, compõe o cenário desta pesquisa. Trata-se de um estudo metodológico de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, que utiliza-se de procedimentos técnicos como a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, e entrevista semi-estruturada. Como base conceitual e operativa para a condução da pesquisa utilizou-se das Quatro Aprendizagens do Relatório da UNESCO sobre Educação no Século XXI, servindo como parâmetro de análise para uma prática educativa sustentável, além da base teórica sobre educação, autonomia e cidadania. As considerações finais do estudo mostram que o Programa do Adolescente Aprendiz do Instituto Tibagi contribui para o desenvolvimento da cidadania e da autonomia nos alunos participantes, ainda que de forma limitada. Conclui-se também que o Estado, as empresas, as ONGs e os cidadãos precisam incentivar e vivenciar uma educação voltada à solidariedade e à emancipação humana.

Palavras-chave: educação; autonomia; cidadania; terceiro setor; desenvolvimento.

ABSTRACT

MANIERI, Hugo Leonardo Kogempa. **Educação para a Cidadania e Autonomia do Ser Humano: O Caso do Instituto Tibagi de Escolas Técnicas de Curitiba-Pr.** 146p. Dissertação (Mestrado em Organizações e Desenvolvimento) – FAE Centro Universitário Franciscano do Paraná. Curitiba, 2010.

This research aims to study how the practice of an educational organization of the Third Sector can contribute to the development of citizenship and autonomy in humans. As such, this dissertation presents a theoretical study based on the concepts of autonomy by Paulo Freire, of Citizenship by José Murilo de Carvalho and Pedro Demo, of education and participatory citizenship by Nilson José Machado, as well as complementary theories on Development as Freedom by Amartya Sen, and the Welfare State by Anthony Giddens. The Youth Apprentice Program, the Institute of Technical Schools Tibagi - ETTIBAGI, located in Curitiba-Pr, was the scenario of this research. This is a methodological qualitative survey, in a case study method, which use technical procedures such as literature and documentary research as well semi-structured interview. As conceptual and operational basis for the conduct of research used The Four Pillars of Education of UNESCO Report on Education in the XXI Century, serving as a parameter for an analysis of educational practice sustainable besides the theoretical basis of education, autonomy and citizenship. The final study shows that the Youth Apprentice Program of the Institute Tibagi contributes to the development of citizenship and autonomy in the students participating, even though in a limited way. It also appears that the State, enterprises, NGOs and citizens need to encourage and experience an education focused on solidarity and human emancipation.

Key words: education; autonomy; citizenship; third sector; development.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SOCIAL-DEMOCRACIA CLÁSSICA.....	18
QUADRO 2 – THATCHERISMO OU NEOLIBERALISMO.....	20
QUADRO 3 – CULTURA ESCOLAR ELITISTA	60
QUADRO 4 – TRABALHO SOCIAL REALIZADO PELAS ONGs.....	66
QUADRO 5 – FUNÇÕES DOS ENTREVISTADOS NO ETTIBAGI.....	85
QUADRO 6 – CORRELAÇÃO DAS QUATRO APRENDIZAGENS E DA BASE CONCEITUAL E OPERATIVA.....	121

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FOTO DE TURMA DO PROGRAMA DO ADOLESCENTE APRENDIZ DO ETTIBAGI.....	83
--	----

LISTA DE SIGLAS

CLT	CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO
CEBS	COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE
CMMAD	COMISSÃO MUNDIAL PARA O DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
ETTIBAGI	INSTITUTO TIBAGI DE ESCOLAS TÉCNICAS
IPEA	INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA
ONG	ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL
OIT	ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO
ONU	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
OCDE	ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
PNB	PRODUTO NACIONAL BRUTO
RDC	RUMOS DA CIDADANIA
SENAI	SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL
UCLA	UNIVERSIDADE DA CALIFÓRNIA
UTFPR	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
UNB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1	CRISE E REFORMA DO ESTADO	17
2.1.1	Crise do Estado de Bem Estar Social	17
2.1.2	Reforma do Estado: O Modelo Neoliberal	22
2.1.3	Reforma do Estado no Brasil	24
2.2	A SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA	28
2.2.1	A Sociedade Civil Organizada e as Organizações Não Governamentais	28
2.2.2	O Modelo de Desenvolvimento como Crescimento Econômico e o Desenvolvimento como Liberdade	33
2.3	AUTONOMIA E CIDADANIA	36
2.3.1	Autonomia: Relação com o Outro	36
2.3.2	A Construção da Cidadania no Brasil	40
2.3.3	Cidadania Assistida e Cidadania Tutelada	44
2.4	EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E CIDADANIA	46
2.4.1	A Educação como Incentivadora do Desenvolvimento e Autonomia do Ser Humano	47
2.4.2	A Educação para uma Cidadania Ativa	49
2.4.3	Os Quatro Pilares da Educação da Unesco	53
2.5	A APRENDIZAGEM E A LEI DO MENOR APRENDIZ NO BRASIL	55
2.5.1	O Jovem e o Trabalho no Brasil	56
2.5.2	Educação Elitista e Exclusão Socio-Econômica do Jovem de Baixa Renda	60
2.5.3	O Jovem e o Direito ao Trabalho e à Profissionalização	61
2.5.4	Aspectos Legais da Aprendizagem: A Lei do Menor Aprendiz	63
2.5.5	Aspectos Sociais e Pedagógicos: O Papel das ONGS Formadoras nos Programas de Aprendizagem	65
2.5.6	Fórum de Aprendizagem do Paraná: Articulação de Atores Sociais pela Inclusão Social dos Jovens	70
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	72
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	73
3.1.1	Método de Abordagem	74
3.1.2	Pesquisa Bibliográfica	75
3.1.3	Pesquisa Documental	76
3.1.4	Estudo de Caso	77
3.1.5	Coleta de Dados	78

3.2 UNIVERSO DA PESQUISA	80
3.2.1 Histórico e Atuação do Instituto Tibagi de Escolas Técnicas – Ettibagi	81
3.2.2 Descrição do Programa do Adolescente Aprendiz do Ettibagi	82
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	85
4.1 APRENDER A CONHECER	86
4.2 APRENDER A FAZER	91
4.3 APRENDER A VIVER JUNTOS	96
4.4 APRENDER A SER	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	120
ANEXOS	134

1 INTRODUÇÃO

A industrialização foi uma das impulsionadoras do crescimento urbano das cidades brasileiras, incentivada pela massiva migração e imigração, intensificando a problemática da exclusão social.

Neste cenário, os Estados tornaram-se incapazes de prover sozinhos as necessidades básicas da população – segurança, saúde, educação, de promover desenvolvimento econômico e de controlar a grande massa de recursos financeiros que circula livremente pelo mundo. O resultado é a concentração de riqueza nas mãos de poucos, pobreza e depreciação dos recursos naturais, abrindo, desta forma, discussões sobre a atuação da sociedade civil organizada em busca de soluções para estas problemáticas.

Muito antes do surgimento das organizações da sociedade civil e das ONGs, as instituições de caridade, principalmente após a promulgação da encíclica papal *Rerum Novarum* em 1891, desempenhavam um papel de entes paternalistas para a população pobre e necessitada, assim como as políticas públicas do Estado atacaram historicamente a pobreza com programas sociais de cunho assistencialista, que poderiam desencadear situações de dependência e opressão.

Nessa dependência pela assistência, a libertação do oprimido se daria pela sua tomada de consciência e emancipação. Nos informa Weffort (1967) que se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão.

Essa tomada de consciência passa pela busca de uma cidadania ativa e da autonomia do ser humano, pela sua individuação e relação com o outro e com o todo simultaneamente, e esta busca enseja reflexões sobre o papel da educação na atualidade. Uma educação cidadã seria uma educação como projeto de cidadania ativa, que se faz na inter-relação dos projetos de vida pessoais e coletivos, segundo Machado (2002).

Este debate tem sido empreendido por organizações mundiais e está na pauta das Nações para o século XXI. Preocupada com os rumos da educação contemporânea, a UNESCO ¹ em seu relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, propôs, no ano de 1996, os quatro pilares de uma educação para o desenvolvimento: Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Viver Juntos; Aprender a Ser.

Segundo o relatório da UNESCO, a educação, a partir de então, adquire uma nova missão: Ir além de aprender a conhecer (dos saberes tradicionais), e do aprender a fazer (das técnicas para o domínio da natureza) – para um aprender a viver junto, com o outro, respeitando suas diferenças e aprendendo a viver a paz. E o aprender a ser: através do desenvolvimento total da pessoa nas suas dimensões – espírito e corpo, intelecto, sensibilidade, sentir estético, responsabilidade pessoal e moral. (DELORS *et al*, 1998).

Essas aprendizagens se relacionam de maneira dialética, completando-se mutuamente em uma complexidade para dar conta pela busca de significado de vida dos seres humanos, que vai além do econômico e do material, conforme explica Machado (2002, p. 28): “De fato, parece cada vez mais claro que os seres humanos buscam, em última instância, um significado para suas ações, e não meramente o conforto material, um trabalho criativo, e não apenas a inatividade ou o lazer”.

A motivação pelo supracitado estudo parte do interesse motivado por observações empíricas do pesquisador, que atuou como voluntário durante quatro anos em projetos sociais de capacitação profissional, voltados a adolescentes de baixa renda de Curitiba-Pr. O pesquisador trabalhou na criação e coordenação do Projeto Talento Jovem ², que incluía, além da capacitação profissional dos adolescentes, o encaminhamento dos mesmos para estágios (aprendizagem) em empresas. Apesar de terem sido beneficiados mais de 120 alunos no período de três anos, o projeto foi extinto por dificuldades financeiras e de gestão. Também atuou

¹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

² Projeto de aprendizagem executado pela Associação Rumos da Cidadania – RDC, organização civil sem fins lucrativos, entre os anos de 2004 e 2007.

por três anos como diretor de educação na Fundação Hildebrando de Araújo, onde era responsável pela avaliação de projetos sociais mantidos pela organização.

Em 2003, o autor teve a oportunidade de realizar uma Especialização em Organizações do Terceiro Setor, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, onde além de aumentar seu conhecimento e interesse na área de projetos sociais e terceiro setor, também saiu convencido de que os projetos sociais de educação profissional são importantes alavancas para a inclusão sócio-econômica dos jovens de baixa renda.

Tendo como ponto de partida um estudo interdisciplinar da visão de autores e instituições que defendem uma educação voltada ao desenvolvimento da autonomia, liberdade e cidadania do ser humano, levando em conta as múltiplas visões e saberes, desenhou-se esta pesquisa não como algo acabado e definitivo, mas como um trabalho que pretende somar-se a todo um conjunto de conhecimento que a cada dia se renova e se inter-relaciona na tentativa de explicar um mundo em constante mutação.

A problemática da presente pesquisa se insere também na discussão de que a educação, na lógica capitalista tem sido marcada pela exclusividade instrumental, quantificadora e voltada para a competitividade e exclusão dos grupos de baixa renda da sociedade. A idéia predominante tem sido a de mercado, formando indivíduos técnico-eficientes por um lado, e indivíduos marginalizados e dependentes de políticas públicas assistencialistas por outro.

A educação, vista como catalisador da autonomia dos indivíduos, enquanto qualidade política na dialética do sujeito em relação ao objeto e aos outros sujeitos, deve proporcionar a aprendizagem como habilidade de percorrer caminho próprio dentro das circunstâncias dadas.

A educação pode servir de instrumento para a tomada de consciência e desenvolvimento humano, enquanto considerada como um processo de desenvolvimento de saberes individuais e coletivos, permitindo ao ser social aproveitar plenamente as oportunidades surgidas para transformar-se e transformar o entorno onde vive (DELORS *et al*, 1998).

Os jovens brasileiros, notadamente os que se encontram em situação de vulnerabilidade sócio-econômica, têm encontrado dificuldades em adentrarem ao primeiro emprego, e desta forma conseguem se sustentar e ajudar aos seus familiares. Muitas vezes faltam recursos pessoais para estes jovens pagarem um curso profissionalizante, que os ajudaria a conseguirem uma vaga no mercado de trabalho. Sem estudo e sem trabalho, o jovem fica à margem, tornando-se dependente de políticas assistencialistas ou até mesmo adentrando ao mundo do crime.

Para Josviak e Bley (2009), um desafio inicial que o jovem encontra na vida é o do primeiro emprego. Mesmo em países mais desenvolvidos, há um “fosso” entre a educação de ótimo ou de bom nível e as exigências do mercado de trabalho. O trabalho também pode ser considerado um ente educativo, quando voltado à questões que vão além da instrumentalização, como é o caso da inclusão social.

Neste contexto, surgem algumas organizações da sociedade civil, ONGs que oferecem oportunidades em seus projetos sócio-educativos de capacitação profissional, através da inclusão sócio-econômica dos jovens. A partir das considerações levantadas acima, delineou-se a indagação para o seguinte problema de pesquisa: Como um programa de educação profissional de adolescentes de uma Ong ³ pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania nos alunos participantes?

Após o delineamento do problema de pesquisa parte-se para os objetivos do trabalho. O Objetivo Geral desta dissertação é analisar como um programa de educação profissional voltado a adolescentes de baixa renda de uma Ong, pode contribuir para desenvolver a autonomia e a cidadania nos alunos participantes. São Objetivos Específicos desta dissertação:

1. Realizar uma revisão bibliográfica sobre os temas autonomia, cidadania e educação, estudando as teorias dos autores que tratam destes assuntos.

³ A ONG em questão é o Instituto Tibagi de Escolas Técnicas – ETTIBAGI, de Curitiba-Pr, se será utilizado como Estudo de Caso na presente dissertação e será melhor detalhado no decorrer do trabalho.

Realizar também uma revisão bibliográfica sobre o Terceiro Setor, o Estado, a Lei do Menor aprendiz e os programas de aprendizagem, como complemento do estudo;

2. Descrever as ações do Programa do Adolescente Aprendiz, executadas pelo Instituto Tibagi: o trabalho que desenvolve com os alunos e seu histórico de atuação;
3. Verificar como a prática do programa educativo do Instituto se insere dentro dos pilares da educação da UNESCO, tidos aqui como indicadores do desenvolvimento da autonomia e cidadania do ser humano, por via da educação.

Levando em conta o cenário dos estudos ao longo desta pesquisa, e os objetivos e a problemática exposta acima, foi elaborada a seguinte hipótese: O programa de educação profissional de uma Ong contribui para o desenvolvimento da autonomia e a cidadania nos seus participantes porque trabalha as quatro aprendizagens, tidas como pilares da educação sustentável pela UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a ser.

Uma vez apresentados os objetivos e a problemática da dissertação, busca-se apresentar a Justificativa pelo tema escolhido no presente trabalho a seguir.

A educação voltada à lógica do mercado têm transformado os alunos em depósitos de informações pelos professores praticantes de uma educação limitadora puramente bancária, no dizer de Paulo Freire (2005), que transforma o aluno em memorizador e repetidor de seu discurso comum, sem a reflexão e ação necessárias que facilitam a busca pela autonomia.

A cidadania para Machado (2002) tem sido confundida com a mera disposição de direitos, podendo gerar situações de tutela e assistência paralisante em seus beneficiários.

Pretende-se, através desta pesquisa, contribuir para o avanço do conhecimento técnico e científico na área de educação enquanto promotora de autonomia e cidadania do ser humano, e conseqüentemente estar contribuindo para

a busca da sustentabilidade da sociedade. Além do presente trabalho possuir importância para o desenvolvimento social e humano, também possui pertinência acadêmica e científica, uma vez que está direcionado à linha de pesquisa Políticas Públicas e Desenvolvimento do Mestrado em Organizações e Desenvolvimento do Centro Universitário Franciscano do Paraná – FAE.

Ao considerar-se a necessidade de estudos mais aprofundados na área de educação, além de reflexões sobre a prática da cidadania e autonomia do ser humano, em especial em programas desenvolvidos por Organizações Não Governamentais, em uma época em que as questões relativas à sustentabilidade planetária estão na pauta das Nações, e as aprendizagens para o século XXI estão passando por algumas reflexões (como é o caso dos quatro pilares da educação propostos pela UNESCO e citados no presente trabalho), justifica-se, face às considerações expostas acima, a relevância da presente pesquisa.

Para alcançar os objetivos propostos anteriormente, esta pesquisa está organizada da seguinte maneira:

A Introdução, além de iniciar o debate do presente trabalho, apresenta a problematização da pesquisa, os objetivos gerais e específicos e a justificativa do porque da escolha do tema, além apresentar como está organizada a dissertação.

O Capítulo 2 apresenta a Fundamentação Teórica do trabalho. Este capítulo inicia discutindo a respeito da crise do Estado de Bem Estar Social e de como se processou o surgimento e fortalecimento da sociedade civil organizada e do terceiro setor, fala também do modelo Neoliberal, da Reforma do Estado no Brasil e da proposta de Desenvolvimento como Liberdade de Amartya Sen. O capítulo continua na seqüência trazendo reflexões sobre a autonomia, vinculadas à idéia da autonomia conquistada na relação social, segundo o filósofo Immanuel Kant, e na autonomia que se faz na relação ética com o outro e na busca histórica pelo *ser mais*, de Paulo Freire. Em seguida são apresentadas reflexões sobre a cidadania no Brasil pelo pesquisador José Murilo de Carvalho, e também o conceito de cidadania ativa e projeto de cidadania do professor Nilson Machado, além da crítica de Pedro Demo sobre a cidadania assistida e a cidadania tutelada. Na continuidade, apresenta-se a relação da educação como desenvolvedora da autonomia e

cidadania, além dos Quatro Pilares da Educação da Unesco. O capítulo 2 termina com a questão da profissionalização e trabalho dos jovens no Brasil, além de apresentar uma revisão teórica sobre os aspectos Legais, Sociais e Pedagógicos da Lei da Aprendizagem.

O Capítulo 3 apresenta os Procedimentos Metodológicos da presente pesquisa, quais sejam: a caracterização da pesquisa; o método de abordagem; explanação sobre a pesquisa bibliográfica; explanação sobre a pesquisa documental; justificativa pela escolha do Estudo de Caso; técnicas e procedimentos da Coleta de Dados; Descrição e Histórico de Atuação do Ettibagi e do Programa do Adolescente Aprendiz (Universo da Pesquisa).

O Capítulo 4 apresenta a Análise dos Resultados, baseada nos discursos do atores sociais participantes do Programa do Adolescente Aprendiz. Para a análise dos discursos foram utilizadas como modelo operativo e conceitual as Quatro Aprendizagens ou Princípios da UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. Foram utilizados também os conceitos sobre autonomia, cidadania e educação desenvolvidas no Capítulo 2 (fundamentação teórica).

As Considerações Finais foram alcançadas após as reflexões teóricas e os dados empíricos obtidos na pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a crise do Estado de Bem Estar Social e do Neoliberalismo, para em seguida traçar as bases teóricas sobre a autonomia, principalmente a sua construção pela na relação social, relação ética com o outro e na busca histórica pelo ser mais. Em seguida o capítulo apresenta reflexões sobre a construção da cidadania no Brasil, avançando para os conceitos de cidadania ativa e projeto de cidadania. Apresenta também uma crítica à cidadania assistida e à cidadania tutelada. Na continuidade, apresenta reflexões sobre a educação e sua relação com a autonomia e a cidadania, além de explicar os Quatro Pilares da Educação da Unesco. Este capítulo termina com a questão da profissionalização e trabalho dos jovens no Brasil, além de apresentar uma revisão teórica sobre os aspectos Legais, Sociais e Pedagógicos da Aprendizagem.

2.1 CRISE E REFORMA DO ESTADO

O objetivo deste capítulo é apresentar reflexões sobre porque ocorreram as crises nos modelos do Estado do Bem Estar Social – *Welfare state*, passando pela social-democracia e mais tarde com o surgimento e também enfraquecimento do Modelo Neoliberal. Apresenta também algumas características do Estado Brasileiro e as diversas reformas na tentativa de implantar um Estado de Bem Estar nos governos Vargas, e posteriormente no desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek.

2.1.1 Crise do Estado de Bem Estar Social

O precursor do *Welfare state* – Estado do Bem Estar Social, foi criado pelo chanceler alemão Otto Von Bismarck (Estado Corporativo). Este modelo foi implantado na Alemanha no final do século XIX, para evitar uma revolução popular.

É um modelo seletivo-corporativo, beneficiava exclusivamente os operários da indústria, e era fortemente associado à ideia de seguridade social (MATIAS-PEREIRA, 2008). O modelo do Estado de Bem Estar Social está relacionado à filosofia da social-democracia.

As filosofias “social-democracia” e “neoliberalismo” são abrangentes e incluem movimentos, grupos e partidos de diferentes ideologias, ainda que um tenha influenciado o outro. Giddens (2000, p. 16) utiliza uma concepção de social-democracia clássica de reforma esquerdista no período pós-guerra:

Social-democracia é um termo ainda mais amplo e mais ambíguo. Eu o utilizo para designar partidos e outros grupos da esquerda reformista, inclusive o Partido Trabalhista britânico. No início do período pós-guerra, social-democratas de muitos países diferentes partilharam uma perspectiva basicamente similar. É a isso que vou me referir como social democracia do velho estilo ou clássica.

A social-democracia clássica, apesar de constituir-se em movimentos partidários de reforma esquerdista no período pós-guerra, teve que adaptar-se às mudanças ocorridas devido à eclosão do neoliberalismo. Ainda segundo Giddens (2000, p. 16): “(...) Desde a década de 1980, em resposta à ascensão do neoliberalismo e aos problemas do socialismo, os social-democratas em toda parte começaram a romper com esse ponto de vista anterior”. Este ponto de vista será melhor explicado na continuidade deste capítulo.

A social-democracia clássica (também chamada de velha esquerda) e o neoliberalismo apresentam diferenças e tendências filosóficas de políticas diferentes, como mostram os quadros 1 e 2 a seguir, elaborados por Giddens (2000):

QUADRO 1 – SOCIAL-DEMOCRACIA CLÁSSICA

Social-democracia clássica (a velha esquerda)
Envolvimento difuso do Estado na vida social e econômica
Domínio da sociedade civil pelo Estado

Coletivismo

Administração keynesiana da demanda, somada ao corporativismo

Papéis restritos para os mercados: a economia mista ou social

Pleno emprego

Forte igualitarismo

Welfare state abrangente, protegendo os cidadãos “do berço ao túmulo”

Modernização linear

Baixa consciência ecológica

Internacionalismo

Pertence ao mundo bipolar

FONTE: Giddens (2000, p.17).

No quadro acima, do modelo social-democrata clássico do *Welfare State*, também chamado de Estado Providência, percebe-se uma forte tendência a um estado regulador da vida social e econômica, controlador e protetor da sociedade civil. Neste modelo cabe ao Estado garantir serviços públicos e proteção à população.

Para Matias-Pereira (2008, p.47):

O Estado do Bem-Estar, que foi gerado para contrapor-se aos processos econômicos desumanizados, inflexíveis, onipotentes e onipresentes, é uma aspiração ao direito à equidade e um apelo para romper com as estruturas de mercado, impessoais, homogeneizantes e universalistas. É a procura menos dramática de identidade entre a democracia e a liberdade econômica.

Já o quadro a seguir mostra um modelo com contrastes diferentes:

QUADRO 2 – THATCHERISMO OU NEOLIBERALISMO

Thatcherismo, ou neoliberalismo (a nova direita)
Governo mínimo
Sociedade civil autônoma
Fundamentalismo de mercado
Autoritarismo moral, somado a forte individualismo econômico
Mercado de trabalho se depura como qualquer outro
Aceitação da desigualdade
Nacionalismo tradicional
<i>Welfare state</i> como uma rede de segurança
Modernização linear
Baixa consciência ecológica
Teoria realista da ordem internacional
Pertence ao mundo bipolar.

FONTE: Giddens (2000, p.18).

O quadro acima, do modelo do Estado Neoliberal, mostra uma tendência à liberdade do mercado, uma restrição da intervenção Estatal na economia, e uma tendência à formação de uma sociedade civil autônoma, com a mínima intervenção

do Estado no social e econômico, culminando com a aceitação das desigualdades sociais.

O objetivo aqui não é o de fazer comparações genéricas dos dois modelos, mas, como afirma Giddens (2000), “os contrastes assinalados aqui são reais e importantes e os resíduos da social-democracia clássica ainda são fortes por toda parte.”

Idealizado como conseqüência da desordem causada pela Segunda Grande Guerra Mundial, o modelo de desenvolvimento econômico e social baseado no *welfare state* – Estado do bem-estar social – apresentava sinais de inviabilidade, já em meados da década de 1970 (DUTRA, 2007).

Para Bresser-Pereira (2003) o fim do Estado do bem-estar social foi fruto de uma crise fiscal, da incapacidade do Estado arrecadar a quantia de recursos necessária à promoção das melhorias sociais sob sua responsabilidade.

A partir da década de 70, com a diminuição dos benefícios causada pelo desemprego e pela ampla gama dos gastos sociais, ocasionando uma crise financeira e de seguridade social:

O rápido crescimento dos programas sociais em 1950 e 1960 em países da OCDE estava relacionado com as altas taxas de crescimento econômico e, por este motivo, para o êxito da gestão das economias da OCDE. O baixo desempenho no crescimento das economias da OCDE desde o início dos anos 1970 estava ligado a interrupção da expansão continuada dos programas e do crescimento de benefícios e, nesse sentido, a crise financeira da seguridade social está intimamente relacionada às altas taxas de desemprego, não somente devido à crescente carga de subsídio, mas porque o desemprego tem um amplo impacto sobre a gama de gastos sociais. Além do mais, isso evidencia que algumas políticas sociais têm efeitos negativos sobre a economia, até mesmo a ponto de inibir parcialmente o retorno a um crescimento não inflacionário. (OCDE, 1981, p. 05).

Somado a esta crise fiscal e financeira do Estado de Bem Estar Social, com o modelo neoliberal eclodiram mudanças significativas nos planos econômico, social e público. Para Santos (2008, p. 87):

O princípio do mercado adquiriu pujança sem precedentes, e tanto que extravasou do econômico e procurou colonizar tanto o princípio do Estado,

como o princípio da comunidade – um processo levado ao extremo pelo credo neoliberal.

O poder de regulação do *Welfare state* foi em grande parte combatido pelo modelo neoliberal, que defendia a livre iniciativa individual e dos mercados:

Para o neoliberalismo, o poder estatal do *Welfare state* contribuiu para o sabotamento da sociedade civil, mas os mercados não o são, porque prosperam a partir da iniciativa social. Os mercados se deixados por si mesmos poderão fornecer o maior bem para a sociedade (GIDDENS, 2000).

Porém, esta liberdade do mercado levou à crise do neoliberalismo em 2008, conforme nos esclarece Neves (2008):

A tese recente de que o neoliberalismo faliu encontra respaldo na realidade, a começar pelos países que deram origem às teses neoliberais e que fizeram proliferar pelos países de economias dependentes os chamados institutos liberais.

A crise do modelo neoliberal será tratada no próximo capítulo deste trabalho.

O Estado de Bem Estar perdeu em parte a vontade de regular as esferas de produção e da reprodução social, da economia, e do bem estar social, tornando-se uma unidade de análise relativamente obsoleta, frente à transnacionalização da economia (SANTOS, 2008).

O modelo do *Welfare state* – Estado do Bem-Estar entrou em enfraquecimento no final da década de 1970. Matias-Pereira (2008, p. 48) nos esclarece sobre o *Welfare state* – “Esse modelo de Estado, que primava por estar presente em todas as faces da vida social, contribuiu para modificar e desgastar significativamente suas relações com a sociedade civil e com suas instituições”.

2.1.2 Reforma do Estado: O Modelo Neoliberal

Com a crise do *Welfare state* surge na década de 80, em princípio, uma resposta para este problema, com a adoção do modelo neoliberal-conservador:

As políticas propostas na década de 1980, em decorrência da necessidade de reformar o Estado, restabelecer seu equilíbrio fiscal e equilibrar o balanço de pagamentos dos países em crise, foram orientadas com a única preocupação: reduzir o tamanho do Estado e viabilizar o predomínio total do mercado (MATIAS-PEREIRA, 2008, p. 48).

Neste contexto, o Estado passa por uma redefinição de seu papel, antes visto como protetor e regulador da vida social e econômica e agora:

(...) o Estado deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para se adequar a uma nova função de “Estado gerencial”. Assim, a reforma do Estado priorizou a transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado.

O Estado gerencial, para Bresser Pereira (2001, p. 30) “além de criar agências reguladoras: é também o Estado democrático e eficiente que financia a fundo perdido os serviços sociais e a pesquisa científica e age como capacitador (*enabler*) da competitividade das empresas privadas”.

A privatização dos serviços sociais, a desregulação, e a liberalização dos mercados, são algumas das principais características do Estado neoliberal gerencial. O Estado é visto como Estado Mínimo ou Estado Enxuto, financiador e especulador (ao invés de regulador) da ordem econômica.

Esta redução do Estado (Estado Mínimo), gerou alguns problemas em termos de competências do Estado e sua responsabilidade com a sociedade civil. Santos (2008, p. 89), nos sinaliza que:

(...) esta fraqueza externa do Estado é, no entanto, compensada pelo aumento do totalitarismo do Estado, que é produzido em parte pela própria congestão institucional da burocracia do Estado e em parte, e um tanto paradoxalmente, pelas próprias políticas do Estado no sentido de devolver à sociedade civil competências e funções que assumiu no segundo período e que agora parece estrutural e irremediavelmente incapaz de exercer e desempenhar.

Competências que antes o Estado do Bem-Estar tinha assumido para si, como Estado Providência, agora o Estado neoliberal estava redirecionando para a sociedade civil, deixando este papel à livre-iniciativa dos mercados e confiando em uma sociedade autônoma suficientemente para se auto-regular social e economicamente. Para Matias-Pereira (2008, p. 48):

A recomendação contida na proposta neoliberal-conservadora, entretanto, mostrou-se descabida de sentido econômico e político. Ficou evidenciado que, depois de algum tempo, a solução não estaria no dismantelamento do aparelho estatal, mas em sua reconstrução. Assim, passou a prevalecer o entendimento de que era preciso construir um Estado para enfrentar os novos desafios da sociedade pós-industrial. Esse Estado deveria ser capaz de garantir o cumprimento dos contratos econômicos, bem como de ser forte o suficiente para assegurar os direitos sociais e a competitividade de cada país no cenário internacional.

Na década de 1990, começam a ser feitas as reformas estruturais em alguns países da região latino-americana, com o ideal de superação da crise e com a esperança de resgatar a autonomia financeira e a capacidade do Estado de implementar políticas públicas (MATIAS-PEREIRA, 2007, p. 58).

Porém a crise financeira de 2008, sofrida principalmente nos países criadores e incentivadores da filosofia neoliberal (como Estados e alguns países da Europa), demonstrou a fragilidade do modelo neoliberal, conforme explica Neves (2008):

A falência do neoliberalismo está atestada pelas recentes medidas do governo norte-americano de salvar os bancos afundados pela crise hipotecária, injetando US\$ 200 bilhões para salvar determinadas instituições financeiras envolvidas nessa mais profunda crise vivida pela economia norte-americana.

Com a crise financeira de 2008 o mercado liberal acabou por depender justamente do financiamento público para não ser extinto, gerando dívidas nos cofres públicos para continuar gerando lucros nos seus negócios. No Brasil, destaca Neves (2008), tais medidas também são adotadas com o financiamento do BNDES para grandes empresas multinacionais continuarem acumulando lucros extraordinários e fazendo remessas dos seus lucros para o exterior, sem qualquer controle.

2.1.3 Reforma do Estado no Brasil

Grande parcela dos Estados latino-americanos, em especial o Brasil, em razão do modelo desenvolvimentista adotado, extrapolou a alçada de suas funções

básicas para atuar com grande peso na esfera produtiva. Contudo, esse grande Estado, com presença marcante na economia nacional, não conseguiu atender com eficiência à sobrecarga de demandas à ele dirigida, especialmente na área social (MATIAS-PEREIRA, 2007).

Para Matias-Pereira (2008), com o início do governo de Getúlio Vargas, nos anos 1930, tem início a implantação do modelo de administração burocrática no Brasil. Este modelo surge no bojo do processo de industrialização brasileira, sendo que a administração pública é submetida a um forte processo de racionalização. Fica evidente que a implantação da administração pública burocrática está relacionada à modernização do sistema capitalista existente no Brasil.

Esta forma de administração burocrática de 1930 apresentou frágeis resultados decorrentes das inadequações do modelo adotado, sendo que inúmeras reformas foram feitas - centradas na extinção e criação de órgãos, bem como na constituição de estruturas paralelas visando alterar a rigidez burocrática.

Sobre a reforma pós-1930 Matias-Pereira (2008, p. 90) nos informa que:

O governo Vargas (1930-1945) deflagra o processo que leva à criação das bases institucionais de uma democracia nos moldes das sociedades fordistas da época, estabelecendo direitos trabalhistas, um sistema de ensino público, o sufrágio universal e a Constituição de 1946. Tais iniciativas buscavam instaurar um Estado de Bem-Estar no País (*Welfare state*).

No Brasil, não houve propriamente uma crise do Estado do Bem Estar Social, uma vez que o *Welfare state* não chegou a ser implantado de forma universal, embora existisse um amplo sistema de proteção social. Para Matias-Pereira (2007), o Brasil nunca teve um Estado de Bem-Estar nos moldes universalistas, como os existentes em grande parcela nos países europeus.

Porém, sem dúvida, havia uma especial atenção de Getúlio no “bem-estar social”, conforme se pode constatar pela persistência em aludir aos temas de política social em seus discursos e em suas mensagens. A leitura das manifestações de Vargas ao País dá a impressão de que inúmeras providências tomadas, ou apenas programadas, visavam ao dito bem-estar social, ainda que tivessem aparência distinta à primeira vista (VIEIRA, 1987).

O período de 1930 a 1945 foi um momento de grande importância para a legislação social, onde vasta legislação foi promulgada, tendo seu cume na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943. No entanto, segundo Carvalho (2009), cometeu o pecado de ter sido uma legislação introduzida em ambiente de baixa ou quase nula participação política e de fraca vigência dos direitos civis.

Ainda segundo Carvalho (2009, p. 110):

Este pecado de origem e a maneira como foram distribuídos os benefícios sociais tornaram duvidosa sua definição como conquista democrática e comprometeram em parte sua contribuição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa.

No governo dito desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, não foi diferente. Segundo Vieira (1987, p. 127):

O exame da gestão de Kubitschek revelou de imediato a extrema valorização da política econômica, em prejuízo da política social. Os rumos da política econômica do Presidente Juscelino foram traçadas por diversas metas programadas, dirigidas sobretudo para a construção de grandes obras e para intensa capitalização do Brasil. As metas econômicas do governo federal não só conviveram com precárias condições de vida da maioria da população brasileira, como ainda permitiram ocultá-las, através da febre desenvolvimentista.

Embora não convenha falar em crise do *Welfare state* no Brasil, o Estado brasileiro sofreu um grande abalo com o modelo desenvolvimentista, que não foi capaz de prover as necessidades e demandas crescentes da população.

Com o término da ditadura de Vargas, iniciou-se um período de crise no Estado brasileiro, que se estendeu com a renúncia de Jânio Quadros e no governo de João Goulart, onde começa a crescer em importância a mobilização popular que, embora muitas vezes dependesse da iniciativa do Estado, tendia a superar os limites institucionais vigentes. (WEFFORT, 1978).

No Brasil, com o fim do governo de Getúlio Vargas, o regime se viu condenado por todas as forças que o compunham. Condenado pela direita e pelas classes médias que se aterrorizavam ante a pressão popular crescente; pelos grandes proprietários assustados com o debate sobre a reforma agrária e com a mobilização de massas rurais; pela burguesia industrial temerosa também da

pressão popular e já vinculada, por alguns dos seus setores mais importantes dos interesses estrangeiros. (WEFFORT, 1978).

As pressões sociais das classes populares fazem com que as mesmas se mobilizem para determinados objetivos, conforme explica Weffort (1978, p. 146):

A “mobilização” põe os indivíduos aos quais atinge, qualquer que seja a classe social a que pertençam ou à qual se incorporem, e qualquer que seja a circunstância histórica, em situação de disponibilidade para a participação política, qualquer que seja o tipo ou conteúdo real desta participação.

Esta mobilização e intervenção social em momentos de crise pode trazer mudanças significativas para a sociedade. Elias (1990, p. 187) nos explica que “é de conhecimento geral, em nossa época, que as relações internas de um Estado podem ser alteradas segundo regras que envolvam todas as partes”.

Além da exigência por outros tipos de intervenção social, outro fator é conceituado por Campilongo (1988) como "crise de representação", a qual é desencadeada por certos fatores sociais. Dentre os fatores citados por este autor, dois destacam-se: a grande fragmentação dos interesses sociais e a perda de centralidade do circuito Governo-Parlamento como itinerário das decisões políticas.

O primeiro refere-se ao desvirtuamento do verdadeiro papel das instituições representativas, qual seja o da concretização do bem comum. Isto ocorre devido à tendência de defesa de interesses cada vez mais particulares, em razão de lobbies e da influência corporativista de alguns setores sociais. Da mesma maneira, contribui tanto para a grande dificuldade de definir-se o que é o ‘bem comum’ num universo de interesses setoriais cada vez mais fragmentados e não compatíveis entre si. (CAMPILONGO, 1988).

Quanto ao segundo fator, informa-nos diretamente Campilongo:

A ‘nova conflituosidade’, inerente a um Estado regulador do ciclo econômico e a uma sociedade fragmentada, é portadora de interesses agregáveis em estruturas políticas mais ágeis e menos burocratizadas. Daí o surgimento de sistemas paralelos de governo e de centros alternativos de decisão, muitas vezes informais e extra-estatais, com um potencial de agregação e representação de interesses maior do que o das instituições tradicionais. (CAMPILONGO, 1988, p.82).

Desta agregação da sociedade fragmentada surgem os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil, onde busca-se legitimar os direitos sociais e políticos, através do exercício de uma cidadania participativa e busca pela liberdade e autonomia.

2.2 A SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA

O objetivo deste capítulo é apresentar as mudanças históricas ocorridas na sociedade civil organizada, começando com a atuação social da igreja católica, iniciada no Brasil com as Santas Casas e as corporações de ofícios dos Jesuítas, passando por mudanças após a promulgação da encíclica papal *Rerum Novarum* em 1891. Em seguida, o capítulo apresenta os movimentos sociais ocorridos a partir dos anos 70, culminando com o surgimento das Organizações Não Governamentais e mais tarde nos anos 90 com o aparecimento do Terceiro Setor. Apresenta na seqüência reflexões sobre o desenvolvimento sustentável e sobre o desenvolvimento visto como liberdade, segundo Amartya Sen.

2.2.1 A Sociedade Civil Organizada e as Organizações Não Governamentais

Das tradicionais instituições nacionais, destacam-se aquelas que atuavam através das igrejas cristãs, que, direta ou indiretamente desempenhavam um papel protagônico e quase que exclusivo no atendimento à população pobre e necessitada, diretamente ligado à noção de caridade cristã:

A história da filantropia no Brasil está estreitamente ligada à Igreja Católica. Isso data do período colonial quando sociedades católicas laicas, as confrarias, fundaram organizações voluntárias, como hospitais, orfanatos e asilos, patrocinados por fundos patrimoniais e doações (LESSA E ROSSETTI, 2005).

Após a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549, terá lugar na Colônia um esforço educacional sistemático, formal, escolarizado, incluindo além da catequese, o ensino dos ofícios “mecânicos”, do “Plano de Nóbrega”, constituindo mais tarde as

corporações de ofícios, vindo a ser extintas por decreto em 1824 (CASTANHO, 2008).

A igreja católica, com o suporte do Estado, era responsável pela maior parte das entidades que prestavam algum apoio de assistência às comunidades carentes que ficavam à margem das políticas sociais básicas (educação e saúde principalmente). As Santas Casas, que datam da segunda metade do século XVI, são exemplos clássicos desta tradição (BNDES, 2001).

Com a promulgação da primeira encíclica social da igreja em 1891, a *Rerum Novarum*, o papa Leão XIII inaugura um novo campo de atuação social da igreja na sociedade. Segundo Tavares (2009),

A *Rerum Novarum* enumera os erros que provocam o mal social, exclui o socialismo como remédio e expõe, precisando-a e atualizando-a, a doutrina católica acerca do trabalho, do direito de propriedade, do princípio de colaboração contraposto à luta de classe como meio fundamental para a mudança social, sobre o direito dos fracos, sobre a dignidade dos pobres e sobre as obrigações dos ricos, sobre o aperfeiçoamento da justiça mediante a caridade, sobre o direito a ter associações profissionais.

A idéia de caridade é sobreposta à própria justiça, e o direito passa a ser novamente o direito natural, portanto, divino, como foi anteriormente pregado na idade média. Johnson (2001, p. 561-578), acrescenta a visão de Leão XIII que era adepto de Tomás de Aquino com os ideais que mais se identificavam com os da idade média:

Os trabalhadores jamais deviam recorrer à violência. Os empregadores deveriam adotar uma atitude paternal para com seus funcionários, pagar-lhes salário justo, protegê-los das oportunidades de pecado, aplicar qualquer riqueza que sobrasse da manutenção de sua posição social na promoção do aperfeiçoamento de suas próprias naturezas e funcionar como administradores da providência divina em benefício alheio.

Fica evidente a aproximação do discurso de Leão XIII aos ideais da filosofia capitalista, e de uma idéia de paternidade e de caridade dos empregadores em relação aos empregados e aos pobres, mais ligadas ao assistencialismo, do que propriamente à promoção social. Os mais fortes deveriam sustentar os mais fracos, e estes em troca lhes deviam obediência. A *Rerum Novarum* tornou-se um

paradigma emergente da doutrina social da Igreja, onde suas bases iriam influenciar a política social da Igreja pelas próximas décadas até os dias atuais.

Na década de 70 a igreja católica, após a ditadura, aproximou-se de diversas instâncias dinâmicas – estudantes, lideranças leigas populares, ordens missionárias e jovens teólogos – de cujo encontro brotaram diversos movimentos ativistas na América Latina. Foi também neste período que foram fundadas pela igreja as “Comunidades Eclesiais de Base - CEBS”, multiplicando-se como pequenos círculos vitais das antigas paróquias, reunindo-se em qualquer espaço, dependendo da iniciativa local, fazendo uso intenso de pessoal leigo – introduzindo um novo capítulo na história das associações locais no continente com impactos significativos principalmente no Brasil, El Salvador e México (FERNANDES, 1994).

Com a passagem dos governos militares e a consolidação democrática do país, expressa através da pluralidade partidária, da formação dos sindicatos e do fortalecimento dos movimentos sociais urbanos e rurais, abriu-se espaço para uma atuação mais efetiva das organizações não governamentais, cujo número elevou-se rapidamente em face do crescimento das dificuldades socioeconômicas experimentadas pelo Brasil (BNDES, 2001).

Com a crise do Estado de bem-estar social pós Segunda Guerra Mundial, e no Brasil com as pressões populares iniciadas após o governo de Getúlio Vargas, pela busca de autonomia das estruturas sociais, surgem os primeiros movimentos de reivindicação social.

A ausência de um espaço social democrático, aberto e plural para a discussão e deliberação de temas que a sociedade considerava importante naquele determinado período histórico provocou uma efervescência de contestações e questionamentos – ainda que informais ou implícitos em formas de manifestações culturais, que exigiram uma reformulação dos movimentos sociais.

Segundo Gohn (1997) a relação dos movimentos com o Estado era visto em termos de antagônicos e de oposição. É enfatizada a característica extra-institucional das práticas populares – e por isso estas práticas não estavam

contaminadas pelos vícios da política oficial – assim como sua autonomia em face de partidos políticos e dos aparelhos do Estado.

Surge o início do processo de redemocratização e a transição para reconstrução de um novo projeto de Estado de Direito viabilizaram a institucionalização de novos espaços públicos de discussões e deliberações de políticas públicas. Para Dagnino (2001, p. 01):

Esses movimentos, articulados à oposição política à ditadura, ocuparam de forma criativa o escasso espaço político que restou depois que os militares eliminaram ou restringiram duramente os canais de participação e representação existentes. Além disso, foram capazes de criar novos espaços públicos onde os excluídos social, política e culturalmente pudessem reconstruir suas identidades, necessidades, interesses, e desafiar o autoritarismo, na política e na sociedade.

Nas décadas de 60 e 70, épocas marcadas pelas restrições político-partidárias impostas pelos governos militares, foram fundadas inúmeras organizações para defender direitos políticos, civis e humanos, ameaçados por longos períodos de ditadura militar na América Latina e no Brasil, com o objetivo de desempenhar papéis que antes eram incumbência do poder público, tais organizações autodenominaram-se “não governamentais”, marcando uma postura de distinção quanto às ações governamentais. Foi daí que surgiu o termo ONG (organização não-governamental), hoje disseminado e utilizado para designar qualquer tipo de organização sem fins lucrativos (ASHOKA, 2001).

Para Bresser-Pereira e Grau (1999), a diversificação das ONGs proporcionou novas estratégias de mudança social às atuações assistencialistas originais; a organização política, a articulação da base social e a produção de bens públicos.

As ONGs surgidas na década de 80 configuraram um novo modelo de organização e de gerenciamento de recursos. Ao contrário dos períodos anteriores, em que as organizações vinculavam-se ao Estado tanto administrativa quanto economicamente, com o surgimento das ONGs o vínculo passa a ser também com as agências e instituições financiadoras internacionais.

O distanciamento do Estado enquanto provedor de bens e serviços depende em grande parte da eficiência da sociedade civil para substituí-lo de forma efetiva e duradoura. Para Bresser-Pereira e Grau (1999, p. 77):

As organizações comunitárias e as ONGs contribuem para criar hábitos de auto-regulação e fortalecem a capacidade da sociedade de responder autonomamente aos problemas de interesse comum (...). O enfoque na produção de serviços implica assumir de pronto um tipo específico de participação social e política. Participação complementar ao Estado e portanto ao governo no poder e que pressupõe de algum modo a resolução das questões de participação no processo político e de formulação das políticas sociais.

A partir dos anos 90 as organizações não-governamentais conquistam um status e um papel intermediário entre o público e o privado, conforme acrescenta Gohn (1997, p.06):

No Brasil, este papel passou a ser desempenhado pelas ONGs , que fazem mediação entre aqueles coletivos e organizados e o sistema de poder governamental, como também entre grupos privados e instituições governamentais. Uma nova institucionalidade se esboçou a partir dessa visão de mundo, na qual se observa a reformulação da concepção de esfera pública e do que lhe pertence. Isso resultou na construção de uma nova esfera, ou subesfera, entre o público e o privado, que é o público não-estatal, e no surgimento de uma ponte de articulação entre estas duas esferas, dadas pelas políticas de parceria.

Foi também na década de 90 surgiu o conceito de Terceiro Setor, separando as organizações não-governamentais, do Primeiro Setor (Estado) e Segundo Setor (Mercado). Conforme explica Ashoka (2001) - foi somente a partir da década de 90 que o terceiro setor começou a se instituir como um setor de características e lógica diferentes dos demais, marcando os rumos das organizações sem fins lucrativos no país.

Para o BNDES (2001, p.04) o terceiro setor:

(...) constitui-se na esfera de atuação pública não-estatal, formado a partir de iniciativas privadas, voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido do bem comum. Nesta definição, agregam-se estatística e conceitualmente, um conjunto altamente diversificado de instituições, no qual incluem-se organizações não governamentais, fundações e institutos empresariais, associações comunitárias, entidades assistenciais e filantrópicas, assim como várias outras instituições sem fins lucrativos.

Observa Ruth Cardoso (1997, p. 08) que:

(...) o conceito de terceiro setor descreve um espaço de participação e experimentação de novos modos de pensar e fazer sobre a realidade social
(...) É um campo marcado por uma irreduzível diversidade de atores e formas de organização.

Para Silva e Mendes (2005, p. 56): “a própria sociedade civil deve se engajar no projeto de desenvolvimento do país pela participação ativa na elaboração, implementação e monitoramento do projeto de desenvolvimento nacional”.

Neste contexto, as organizações do terceiro setor fornecem subsídios importantes para a sociedade porque:

(...) utiliza um serviço para provocar mudanças em um ser humano. Neste sentido, uma organização do terceiro setor é muito diferente de uma empresa. Ela cria hábitos, visão, compromisso, conhecimento. Ela procura tornar-se parte do receptor, ao invés de uma mera fornecedora. Até que isso aconteça, a organização do terceiro setor não teve resultados; ela teve somente boas intenções (DRUCKER, 1994, p. 39).

Inúmeros projetos sociais são desenvolvidos pelas organizações não governamentais, notadamente os que dizem respeito à educação e à preparação de jovens ao mercado de trabalho, diminuindo as diferenças sociais e econômicas.

O surgimento das organizações não governamentais, e posteriormente as organizações do terceiro setor no Brasil, foi de inegável importância para o estabelecimento da democracia e da busca pelo bem estar dos cidadãos, através da legitimação de diversos direitos sociais e políticos que antes eram relegados dos cidadãos.

2.2.2 O Modelo de Desenvolvimento como Crescimento Econômico e o Desenvolvimento como Liberdade

Do ponto de vista de sua perenidade, o modelo capitalista contemporâneo apresenta sinais de insustentabilidade, não mais pelo risco de esgotarem-se alguns importantes recursos, como o petróleo ou algum mineral, mas para si próprio e, segundo autores mais pessimistas, como Gray (2006), para a própria vida sobre o planeta Terra.

A preocupação com a busca de um modelo de desenvolvimento alternativo, que fosse sustentável, iniciou-se com as Organizações Não Governamentais na década de 1970.

Foi oficializado, posteriormente, em 1983, por meio da divulgação do Relatório *Brundtland* – da Comissão Mundial para o Desenvolvimento e Meio Ambiente (CMMAD). Este tema, tornou-se, aos poucos, objeto de interesses de vários estudiosos.

Para Sachs (1994), o desenvolvimento sustentável envolve cinco dimensões: social, econômica, ecológica ou ambiental, cultural e espacial.

Durante muito tempo crescimento econômico era visto como sinônimo de desenvolvimento. Ainda segundo Sachs (1994), não somente a dimensão econômica do desenvolvimento sustentável é levada em conta, mas também as dimensões ambiental, social e cultural.

Silva e Mendes (2005, p. 22) nos informam que

(...) o desenvolvimento envolve de forma multidisciplinar todas as dimensões e tem como método o inter-relacionamento das variáveis, não em um caráter de ação-efeito, mas de interdependência.

Para Sachs (1994) a dimensão social da sustentabilidade refere-se a um processo de desenvolvimento que permita um crescimento estável, onde a renda seja mais bem distribuída, reduzindo as diferenças entre as regiões, grupos sociais e países, promovendo a melhoria das condições de vida das populações.

A sociedade industrial sempre colocou uma proposta de desenvolvimento baseada no incremento da renda individual e no aumento do Produto Nacional Bruto (PNB). Nesta lógica, as pessoas valem mais, e se sentem mais felizes, por assim dizer, quando alcançam um nível de acumulações materiais e monetárias. Associa-se, desta forma, qualidade de vida com riqueza e acumulação de capital.

Pensar uma humanidade onde o fator mais importante são as liberdades substantivas do indivíduo, que não necessariamente se alcança apenas pela renda econômica, que antes a utiliza como um dos meios de alcançar a liberdade, e não

como um fim em si mesma. Esta é a proposta do economista e filósofo indiano Amartya Sen¹.

Para Sen (2000, p. 17), além da industrialização e do desenvolvimento da tecnologia, de outros fatores importantes dependem também as liberdades:

(...) as liberdades dependem também de outros determinantes, como as disposições sociais e econômicas (por exemplo, os serviços de educação e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar de discussões e averiguações).

Ainda segundo Sen (2000), o desenvolvimento antes de ser visto como um fim em si, deve ser visto como apenas mais um meio para se alcançar o fim que é em última instância a expansão das liberdades do ser humano. Estas liberdades são substantivas e estão relacionadas a liberdades como participação econômica e política, liberdade de expressão, vida digna e condições de sobrevivência, autonomia, acesso à educação de qualidade, segurança, etc. É o desenvolvimento neste sentido que estaremos nos reportando no presente trabalho.

A liberdade do indivíduo é mais uma liberdade substantiva, onde diversos fatores concorrem para a sua concretização. A liberdade é o fim, para onde devem convergir os meios para alcançá-la. Para Sen (2000, p. 18):

Ver o desenvolvimento como expansão de liberdades substantivas dirige a atenção para os fins que o tornam importante, em vez de restringi-la a alguns dos meios que, *interalia*, desempenham um papel importante no processo.

Existem algumas fontes de privação da liberdade do indivíduo, e o desenvolvimento requer que sejam demovidas estas principais fontes de privação de liberdade: tirania e pobreza, negligência dos serviços públicos, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, interferência ou intolerância excessiva de Estados repressivos (SEN, 2000).

Os diferentes tipos de liberdades, que também são meios e não fins do desenvolvimento, devem ser entendidos em suas inter-relações empíricas:

(...) Liberdades políticas (na forma de liberdade de expressão e eleições livres) ajudam a promover a segurança econômica. Oportunidades sociais (na forma de serviços de educação e saúde) facilitam a participação

econômica. Facilidades econômicas (na forma de oportunidades de participação no comércio e na produção) podem ajudar a gerar a abundância individual, além de recursos públicos para os serviços sociais. Liberdades de diferentes tipos podem fortalecer umas às outras (SEN, 2000, p. 26).

As liberdades, segundo Amartya Sen, devem ser orientadas para a perspectiva do indivíduo como “agente”, ao invés da perspectiva antiquada voltada ao “paciente”. Ser agente é participar do processo de emancipação e cidadania. Em uma liberdade voltada ao agente:

(...) Com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros. Não precisam ser vistos sobretudo como beneficiários passivos de engenhosos programas de desenvolvimento (SEN, 2000, p. 26).

Estas oportunidades sociais, voltadas ao indivíduo como agente de transformação (sua e da sociedade), podem criar a base para a autonomia e a liberdade do indivíduo, ao invés de mantê-lo sob uma tutela paralisante em termos de emancipação e desenvolvimento de seus potenciais substantivos.

2.3 AUTONOMIA E CIDADANIA

O objetivo deste capítulo é apresentar uma visão da autonomia baseada na relação ética com o outro e na busca pelo tipo ideal: *ser mais*. Para isso inicia a reflexão com a questão da libertação da opressão e da visão do ser humano como ser inconcluso, que vai se construindo historicamente na relação ética com o outro. Apresenta em seguida um panorama da construção da cidadania no Brasil, sobre a perspectiva dos direitos. O capítulo continua apresentando a crítica à cidadania assistida e à cidadania tutelada, que seriam formas incompletas da cidadania plena.

2.3.1 Autonomia: Relação com o Outro

Paulo Freire ⁱⁱ(2005), acreditava que, ao tomar consciência da realidade, o sujeito pode agir na transformação desta realidade e não como solução da vida. Na situação opressor *versus* oprimido, Freire nos explica que o opressor busca transformar tudo o que o cerca em objeto de seu domínio: a terra, os bens, a produção, os homens mesmo.

Na opressão, em que o opressor vê o oprimido como objeto (e o dinheiro como forma de obtenção de tudo), o outro é reduzido a tutelado, e, na maioria das vezes, a própria benevolência do opressor para com o oprimido, acontece com a intenção de perpetuar a relação de dependência do oprimido pelo opressor. Trata-se de uma questão ética: manter o outro sem autonomia e sem liberdade de ser.

Na educação freireana, a aprendizagem só apresenta sentido se os indivíduos participarem do processo: não só o educador ensina, não somente os alunos aprendem, os homens se educam uns com os outros, num processo onde o mundo é o meio (FREIRE, 2005).

Os homens são seres inconclusos, mas também são indivíduos dotados de algum saber do mundo. Por perceberem-se inconclusos, estão em uma busca constante pelo saber e pelo *ser mais* (FREIRE, 2005).

Para Paulo Freire, reconhecer o outro como dotado de autonomia é uma ação ética, conforme o mesmo explica a seguir:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (FREIRE, 1996, p. 25).

O filósofo Immanuel Kant (1785), busca a idéia de uma lei prática universal, que representa um fim para toda gente. O fundamento dessa lei ou princípio universal é que a natureza racional existe como fim em si. O homem representa a sua própria existência, sendo este princípio um princípio subjetivo e objetivo (prático) simultaneamente, onde os mesmos princípios racionais valem para todos os seres racionais.

O imperativo prático, será, pois, o seguinte: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 1948, p. 69).

Para Kant (1948), somente através da observação à lei universal (à quem o ser se submete e é legislador), onde as palavras respeito e dignidade lhe dão um valor incomparável a - “Autonomia é pois o fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (KANT, 1948, p. 79).

Percebe-se que Kant, apesar de falar de uma autonomia individual, submete-a também às relações humanas, enquanto coloca os seres humanos como fim de toda ação, portanto é nesta relação com o outro que o ser, através de sua dignidade e de sua racionalidade, alcança a sua autonomia.

Para Kant (1948), a autonomia do ser passa por um impositivo moral da observação da lei universal na relação com o outro. Assim como para Freire (1996), a autonomia se faz por um imperativo ético, justamente pelos homens se reconhecerem inconclusos e agirem no mundo:

(...) a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética (FREIRE, 1996, p. 51-52).

A ética da autonomia para Freire é esta possibilidade de intervenção do homem no mundo, capaz de, pela vontade, assim como percebe Kant (1948), utilizar suas ações para embelezar ou enfeiar o mundo.

Para Freire (1996) o homem precisa ter consciência de sua condição de inacabado, para ir mais além:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (FREIRE, 1996, p. 53).

Para Freire (1996, p. 53) – existe uma - “(..) diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.”

Paulo Freire (1996) continua o raciocínio explicando que o homem não está isolado no mundo, e sua construção não se faz apartada das forças sociais:

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 53).

Esta relação com o outro e com as forças sociais implica uma autonomia como projeto coletivo, segundo Castoriadis (1982, p. 129): “Não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva”.

Jean Piaget (*apud* Kesselring, 1993, 173-181) define – “Autonomia como a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco”.

Para fins da presente dissertação, utilizar-se-á o conceito de autonomia de Paulo Freire (1996, p. 53), por ser o que mais se aproxima da proposta e dos objetivos almejados - “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.” Ainda segundo Freire (1996), a autonomia que se faz na relação com o outro, pois se estabelece pelo respeito à dignidade e autonomia do outro, como imperativo ético.

Este vir a ser é o projeto da construção de uma autonomia que, ao invés de uma idéia extática e estanque, é processo de construção histórica que se faz na inter-relação com o outro e com o mundo.

Neste contexto, o respeito à autonomia do ser humano sai da esfera de simples favor ou beneficência, para uma obrigação ética de cada um para com os demais. Toda vez que se desrespeita a autonomia alheia, sujeita-se a instalação de uma transgressão contra o outro.

2.3.2 A Construção da Cidadania no Brasil

Com a revolução francesa no século XVIII, cunhou-se a idéia de cidadania no sentido moderno, como segue:

Cidadania é uma abstração derivada da junção dos cidadãos e, para os romanos, cidadania, cidade e Estado constituem um único conceito – e só pode haver este coletivo se houver, antes, cidadão. Em latim, a palavra *civis* deu origem à *civitas*, “cidadania”, “cidade”, “Estado”. *Civis* é o ser humano livre e, por isso, *civitas* carrega a noção de liberdade em seu centro (FUNARI 2005 *apud* PINSKY & PINSKY, 2005).

Neste contexto, é o cidadão anterior à própria cidadania e ao próprio Estado.

Após mais de 500 anos do descobrimento, falar em cidadania e sua consolidação no Brasil ainda é um desafio. O conceito se fez (e se faz) continuamente, através de um processo histórico complexo de construção da democracia, que no auge do entusiasmo cívico, culminou com a Constituição de 1988 que foi chamada de Constituição Cidadã.

Nos esclarece Carvalho (2009, p. 08-09) que:

O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais.

De fato, os problemas sociais não encontraram solução definitiva, embora se esperasse isso, com a consolidação da democracia no Brasil após o período da ditadura. Isto ocorreu porque, conforme explica Carvalho (2008), o surgimento dos direitos não seguiu a lógica seqüencial como ocorreu com a Inglaterra após o século XVIII:

Primeiro vieram os direitos civis, no século XVIII. Depois, no século XIX, surgiram os direitos políticos. Finalmente, os direitos sociais foram conquistados no século XX. (...) Foi com base no exercício dos direitos civis, nas liberdades civis, que os ingleses reivindicaram o direito de votar, de participar do governo de seu país. A participação permitiu a eleição de

operários e a criação do Partido Trabalhista, que foram os responsáveis pela introdução dos direitos sociais.

A seqüência é acima de tudo lógica, além de cronológica: 1) Direitos Cívicos; 2) Direitos Políticos e 3) Direitos Sociais. Estes direitos estão inter-relacionados e são interdependentes no sentido dos Direitos Sociais, dependerem da conquista dos outros dois (Cívicos e Políticos), os Direitos Políticos dependem dos Direitos Cívicos para serem legitimados. Já os Direitos Cívicos podem existir sem os Políticos e os Sociais, embora seu exercício se fortaleça com o exercício dos mesmos.

Para Carvalho (2008, p. 11): “O surgimento seqüencial dos direitos sugere que a própria idéia de direitos, e, portanto, a própria cidadania, é um fenômeno histórico”.

Ainda segundo Carvalho (2008), cada país seguiu o seu próprio caminho da cidadania, e com o Brasil não foi diferente. O ideal da cidadania plena, pelo menos dentro da tradição ocidental onde nos situamos, pode ser semelhante, mas com percursos diferentes. No Brasil não se utilizou e não se utiliza o modelo inglês, o mesmo serve apenas para se comparar por contraste. Houve no Brasil pelo menos duas diferenças importantes:

A primeira refere-se à **maior ênfase em um dos direitos, o social**, em relação aos outros. A segunda refere-se à alteração na seqüência em que os direitos foram adquiridos: **entre nós o social precedeu**. Como havia lógica na seqüência inglesa, **uma alteração dessa lógica afeta a natureza da cidadania**. Quando falamos de um cidadão inglês, ou norte-americano, e de um cidadão brasileiro, não estamos falando exatamente da mesma coisa (CARVALHO, p. 11-12, 2008, grifo nosso).

De fato observa-se que, principalmente no período do Estado Novo, no governo de Vargas e no período desenvolvimentista, uma preocupação, pelo menos no discurso, com a idéia de um governo de bem-estar social, como foi visto anteriormente. A legislação que promoveu conquista dos direitos sociais (a CLT por exemplo) e de alguns direitos políticos, como o voto, não foram capazes de resolver problemas estruturais, como a exclusão social e econômica, por exemplo. Isto porque, de acordo com Carvalho (2008, p. 110), “foi uma legislação introduzida em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos cívicos.”

Outro fenômeno a se destacar da natureza histórica da cidadania, é a sua relação com o Estado e com a nação, que data da Revolução Francesa de 1789. A luta pelos direitos se deu dentro das fronteiras geográficas e políticas do Estado-nação. Isto significa que a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação (CARVALHO, 2008). Para Soares (2009, p. 04):

Cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um país, de um Estado, no qual uma Constituição define e garante quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em função de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não em dívida com a justiça penal etc.

Apesar da reconhecida importância da conquista dos direitos, e da sua ligação com a cidadania, no presente trabalho, buscou-se um conceito de cidadania que transcenda a idéia do cidadão como mero detentor de direitos. Para Machado (2009, p. 01):

Atualmente, a noção de cidadania ainda permanece diretamente associada à idéia de ter direitos, uma característica que não parece suficiente para exprimi-la, uma vez que, em termos legais, os direitos não são mais privilégios de determinadas classes ou grupos sociais. Um documento fundamental no balizamento de tal generalização é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

A noção de cidadania transcende hoje a idéia de ter e exercer direitos, e parte para uma cidadania ativa, onde a participação em organizações não governamentais e o voluntariado são alguns dos exemplos da cidadania ativa. Esta noção de cidadania está ligada à capacidade do ser humano na realização de projetos⁴. Projetos vistos aqui como esboços de construções no futuro, e não simplesmente como projeções do que pode vir a acontecer. Para Machado (2009) não existem projetos sem futuro e futuro sem projetos:

A capacidade de elaborar projetos pode ser identificada como a característica mais verdadeiramente humana; somente o homem é capaz

⁴ Como esboço, desenho, guia da imaginação ou semente da ação, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro (MACHADO, p. 02, 2009).

não só de projetar como também – e primordialmente - de viver sua própria vida como um projeto (MACHADO, p. 02, 2009).

Paralelamente à idéia de projeto como construção humana do futuro, transcorre a idéia de rede pela representação da relação indivíduo x sociedade. Nessa relação em rede, Norbert Elias (1994) nos chama a atenção de que:

(...) o que aqui chamamos de “rede”, para denotar a totalidade da relação entre indivíduo e sociedade, nunca poderá ser entendido enquanto a “sociedade” for imaginada, como tantas vezes acontece, essencialmente como uma sociedade de indivíduos (ELIAS, p. 30, 1994).

Mais adiante Elias (1994) continua explicando a relação do indivíduo com a idéia de rede:

(...) esse "eu", essa "essência" pessoal forma-se num entrelaçamento contínuo de necessidades, num desejo e realização constantes, numa alternância de dar e receber. É a ordem desse entrelaçamento incessante e sem começo que determina a natureza e a forma do ser humano individual. Até mesmo a natureza e a forma de sua solidão, até o que ele sente como sua "vida íntima" traz a marca da história de seus relacionamentos - da estrutura da rede humana em que, como um de seus pontos nodais, ele se desenvolve e vive como indivíduo (ELIAS, p. 36, 1994).

Essa dimensão de realização constante do “eu”, representado pelo “dar” e “receber” vai além do discurso da cidadania como simples garantia de direitos, para uma cidadania mais ativa, principalmente através de uma Educação voltada para a Cidadania. Para Machado (2002):

(...) as considerações anteriores que conduzem a uma formulação de uma concepção de cidadania que transcenda o estatuto de uma postulação de direitos humanos, formalmente garantidos, e atribua um significado à expressão "Educação para a Cidadania" que ultrapasse o nível do discurso sobre a necessidade de uma contínua vigilância pela garantia dos referidos direitos.

No presente trabalho não pretendeu-se esgotar as possibilidades e variações da idéia de cidadania, nem tampouco estabelecer um conceito definitivo de cidadania. Procurou-se, acima de tudo, demonstrar, de forma sucinta os limites impostos pela forma do entendimento e de como se desenvolveu a cidadania no Brasil, uma cidadania de tradição do cidadão detentor dos direitos, mesmo que de forma enfraquecida.

O conceito de cidadania que mais se aproxima em termos teóricos do objeto da presente pesquisa, que será utilizado na mesma, é aquela noção de cidadania que se associa à idéia de projeto, no sentido amplo, conforme destaca Machado (2009, p. 09):

(...) nada parece mais característico da idéia de *cidadania* do que a *construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos*. Tal articulação possibilitará aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontrem, a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda a coletividade.

A participação ativa do indivíduo nos projetos coletivos (sociais e políticos por exemplo) pode conduzir a uma emancipação em direção a uma ética da responsabilidade.

A junção do conhecimento dos direitos com a vontade de participar, encontra-se diretamente relacionada com a necessidade de ir além do conforto de uma ética apenas da convicção, onde a integridade pessoal encontra-se garantida, mas não leva a ações concretas, aportando-se em uma ética da responsabilidade, onde crescemos junto com o crescimento dos riscos e dos encargos que assumimos (MACHADO, 2002).

2.3.3 Cidadania Assistida e Cidadania Tutelada

O direito à vida é um dos direitos fundamentais, senão o principal, para a manutenção da sociedade, direito esse tido como base da assistência social à população, em governos democráticos no mundo, como o Brasil. A assistência social é um direito de todo cidadão, onde as necessidades básicas como saúde, segurança e educação são prioritárias nas agendas governamentais.

Para o professor e autor Pedro Demo (2002)ⁱⁱⁱ, justamente a assistência social de tradição liberal, que vê o pobre como figura desprezível e suspeita, e que precisa ser controlada, busca antes de mais nada uma cidadania assistida

(controladora e limitadora), ao invés de uma cidadania que proporcione autonomia (DEMO, 2002).

A crítica que Demo (2002) faz é que, tão necessário quanto defender o direito à assistência nas políticas sociais (o que o mesmo não condena), é de construir políticas públicas que proporcionem à cidadania popular, uma emancipação como conquista política, na construção de sujeitos capazes de história própria, com autonomia no meio social.

A tentativa de remediar problemas de ordem material, com políticas de ordem assistencialistas, pode agravar o quadro de pobreza política, reduzindo o cidadão à mero assistido, reforçando sua ignorância. Aí, a situação de dependência do assistido pelo assistente, passa a ser de perpetuação da exclusão social: porque aquele que é o causador da exclusão (incluindo o Estado), tenta resolver o problema, reforçando-o.

Para Demo (2002, p. 23), a cidadania tutelada é outra forma de enfraquecimento da autonomia:

A cidadania tutelada submete a pessoa ao mercado, transformando este como parâmetro definitivo, inclusive de sobrevivência. Cidadania tutelada é contradição nos termos, já que cidadania significa sempre libertação da tutela, apontando para a gestação da capacidade de autonomia.

Pedro Demo continua explicando que na cidadania tutelada o que predomina é a falsificação da cidadania, porque é destruída na própria tutela. A cidadania é utilizada como isca, para logo em seguida reduzi-la a trapos dos auxílios oficiais (DEMO, 2002).

Políticas públicas com objetivos de tutela reduzem o cidadão a expectador passivo, dando a idéia de uma cidadania falsa, reforçando a situação de dependência e pouca consciência política por parte dos assistidos.

O autor identificou duas situações ao focar a assistência como problema:

Primeiro, as assistências permanentes são devidas de modo continuado e definitivo, por conta da democracia e dos direitos humanos, e se ligam ao direito de sobrevivência. Neste espaço não existiria, pelo menos em princípio, assistência como problema. Poderíamos, no máximo, vê-la

problemática se bastasse a si mesma, imaginando que sobrevivência é tudo que cabe. Segundo, o problema aparece caracteristicamente na assistência provisória, quando deixa de ser provisória e pende para a tutela, gerando nos assistidos dependência irreversível (DEMO, 2002).

Políticas públicas tutelares reforçam a submissão dos oprimidos pelos opressores, através da idéia de falsa generosidade, e para o oprimido libertar-se:

Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos. Por isso é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 2005, p. 57).

Neste contexto, uma cidadania plena é aquela que liberta os sujeitos da tutela, promovendo sua emancipação, para constituir-se como autor de história própria.

2.4 EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E CIDADANIA

O objetivo deste capítulo, inicialmente, é apresentar a relação da educação com a autonomia e a necessidade de uma educação de qualidade que respeita a autonomia do aluno. Em seguida é apresentada a idéia de uma educação voltada à cidadania ativa e projeto de cidadania, que se faz na relação entre os projetos pessoais e os projetos coletivos, e também o trabalho visto como princípio educativo. Na seqüência são apresentados as quatro Aprendizagens da Unesco para o século XXI.

2.4.1 A Educação como Incentivadora do Desenvolvimento e Autonomia do Ser Humano

A educação, em sentido amplo, têm relação com o momento histórico em que a construção do sujeito social se faz face à um fazer objetivo e subjetivo dos processos educativos. O homem como sujeito social alcança a emancipação pela apreensão dos valores via políticas educacionais. Nesta discussão, faz-se necessário um entendimento resumido da natureza essencial da atividade educativa:

(...) ela consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade. Deste modo, contribui para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que seja favorável à reprodução do ser social na forma em que ele se apresenta num determinado momento histórico. (TONET, 2009, p.142).

Neste momento histórico, o indivíduo precisa apropriar-se de conhecimentos e habilidades para responder às expectativas sociais, e a sua construção como ser humano depende de assimilação e reprodução de determinados saberes culturais e tecnológicos. O déficit de conhecimento e formação pode levar os indivíduos, organizações e nações a ficarem à margem do desenvolvimento no seu sentido mais amplo, ou seja, no sentido de emancipação.

Demo (2002, p. 17), nos aponta que: “Se quisermos chegar aos patamares da emancipação, será mister apelar para outras políticas sociais que trabalhem melhor a autonomia das pessoas ou a isto especificamente se dirigem, como é educação”.

Delors *et al* (1998), no livro “Educação – Um Tesouro a Descobrir” – publicado pela UNESCO, esclarece que no alvorecer do século XXI, a atividade educativa e formativa, em todos os seus componentes, tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento. Por outro lado, ela contribui para o progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos, que constituem o fator decisivo do crescimento econômico. Porém muitos países em desenvolvimento se acham particularmente carentes a este respeito, sofrendo de um grave déficit de conhecimento.

Este processo formativo e educativo seria:

(...) um processo de desenvolvimento de capacidades individuais permanente, com a finalidade de permitir ao indivíduo social aproveitar as oportunidades oferecidas para transformar e transformar-se, realizando seu projeto de vida pessoal e respeitando os limites de sustentabilidade. (SILVA, p. 108).

É importante levar-se em conta que a educação de qualidade em países como o Brasil, ainda é privilégio das classes sociais mais economicamente favorecidas da população, não chegando a todos os indivíduos de forma igualitária. Neste caso, a emancipação do indivíduo estaria ligada ao maior ou menor grau de cultura e conhecimento adquiridos. Demo (2002, p. 76) nos esclarece que:

Tomando como fulcro o conceito de emancipação, parece cada dia mais claro que a política mais fundamental é a política do conhecimento, porque, com base na aprendizagem reconstrutiva de teor político, está mais próxima da formação da competência política. Sendo conhecimento a vantagem comparativa mais decisiva na economia competitiva globalizada, passa a representar o critério mais forte de desenvolvimento.

Pedro Demo (2006, p. 94) ressalta ainda a necessidade de uma educação de qualidade, por ser uma das políticas públicas mais relevantes para gerar qualidade política na população: “Educação de qualidade propicia o saber pensar, a autonomia, a aprendizagem e o conhecimento de teor reconstrutivo político”.

Mais importantes que a preocupação somente com o crescimento econômico, segundo Sen (2000), são as políticas públicas que incentivam o desenvolvimento das liberdades substantivas, como é o caso de uma educação voltada ao desenvolvimento das capacidades humanas e da condição de livre agente de mudanças.

Uma mudança de valores tem de trazer mudanças práticas no universo legal que estabelece a forma de praticar educação em um determinado local social. O alcance desta mudança é de grande importância. Uma educação assim seria voltada para o desenvolvimento humano, e não simplesmente desenvolvimento enquanto incremento econômico ou puramente assistência social.

2.4.2 A Educação para uma Cidadania Ativa

Historicamente, a cidadania foi reduzida a uma cidadania assistida e tutelada pelo Estado e pelas instituições de caridade, mantendo o indivíduo dependente, dificultando sua emancipação. Para Demo (2002, p.26):

A assistência não é compatível com a emancipação, mas a trai facilmente, porque pode introduzir o componente – por vezes sub-reptício – de subserviência, trocando a autonomia pelo benefício. Esta é a dialética do benefício: é melhor para o beneficente, porque dele não precisa; pode ser péssimo para o beneficiário, porque dele passa a depender.

Assim como o conceito de desenvolvimento foi confundido com mero crescimento econômico. O desenvolvimento aqui deve ser entendido como um salto qualitativo (e não somente quantitativo) do ser humano onde, segundo Sen (2000), a condição de agente livre e sustentável emerge como um motor fundamental do desenvolvimento. Aqui entra o papel da educação, também como motor impulsionador de liberdade.

Uma educação de qualidade e inclusiva pode facilitar a busca pela autonomia do ser humano. Desenvolvimento da educação pode significar alcance pleno da cidadania. As idéias de educação e cidadania estão relacionadas de tal forma que são interdependentes em uma relação dialética. Não uma cidadania tutelada, conforme explica Demo (2002), mas sim uma cidadania que significa sempre libertação da tutela, apontando para a gestação da capacidade de autonomia.

Ser cidadão implica em liberdade pessoal, porém esta liberdade está condicionada aos direitos e deveres assumidos com o nascimento em um Estado Democrático.

Esta cidadania conquistada pela educação, não está relacionada a uma educação voltada exclusivamente para o ensino, como mera ação de transmissão de conhecimentos de um sujeito para outro, mas uma educação voltada ao desenvolvimento pleno do ser humano. Sobre isso, Morin (2005, p. 65), nos informa

que “A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”.

Nesta missão de ensinar a viver da educação, está também incluído o papel de ensinar a conviver, ou seja, uma formação do cidadão que saiba estar em harmonia com os outros seres humanos, como explica Machado (2009 , p. 08):

A integração entre a formação pessoal e a social, entre o desenvolvimento das personalidades individuais e o pleno exercício da cidadania encontra-se fortemente associada à idéia de rede como representação da relação indivíduo/sociedade.

A cidadania aqui é entendida, como foi explicado nos capítulos anteriores, por Machado (2002), como uma cidadania relacionada à idéia de projeto de vida, ao mesmo tempo que é articulada ao projeto coletivo, onde busca-se a relação do indivíduo consigo mesmo e com a sociedade em rede para a concretização de uma cidadania ativa.

Também para Tonet (2009, p.04-05), uma educação cidadã quer dizer:

(...) uma educação que contribua para formar os indivíduos como cidadãos e cidadãos críticos, isto é indivíduos que participam ativamente do processo social. Isto supõe ampliar cada vez mais o acesso de todos à educação; garantir um nível cada vez mais elevado de acesso ao saber, o que implica melhorar as condições gerais de trabalho de todos os envolvidos no processo; buscar métodos democráticos e ativos de ensino-aprendizagem; estabelecer uma interação ativa entre a escola e a comunidade; estabelecer formas democráticas e participativas tanto na gestão da escola quanto na elaboração da política educacional mais geral, etc. Em resumo, construindo experiências de educação democrática, participativa, autônoma e sintonizada com os interesses das classes populares.

Se o papel da educação é contribuir para a autoformação da pessoa, isto implica em processos que facilitem o desenvolvimento de indivíduos autônomos, com capacidade reflexiva e crítica sobre o seu papel na sociedade e no mundo. Também à educação está imbuída a missão de ensinar a pessoa os caminhos que deve percorrer para tornar-se um cidadão.

Trata-se de uma educação não somente voltada à formação de mão de obra para o trabalho, mas de uma educação que implica no desenvolvimento de

cidadania e autonomia voltadas às escolhas maduras de projetos de vida e projetos profissionais, conforme explica Antônio Fonseca (1994, p.61):

A concepção de maturidade vocacional adquire o seu pleno significado inserida num processo que valoriza a noção de projecto como elemento motor e significante das condutas humanas. O projecto profissional, em particular, surge como um suporte concreto que favorece a elaboração de projectos em geral e que não se limitam ao mundo do trabalho.

Parafraseando Antônio Fonseca (1994), Machado (2009, p.09) nos informa que: “É essencial, portanto, que a escolha profissional possa ser inserida em um cenário mais amplo, onde o elemento organizador parece ser justamente os projetos de vida.”

Além dos projetos de vida, que podem influenciar a escolha profissional, outro aspecto importante a ser levando em conta na educação são as constantes mudanças do trabalho ocorridas na atualidade:

A natureza do trabalho mudou profundamente no decorrer dos últimos anos. O aparecimento e desenvolvimento de “sociedades da informação”, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas (DELORS *et al*, 1998, p. 72).

Ainda falando sobre as novas aptidões para o trabalho, Delors *et al* (1998, p.72) nos esclarece que:

Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações.

No presente trabalho, o pesquisador procurou alinhar os conceitos de uma educação voltada para a cidadania, não uma cidadania simplesmente como garantidora de direitos, e nem uma educação que se limita à formação de trabalhadores para atender ao mercado. Mas um Educar para a Cidadania que para Machado (2009, p. 09) significa: “(...) prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo.”

O trabalho aqui será visto como princípio educativo, e não será aprofundado nas suas outras vertentes, em razão dos objetivos a serem alcançados na presente pesquisa.

Segundo Saviani (1989, p. 02), o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos:

(...) primeiro na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto, no segundo na medida em que coloca exigências específicas que o processo produtivo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo, e finalmente na medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Porém o trabalho não pode ser confundido com a ação educativa, ou seja, na relação do trabalho e do ato educativo, a ação educativa integra o trabalho mas os dois não se fundem:

(...) o trabalho é um ato de transformação da natureza. Portanto, neste caso, a ação do sujeito se exerce sobre uma “matéria-prima” cuja natureza é completamente diferente da “matéria-prima” do ato educativo. A primeira é desprovida de subjetividade, enquanto a segunda tem na subjetividade um dos seus momentos fundamentais. A ação educativa se exerce sobre indivíduos conscientes e livres (quer dizer, portadores de consciência e liberdade) e não sobre uma “matéria-prima” inerte e passiva, regida pela lei da causalidade. O ato educativo, ao contrário do trabalho, implica uma relação não entre um sujeito e um objeto, mas entre um sujeito e um objeto que é ao mesmo tempo também sujeito (TONET, 2009, p.139).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96), no seu artigo 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, p. 01).

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas (DELORS *et al*, 1998).

2.4.3 Os Quatro Pilares da Educação da Unesco

Além do papel de induzir a formação do sentimento de cidadania nos indivíduos, a educação hoje passa por um processo de adequação a um saber cognitivo planetário, cada vez mais atrelado a um saber evolutivo. Por evolução entende-se o processo de mudança constante por retroalimentação e interdependência, onde o ser humano é parte de um todo em constante troca de informação e energia.

Segundo Delors *et al* (1998, p. 89) – “(...) À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.”

Para Pedro Demo (2002) a aprendizagem como qualidade política exerce papel fundamental na formação de uma educação sustentável:

(...) mais fundamental que a qualidade formal do conhecimento (manejo científico instrumental) é a qualidade política, tendo em vista definir os fins últimos da sociedade e do desenvolvimento. Neste sentido, ao lado do direito radical de sobreviver, emerge o direito permanente de aprender, tomando-se a aprendizagem como a capacidade de desenhar destino próprio dentro das circunstâncias dadas (DEMO, 2002, p. 76).

Neste contexto, uma resposta puramente quantitativa e instrumental à necessidade cada vez maior de conhecimento, uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é mais possível, nem adequada. Não basta que cada indivíduo se abasteça indefinidamente de informações, desde o começo da vida. É preciso estar aberto à atualização, aprofundamento e revisão destes conhecimentos ao longo da existência, num mundo em transformação.

Para Edgar Morin, o papel da educação e do conhecimento seria:

De nos ensinar a enfrentar a incerteza da vida; é de nos ensinar o que é o conhecimento, porque nos passam o conhecimento mas jamais dizem o que é o conhecimento. E o conhecimento pode nos induzir ao erro. Todo conhecimento do passado, para nós, são as ilusões. Logo, é preciso saber

estudar o problema do conhecimento. Em outras palavras, o papel da educação é de instruir o espírito a viver e a enfrentar as dificuldades do mundo (MORIN, 2002).

Estas incertezas somente podem ser equacionadas em uma sociedade onde o cidadão possui uma visão crítica da realidade e da sociedade, conforme explica Libâneo (1998, p.192):

Formação para a cidadania crítica, isto é, um cidadão-trabalhador capaz de interferir na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho. A escola deve continuar investindo na ajuda aos alunos a se tornarem críticos, a se engajarem na luta pela justiça social, a entender o papel que devem desempenhar, como cidadãos críticos, na mudança da realidade em que vivem e no processo de desenvolvimento nacional, e que a escola os capacite a desempenhar este papel. Cidadania hoje significa 'dirigir ou controlar aqueles que dirigem' (na expressão de Manacorda); para isso o aluno precisa ter as condições básicas para situar-se competente e criticamente no sistema produtivo.

Foi com esta preocupação que a UNESCO publicou em 1996 o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, intitulado "Educação – Um Tesouro a Descobrir". A Comissão, com o foco na educação no século XXI, elaborou um conjunto de Quatro Aprendizagens, que, ao longo da vida humana, são consideradas aprendizagens importantes para cada indivíduo: Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer; Aprender a Viver Juntos; Aprender a Ser.

Delors *et al* (1998), explica a seguir os quatro pilares da educação:

(...) aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Estas quatro aprendizagens estão inter-relacionadas, formando os pontos de contato, de relacionamento e de permuta entre as mesmas.

É sabido que a matriz do ensino formal (e informal, muitas vezes), se utiliza essencialmente do aprender a conhecer, e, em menor extensão, do aprender a fazer. As duas outras aprendizagens: aprender a viver e aprender a ser, vão depender em grande parte das vezes, de situações específicas e contextuais, quando não são consideradas como prolongamento natural das duas outras.

O desafio da Comissão foi o de lançar as bases para a idéia de que os quatro pilares tenham igual atenção na estrutura do ensino, onde seja possível o ser humano partilhar de uma experiência planetária, tanto no campo cognitivo como no prático (DELORS *et al*, 1998). Neste contexto estão inseridas as ONGs que realizam programas de educação profissional de jovens de baixa renda.

A educação informal realizada pelas ONGs, na área de educação profissional, é de suma importância enquanto catalisadora de cidadania no indivíduo, visto que a educação voltada para a qualificação profissional pode ser uma educação imbuída da construção de cidadãos, enquanto o trabalho também é visto como um dos princípios educativos do ser humano. Josviak e Bley (2009, p. 18) complementam que: “Há um bom número de programas exitosos, governamentais e não-governamentais, em âmbito municipal e estadual voltados para preparar o jovem para o primeiro emprego.”

2.5 A APRENDIZAGEM E A LEI DO MENOR APRENDIZ NO BRASIL

O objetivo inicial deste capítulo é demonstrar a situação dos jovens no mercado de trabalho no Brasil, iniciando no período colonial, passando pela situação dos jovens após a proclamação da república, até culminar na promulgação do Código de Menores em 1926, a posterior criação do instituto da Aprendizagem no governo Vargas e finalmente do avanço na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990. Em seguida, o capítulo faz uma reflexão em torno da educação elitista e da exclusão social dos jovens. Continua explanando sobre o direito dos jovens à profissionalização segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição. Logo após, o capítulo faz um apanhado sobre os aspectos legais, sociais e pedagógicos da Lei da Aprendizagem e da atuação das ONGs formadoras e termina informando a respeito da atuação do Fórum de Aprendizagem do Paraná.

2.5.1 O Jovem e o Trabalho no Brasil

A situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil não é das melhores, comparada com a dos adultos. A falta de oportunidades de qualificação profissional, o baixo nível de escolaridade, o desemprego e a exclusão social são responsáveis por um contingente grande de jovens e adolescentes sem uma perspectiva futura de vida decente. O trabalho, no contexto atual do mundo globalizado, representa uma marcante expressão de transformação pela qual passa a sociedade contemporânea. Para Josviak e Bley (2009):

Uma das tendências desta transformação está centrada na exclusão de jovens e dos considerados “velhos” pelo capital, que não encontram colocação no mercado formal do trabalho e acabam derivando para os trabalhos temporários ou parciais do mercado informal.

O trabalho das crianças e adolescentes no Brasil enfrenta um problema histórico. Como nos explica Josviak e Bley (2009, p. 255):

O Brasil começou a ser colonizado somente a partir de 1530. Neste período, a história nos conta que “criança e adolescente” nunca foi um assunto de muita importância para a maioria das pessoas. (...) Nos diários de bordo dos navios, era muito comum encontrar descrições sobre o trabalho infantil realizado pelos chamados grumetes (adolescentes que trabalhavam nas embarcações, geralmente escravos ou alugados por seus pais). Era o reflexo do comportamento de toda uma sociedade em relação ao trabalho infantil.

Com a proclamação da república em 1889, todo o cenário estava preparado, fazendo os brasileiros sonharem com as possibilidades de se transformarem em grande metrópole, onde na capital Rio de Janeiro, se realizavam à época crescentes investimentos em infra-estrutura.

Sodré (1984) nos informa que a profunda dimensão de tais fatos ocasionou ao país uma agitação especial. Era um tipo de renascimento, envolvido do sonho de emancipação que parecia finalmente concretizar-se. O Brasil procurava firmar-se enquanto nação independente, apesar das fortes influências à ideologia colonialista tão emaranhada à cultura que se desenvolvia no país, encabeçada por uma elite que se constituía à imagem do colonizador europeu.

Os sonhos atingiram os moradores de outras regiões que começaram a migrar para a cidade do Rio de Janeiro. A cidade inchou rapidamente, e os cortiços começaram a aparecer. Os adolescentes iam para as ruas para trabalhar e obter algum dinheiro, para ajudar os pais. Informa Piori (2000, p. 218) que - “Desta maneira o roubo, o furto, a prostituição e a mendicância tornaram-se instrumentos pelos quais estes menores proviam a própria sobrevivência e a de suas famílias.”

Ainda segundo Piori (2000), a população começou a apresentar um comportamento defensivo contra os menores, conforme mostra uma publicação do jornal Imprensa Oficial da época:

Quase todos esses menores, que se ocupavam em venda de jornais pelas ruas e em condução de malas de passageiros, fazem parte de verdadeiras associações de malfeitores, organizadas nas prisões em hedionda comunhão com adultos, cujos planos são executados com extrema habilidade, apenas postos em liberdade (PRIORI, 2000, p. 219).

Pode-se perceber o preconceito da sociedade da época, que posteriormente iria procurar ajuda na pedagogia do trabalho:

A pedagogia do trabalho parecia ser uma solução eficiente, somando-se a isto, a visão higienista dos médicos e o desejo da elite de obter o trabalhador ideal. O escravo recém liberto era um passado a esquecer, e os imigrantes possuíam idéias “nocivas”. As escolas procuravam trazer conhecimentos necessários aos futuros operários do País. Era uma expectativa nacional (JOSVIK E BLEY, 2009, p. 257).

Segundo Josviak e Bley (2009), buscava-se à época as origens dos altos índices de delinqüência na infância. Isto acontecia, mesmo sabendo-se que os crimes mais graves eram praticados por adultos. As crianças e os adolescentes normalmente estavam associadas à vadiagem, à desordem e à prática de pequenos furtos.

No início do século XX, com o projeto de Alcindo Guanabara, ocorreu tentativa de regulamentar a situação da infância abandonada, o que posteriormente viria a culminar no Código de Menores. Segundo Josviak e Bley (2000, p. 258) – “Combinando-se “justiça e assistência” tem-se a origem do primeiro Código de Menores do Brasil, através do Decreto de 1926, que instituía o Código, e do Decreto n. 17943, de 1927, que consolidava as leis e proteção aos menores.”

O Código significou um importante avanço no cuidado da criança e do adolescente, porém, segundo Josviak e Bley (2009, p. 259):

O trabalho infantil não foi enfrentado severamente pelo código, pois havia um consenso entre as elites, sobre a importância do treinamento do trabalhador. O Código prometia extirpar o mal pela raiz, livrar a sociedade dos desordeiros e foi violento quanto às ações que desencadeou.

A partir do Código de Menores posteriormente, com os avanços na área social, estava aberto campo para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

No governo de Getúlio Vargas:

As iniciativas do governo Vargas trouxeram benefícios sociais, apesar de não atingirem o problema da má distribuição de renda e das distorções administrativas da política brasileira. Conseqüentemente as políticas de enfrentamento à questão do menor foi adiada (JOSVIK E BLEY, 2009, p. 260).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi criado para elucidar alguns pontos que ficaram historicamente distorcidos em relação ao trabalho infantil:

Somente com a chegada do ECA no ano de 1990 as distorções relacionadas ao trabalho de menores tentam ser corrigidas, percebendo o adolescente como um ser em desenvolvimento, com necessidades peculiares e que sua presença no ambiente laboral deve dar-se na forma de aprendiz. Sem dúvida é um avanço histórico uma vez que se prevê a possibilidade de respeitar o indivíduo criando ao mesmo tempo um processo para a erradicação do trabalho infantil (JOSVIK E BLEY, 2009, p. 260).

Apesar das melhorias trazidas na década de 1990 com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, e posteriormente com a criação da Lei de Menor Aprendiz em 2000, os problemas em relação ao trabalho dos adolescentes no Brasil ainda permanece. De acordo com o relatório “Trabalho Decente e Juventude no Brasil” divulgado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT):

(...) 67,5% dos jovens entre 15 e 24 anos estavam desempregados ou na informalidade em 2006. Os dados – que têm como base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 1992-2006 – apontam que o déficit era maior entre as mulheres jovens (70,1%) do que entre os homens jovens (65,6%). O índice também era mais acentuado entre jovens negros (74,7%) do que para jovens brancos (59,6%) (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2009).

Ainda segundo o relatório, uma boa parte de juventude brasileira apresenta dificuldades de conseguir uma inserção de boa qualidade no mercado. Na maioria das vezes esta inserção é marcada pela precariedade, o que torna difícil a construção de trajetórias de trabalho descente (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2009).

Esta inserção no trabalho acontece principalmente quando o jovem precisa trabalhar para ajudar a sustentar a família, desta maneira se vê obrigado a abandonar a escola e executar atividades de trabalho informal, sem garantias e a proteção básica da lei para sua dupla condição de menor e trabalhador.

Quando o jovem inicia cedo uma atividade de trabalho para sobreviver, assume responsabilidades que não estão em sintonia com sua estrutura psíquica, pulando etapas importantes de seu desenvolvimento enquanto ser humano. Dentre estas etapas está a educação. Interromper os estudos para trabalhar na informalidade, irá marcar a trajetória do indivíduo talvez por toda a sua existência, inclusive podendo influenciar até mesmo a trajetória de seus filhos.

Neste contexto, cria-se uma situação que se repete na vida adulta do jovem, onde segundo a Organização Internacional do Trabalho (2009), “Há uma espécie de círculo vicioso: o jovem não entra no mercado porque não tem experiência, mas para ter experiência ele precisa estar dentro do mercado. Um dos desafios que o jovem encontra é a dificuldade em conseguir o primeiro emprego:

Este problema afeta a realidade do jovem brasileiro por razões totalmente diversas – muitos não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria; a baixa escolaridade média revelada nas pesquisas, o reduzido percentual de jovens que conclui os oito anos do ensino fundamental, um aproveitamento que não corresponde aos anos de escolaridade, o acesso ainda restrito ao ensino médio tornam o “fosso” ainda maior e mais profundo entre a escolaridade e as exigências de mercado de trabalho (JOSVIK E BLEY, 2009, p. 18).

A falta de acesso a uma educação de qualidade, tanto no nível da educação formal, quanto a educação profissional, faz com que o jovem brasileiro, principalmente da classe baixa, encontre barreiras que se multiplicam a cada dia, no micro e no macro ambiente do sistema sociedade, podendo levar às misérias sociais, econômicas e à violência.

2.5.2 Educação Elitista e Exclusão Socio-Econômica do Jovem de Baixa Renda

Um dos graves problemas na educação brasileira é a sua cultura elitista. Segundo Mello (2003), o cidadão rico estuda na escola básica privada para preparar-se para a universidade pública gratuita, enquanto o cidadão pobre estuda na escola básica pública e gratuita e, quando consegue, ingressa no ensino superior privado.

Grande parte das escolas de formação técnica e profissionalizante são particulares, e as que não são, para ser admitido o jovem precisa participar de um processo seletivo. Os candidatos às vagas que apresentam melhor desempenho são os que tiveram uma formação básica em escolas ditas de qualidade no ensino, normalmente particulares e elitistas. Novamente o jovem que estudou em escola com baixa qualidade no ensino, normalmente pública, é excluído do processo, tendo de se contentar com atividades informais e que exigem baixo índice de qualificação. No quadro 3 abaixo Mello (2003) faz uma comparação entre a educação elitista excludente e o ideal de educação para todos includente.

QUADRO 3 – CULTURA ESCOLAR ELITISTA

EDUCAÇÃO ELITISTA	EDUCAÇÃO PARA TODOS
Excelência, exclusiva para a elite	Igualdade de oportunidade, diversidade de tratamento
Homonegeizadora e excludente	Acolhedora, usa a diversidade para ensinar e incluir a todos
Ensino e liberdade de ensino	Aprendizagem em direito de aprender
Currículo enciclopédico, por disciplinas e por conteúdos	Currículo enxuto, contextualizado e por competências
Ensinar para a seleção e para a hierarquia escolar	Ensinar para a vida
Avaliação do aprendido	Avaliação para aprender

FONTE: Mello (2003).

Podemos perceber, analisando o quadro 3 acima, que uma das características da educação elitista é a sua exclusividade de acesso para a elite: as classes menos favorecidas são excluídas por não se enquadrarem nos padrões sociais e econômicos da cultura escolar elitista.

A cultura escolar elitista, por ser voltada ao mercado, busca uma formação dita de excelência de ensino, pois prepara o jovem para ingressar no mercado de trabalho competitivo. A cultura elitista ensina para a seleção e para a hierarquia: aqueles que são tidos como mais inteligentes ou seja que melhor memorizam os conteúdos, e conseguem tirar as melhores notas, são os escolhidos futuramente para as melhores profissões e cargos.

Muito pouco ou quase nada se ensina para a vida, porquê o que se faz, segundo Freire (2005), é colocar-se o educador como depositante de conteúdos e os alunos como meros depositários. A igualdade de oportunidade não ocorre porque, não existe uma igualdade de aprendizagem. Uma educação voltada ao mercado é limitante e excludente, porque aumenta os abismos sociais e econômicos entre as pessoas.

2.5.3 O Jovem e o Direito ao Trabalho e à Profissionalização

Apesar das dificuldades encontradas pelos jovens em adentrarem ao mundo do trabalho, existem muitas leis que protegem os seus direitos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, considera uma série de direitos que todo ser humano possui. A Assembléia Geral da ONU assim proclama a Declaração:

(..) como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros,

quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, grifo nosso).

Neste contexto, cabe à educação ser promotora da garantia dos direitos básicos, começando pela vida e pela liberdade, de todos os seres humanos e de todas as nações. A garantia de liberdade e autonomia também cabem à educação, enquanto formadora de cidadãos conscientes e humanizados. Assim apregoa a Declaração Universal.

No artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, fica evidente a preocupação universal com o direito à educação e profissionalização, como garantidoras da liberdade e da autonomia do ser humano:

Artigo XXVI.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. **A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior**, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, grifo nosso).

A instrução técnico-profissional, assim como a instrução superior, conforme foi destacado no item 1, do artigo da Declaração citado acima, deverá ser acessível a todos. Ser acessível a todos significa estar à disposição de todo e qualquer indivíduo, sem restrições de raça, credo, gênero e classe social.

No Brasil, os direitos à educação e à profissionalização aos adolescentes, dentre outros, estão garantidos pela Constituição Federal, promulgada em 1988:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, **à profissionalização**, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Os direitos à educação, à profissionalização também estão previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

A questão da aprendizagem dos adolescentes, que é a formação técnico-profissional metódica, é regulamentada por legislação específica, e será tratada nos próximos capítulos da presente dissertação.

2.5.4 Aspectos Legais da Aprendizagem: A Lei do Menor Aprendiz

O Instituto da Aprendizagem foi instituído, no ordenamento jurídico do Brasil, no século XX, com o objetivo de qualificar os trabalhadores para operacionalizar máquinas e desenvolver tarefas com habilidade e produtividade, sendo essa qualificação uma necessidade premente das indústrias para competirem economicamente (JOSVIK E BLEY, 2009).

Com Getúlio Vargas foi dado início à regulamentação do Instituto da Aprendizagem:

No governo do Presidente Getúlio Vargas reuniram-se as normas trabalhistas esparsas, consolidando-as, com o Decreto-lei n. 5.452, na aprovação da Consolidação das Leis do Trabalho, a qual estabelece o Instituto da Aprendizagem. (...) Em 10 de janeiro de 1946, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, pelo Decreto-lei n. 8.621, com competências de criação de cursos de Aprendizagem, além de outras providências. (...) Posteriormente, em 1952, criou-se a figura do Contrato de Aprendizagem, dispondo sobre o empregado aprendiz, a formação metódica e outras providências (JOSVIK E BLEY, 2009, p. 86).

Nos anos que se seguiram, a legislação da aprendizagem passou por diversas mudanças, e os cursos de aprendizagem, além do acompanhamento nas empresas, era realizado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC.

Em 19 de dezembro de 2000 foi promulgada a Lei do Menor Aprendiz, lei n. 10.097/2000, também conhecida como Lei da Aprendizagem pelo presidente da república, na época Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de regulamentar o trabalho de adolescentes menores de 18 anos de idade.

Historicamente no Brasil a aprendizagem de adolescentes é regulamentada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e passou por uma fase de modernização com a promulgação das Leis 10.097 de 2000 e do Decreto 11.180 de 2005, aprovado pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei 8069 de 1990, também prevê, em seus artigos 60 a 69, o direito à aprendizagem, dando-lhe tratamento em alinhamento ao princípio de proteção integral à criança e ao adolescente (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2008).

A definição de aprendizagem, tratada no presente trabalho, é a que está contida no ECA (1990), art. 62: “a aprendizagem é a formação técnico-profissional ministrada ao adolescente ou jovem segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor, implementada por meio de um contrato de aprendizagem.” (BRASIL, 1990).

A formação técnica, ou seja, os cursos de qualificação técnico-profissional são executados pelo Sistema “S” (Senai, Senac, Senar, Senat e Sescoop), e a partir do ano 2000 com a promulgação da Lei do Menor Aprendiz, pelas ONGS habilitadas e registradas para serem formadoras. Os adolescentes matriculados em cursos de aprendizagem são encaminhados para empresas para trabalharem na condição de menor aprendiz, com contrato especial de aprendizagem.

A lei de aprendizagem considera como menor aprendiz, o trabalhador de 14 até 24 anos de idade, sendo que é proibido qualquer trabalho a menores de 16 anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (2008). A aprendizagem citada aqui, não pode ser confundida com Estágio, uma vez que o Estágio é regulamentado por uma Lei própria.

De acordo com o art. 429 da CLT, as empresas e estabelecimentos de qualquer natureza, que tenham pelo menos 7 (sete) empregados, são obrigados por lei a contratar aprendizes, de acordo com o percentual exigido por lei, com exceção das microempresas e Entidades sem Fins Lucrativos (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2008).

A parte teórica, ou seja, os cursos são realizados nas entidades formadoras e a parte prática é realizada dentro na empresa que contratou o adolescente como menor aprendiz. A empresa providencia a assinatura do contrato especial de trabalho (contrato de aprendizagem), anotação em carteira de trabalho e previdência social, pagamento de salário mínimo hora e demais benefícios garantidos ao trabalhador por lei (JOSVIK E BLEY, 2009).

O contrato de aprendizagem tem duração de no máximo dois anos, e o jovem, para participar, necessita estar matriculado no ensino regular, a menos que já tenha completado o ensino médio. Ao final do programa e do contrato, o jovem receberá um certificado de qualificação profissional, se houver terminado com aproveitamento.

2.5.5 Aspectos Sociais e Pedagógicos: O Papel das ONGS Formadoras nos Programas de Aprendizagem

O papel na formação de menores aprendizes até o ano 2000 era realizado pelas instituições do Sistema “S”, principalmente pelo Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Com o surgimento da Lei da Aprendizagem, passou também a ser ministrado por Entidades Sem Fins Lucrativos, que atuassem na área da educação, para atender a demanda na formação destes jovens.

Neste contexto, as ONGs passaram a ter um papel importante na história da aprendizagem, principalmente porque fazem uma interface entre a sociedade civil, o poder público e as empresas. Estas organizações estão inseridas na comunidade, de onde provém um grande número de adolescentes em busca de uma formação profissional e do primeiro emprego. Servir de ponte entre esta demanda crescente

por emprego e ao mesmo tempo, sem se descuidar da formação cidadã, através da educação profissional e ética, é o papel das ONGs formadoras.

As exigências da lei da aprendizagem e dos órgãos responsáveis pela fiscalização, dentre eles o Ministério Público do Trabalho, as Prefeituras e Conselhos da Criança e Adolescente, para que as ONGs possam executar os programas de aprendizagem, são enormes.

Os programas de aprendizagem tem que estar alinhados com as exigências contidas na Lei, que também inclui um viés social e pedagógico:

Um programa de aprendizagem é um programa técnico-profissional que prevê a execução de atividades teóricas e práticas, sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica, com especificação do público-alvo, dos conteúdos programáticos a serem ministrados, período de duração, carga horária teórica e prática, mecanismos de acompanhamento, avaliação e certificação do aprendiz (MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO, 2008).

Atividades teóricas são entendidas aqui por aquelas desenvolvidas na entidade formadora, sob sua orientação. As atividades práticas são aquelas executadas na empresa ou na entidade formadora, conforme a necessidade.

O trabalho desenvolvido pelas ONGs formadoras em aprendizagem, não fica restrito somente a um ou outro aspecto legal ou educacional, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 4 – TRABALHO SOCIAL REALIZADO PELAS ONGs

Inclusão Social	Educação	Valores Humanos	Tecnologia
- Acompanhamento Social, através de assistentes sociais, pedagogos e psicólogos.	- Acompanhamento pedagógico dos cursos de aprendizagem.	- Transmissão de valores humanos universais: solidariedade, bondade, respeito, etc.	- Conteúdo técnico do curso de formação em si.
- Encaminhamentos, visitas domiciliares, reuniões de	- Acompanhamento pedagógico na escola regular.	- Valores ambientais.	- Inclusão Digital.

pais, etc.			
------------	--	--	--

FONTE: Elaborado pelo Autor.

Importante salientar o trabalho de parceria que as ONGs formadoras realizam com as famílias dos alunos participantes da aprendizagem. Muitas delas realizam reuniões com os pais, para acompanhamento das ações educativas e sociais, desta forma estreitando os laços com a comunidade local. Visitas domiciliares para acompanhamento e acessoria pelo serviço social são comuns.

O acompanhamento escolar dos adolescentes também é importante estratégia mobilizada pelas ONGs, com a ajuda de professores e diretores das escolas que os alunos freqüentam. A continuidade e melhoria dos estudos, além de ser pré-requisito para o adolescente participar da aprendizagem, também é reforçada em um trabalho de acompanhamento e supervisão, na maioria dos casos com a aquiescência dos pais.

Importante salientar que o trabalho educativo tem prioridade sobre o trabalho labor dentro das ONGs formadoras:

O Trabalho Educativo é previsto no art. 68 da Lei n. 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – e deve ocorrer no interior de entidades não-governamentais sem fins lucrativos e propiciar a preponderância da educação sobre o labor. Este deve, portanto, submeter-se àquela (JOSVIK E BLEY, 2009, p. 29).

O acompanhamento pelo serviço social das ONGs, em sua grande parte realizado por assistentes sociais, é de suma importância em casos que necessitem de intervenção de um profissional habilitado a lidar com os casos em que o adolescente apresente dificuldades na empresa, na escola, e muitas vezes em seu ambiente familiar.

A responsabilidade nos programas de aprendizagem entre as ONGs formadoras e as empresas é conjunta:

As organizações e as empresas, num programa de aprendizagem, tem responsabilidades perante o desenvolvimento dos jovens. Eles devem compactuar com valores e crenças do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e também com os princípios de Educação pelo Trabalho (CONEXÃO APRENDIZ, 2009, p.08,).

Dentro da proposta pedagógica, os programas de aprendizagem têm de apresentar conteúdos metódicos, teóricos e práticos, que respeitem a condição psíquica dos adolescentes, assim como conteúdos que estimulem seus direitos e deveres:

O ECA prega que para o exercício pleno da cidadania e para a inclusão sócio-cultural dos adolescentes é preciso que se considere seus direitos e deveres. Essa inclusão contribui para o desenvolvimento integral do adolescente, respeitando as particularidades desta faixa etária. (CONEXÃO APRENDIZ, 2009, p.08).

Ainda sobre a proposta pedagógica dos programas, a Portaria n. 615 de 2007, estipula que sejam aplicados conteúdos de formação humana e científica, devidamente contextualizados:

- a) comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital;
- b) raciocínio lógico-matemático, interpretação e análise de dados estatísticos;
- c) diversidade cultural brasileira relacionada ao mundo do trabalho;
- d) organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe;
- e) direitos trabalhistas e previdenciários, saúde e segurança no trabalho;
- f) direitos humanos com enfoques sobre respeito de discriminação por orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política;
- g) educação fiscal para o exercício da cidadania;
- h) formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude;
- i) informações sobre o mercado e o mundo do trabalho;
- j) prevenção ao uso indevido de álcool, tabaco e outras drogas;
- k) políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; e
- l) incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (MINISTÉRIO DO TRABALHO E DO EMPREGO, 2007).

O objetivo dos programas de aprendizagem, executados pelas ONGs formadoras, é o de incentivar a autonomia e a cidadania nos adolescentes integrantes, pela sua inserção no universo do trabalho, e não somente funcionar como mais um projeto de cunho assistencialista:

Embora a maioria dos projetos de responsabilidade social de geração de renda tenha caráter assistencialista e cause dependência por parte dos beneficiados, a Lei 10.097 leva em consideração a autonomia, a auto-estima e o desenvolvimento efetivo do jovem aprendiz. Isso porque ele não recebe uma bolsa gratuitamente, como se fosse uma caridade. O aprendiz se sente protagonista da ação na qual está envolvido. A geração de renda, neste caso, é vista como reposta de um compromisso e de uma responsabilidade, uma vez que ele tem tarefas e horários a serem cumpridos. (CONEXÃO APRENDIZ, 2009, p.08).

O papel social do programa de aprendizagem é o de resgate também da geração de renda do adolescente. Muitos são oriundos de famílias menos favorecidas do ponto de vista econômico e social, e a bolsa que o programa proporciona é importante complemento, sendo muitas vezes o único sustento financeiro da família. Portanto não se está fornecendo uma esmola, mas sim um retorno financeiro em contrapartida à dedicação do aprendiz nas atividades teóricas e práticas do programa, seja no curso de qualificação profissional, seja na escola, seja na empresa como trabalhador aprendiz.

O papel educativo do programa, pode ser resumido em alguns princípios norteadores, na proposta de aprendizagem do Estado do Paraná, que nos apresenta Josviak e Bley (2009, p. 140-141):

1. A abordagem que se faz sobre a profissionalização não está assentada na idéia de que é o trabalho a melhor alternativa à delinqüência de adolescentes oriundos de famílias de baixa renda, como se fosse este o único caminho reservado a estes. Na verdade, a profissionalização, especialmente na modalidade de que trata o Programa Aprendiz implementado no Estado do Paraná através da Secretaria da Criança e Juventude, ou seja, a aprendizagem, contida na Lei n. 10.097/2000, é compreendida como sendo uma oportunidade que está sendo oferecida aos adolescentes, através de uma ação pública, para que estes possam protagonizar uma trajetória de vida estruturada a partir dos pilares da educação e do trabalho, com o intento de dar-lhes condições para romper com o ciclo de pobreza que os levam à situação de exclusão social.
2. **É a educação e não o trabalho** a melhor alternativa de inclusão social do adolescente, na medida em que o trabalho, quando precoce, concorre com a escola, configurando-se, portanto, como fator de exclusão. **É, portanto, a educação o instrumento adequado para o desenvolvimento das potencialidades dos adolescentes até que adquiram a maturidade e as competências básicas necessárias para ingressarem no mundo do trabalho** (JOSVIK E BLEY, 2009, p. 140-141, grifo nosso).

Pelo fato do programa de aprendizagem incentivar os estudos, pois para participar o adolescente precisa estar matriculado na escola regular, mostra que o papel educativo do programa pode ser importante incentivador da cidadania nos adolescentes participantes. O trabalho é visto como ente educativo, complementar à aprendizagem escolar e profissional.

2.5.6 Fórum de Aprendizagem do Paraná: Articulação de Atores Sociais pela Inclusão Social dos Jovens

O Fórum de Aprendizagem do Estado do Paraná foi criado em 2004 com o objetivo de atuar como uma rede estadual de proteção ao adolescente aprendiz, tendo desde então atuado como importante movimento para a divulgação da Lei do Menor Aprendiz, bem como sua correta aplicação por parte das entidades que atuam direta ou indiretamente com jovens aprendizes.

O Fórum é coordenado em conjunto pela Procuradoria Regional do Trabalho da 9. Região e pela Delegacia Regional do Trabalho do Paraná, tendo como participantes também as ONGs formadoras, o sistema “S”, conselhos municipais, empresas e demais órgãos governamentais que atuam com a aprendizagem de adolescentes.

Segundo o art. 1 de seu regimento interno, a finalidade do Fórum é:

Art.1 – O Fórum constitui-se como um espaço de articulação social de entidades governamentais e não-governamentais, públicas ou privadas, com vistas à criação de rede de mobilização, articulação e inclusão do jovem na sociedade por meio da aprendizagem (MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO, 2009).

Outras ações do Fórum incluem:

- a formulação de propostas de subsídios para políticas públicas, programas e projetos sociais que contribuam para a otimização do direito à profissionalização de adolescentes em aprendizagem;
- constituir equipes de estudo com eixos temáticos voltados ao aprendiz;
- oportunizar trocas de experiência entre os participantes (MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO, 2009).

Além da contribuição na implementação legal da aprendizagem por parte da sociedade, o Fórum contribui com a realização de Seminários Regionais e participação em Seminários e Conferências sobre aprendizagem, elaboração do manual e cartilha de aprendizagem, e obras sobre o tema aprendizagem profissional e políticas públicas.

É inegável o valor do Fórum de Aprendizagem do Paraná, onde todos os seus membros, sejam eles provenientes da sociedade civil, do Estado ou do meio

empresarial, estão imbuídos da missão de trabalhar por uma sociedade mais fraterna e justa, tendo a educação e profissionalização do jovem como foco de ações sustentáveis do ponto de vista social e econômico.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos escolhidos para realizar a pesquisa teórico-empírica, proposta como um dos objetivos desta dissertação.

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos, sendo requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (GIL, 2007, P.17).

Para as autoras Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Pesquisar está além de apenas procurar a verdade, estendendo-se para a busca de respostas para questões propostas, utilizando, para isso, de métodos científicos.

Para se realizar uma pesquisa faz-se necessária a utilização de um conjunto de métodos e técnicas capazes de aproximar o pesquisador do objeto a ser apreendido. Para Gil (2007. p. 17):

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

A presente pesquisa foi conduzida de forma a confrontar a visão teórica, realizada nos capítulos anteriores, com os dados coletados na unidade-caso estudada, neste caso o Programa de Aprendizagem da ONG Instituto Tibagi de Curitiba.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Visando atingir os objetivos propostos na presente dissertação, pode-se caracterizar esta pesquisa como, fundamentalmente, de natureza qualitativa, por se enquadrar dentro da própria proposta de estudo, que visa entender fenômenos dados na esfera das relações humanas, que não poderiam ser medidos com instrumentos de precisão ou fórmulas matemáticas.

Para Godoi *et al* (2006, P. 94) – “Pesquisadores qualitativos se interessam por compreender o significado que as pessoas constroem, isto é, como elas criam o sentido do seu mundo e a experiência que têm no mundo.”

As visões dos atores sociais participantes do programa do Adolescente Aprendiz do ETTIBAGI, emerge, então como fator determinante no entendimento de uma educação voltada à cidadania e à autonomia. Buscou-se na pesquisa o significado ou a idéia de cidadania e autonomia e se elas são promovidas de alguma maneira pelo programa. Para Godoi *et al* (2006, p. 96), o objetivo da pesquisa qualitativa é interpretar os significados e as intenções dos atores.

O programa do Adolescente Aprendiz do ETTIBAGI é formado por pessoas com entendimentos diferentes de idéias, processos, conceitos e formas de olhar o mundo. Isto ficou evidente durante as visitas do pesquisador no ETTIBAGI, que pôde observar os processos de funcionamento da organização, tanto na gestão do programa, como em sala de aula. São impressões de um sistema vivo com uma dinâmica própria de atuação, com atores que possuem expectativas e anseios próprios no meio social que estão inseridos.

Neste contexto, a abordagem qualitativa se apresentou como a que mais flexibilidade apresenta para a apreensão do objeto de estudo e do problema de pesquisa. A mudança de crenças e o descobrimento de nuances teóricas são proporcionados pela pesquisa qualitativa ao pesquisador. Segundo Godoi *et al* (2006, p. 07):

Na prática da pesquisa, trabalhamos somente com as mais tênues e superficiais formulações de critérios, apenas com padrões mais soltos e flexíveis possíveis, à medida que vemos a investigação como reformulação de crenças em vez de descobrimento da natureza dos objetos. Assumimos a pesquisa como processo de mudança das nossas crenças. Aprendemos que o melhor caminho para encontrar algo em que acreditar é escutar tantas sugestões e argumentos quanto forem possíveis.

A escolha pelo tipo estudo de caso, que será explicitado mais à frente, trouxe algumas importantes percepções do universo estudado, no caso o programa do adolescente aprendiz do ETTIBAGI, pois o pesquisador teve de conhecer o programa, a organização e os atores sociais. Para Godoi *et al* (2006, p. 97), nas pesquisas de cunho qualitativo, tanto na delimitação quanto a formulação do problema possuem características próprias. Ambas exigem do pesquisador a imersão no contexto que será analisado.

Para Godoi *et al* (2006), a pesquisa qualitativa utiliza-se da estratégia indutiva para descobrir temas, categorias e conceitos. Abbagnano (2000, p. 96) evidencia ser indução - “de acordo com os pensamentos do filósofo grego Aristóteles, o procedimento que leva do particular para o universal e um dos caminhos possíveis para se formar crenças pessoais”. O âmbito da validade da indução é o mesmo do fato pesquisado, ou seja, da totalidade dos casos em que sua validade foi efetivamente constatada.

A pesquisa e a leitura das fontes bibliográficas, que serviram para formar uma base teórica dos assuntos investigados, foi-se realizando paralelamente à pesquisa de campo e à coleta de dados da unidade-caso estudada. Pretendeu-se, com isso, não se ter a pretensão de obter respostas definitivas para a problemática levantada, e sim uma visão em dado momento histórico-organizacional, de fenômenos naturais de natureza humana, sua percepção e suas crenças, e os pontos de contato com a teoria.

3.1.1 Método de Abordagem

A partir da organização da pesquisa, é necessário desenhar um modelo conceitual e operativo do trabalho (GIL, 2007). O modelo de pesquisa bibliográfica e qualitativa do tipo Estudo de Caso, escolhido como eixo deste trabalho, buscará confrontar o referencial teórico com os dados levantados nas entrevistas e pesquisa documental na unidade-caso estudada.

3.1.2 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica normalmente é a primeira fase na elaboração de uma pesquisa, e envolve diversas etapas, conforme nos apresenta Gil (2007, p. 59-60):

A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser entendida como um processo que envolve as etapas:

- a) Escolha do tema;
- b) Levantamento bibliográfico preliminar;
- c) Formulação do problema;
- d) Elaboração do plano provisório de assunto;
- e) Busca das fontes;
- f) Leitura do material;
- g) Fichamento;
- h) Organização lógica do assunto;
- i) Redação do texto.

Estes passos foram seguidos na presente pesquisa, desde o início do trabalho, no processo de escrita do projeto de pesquisa. As fontes teóricas foram de capital importância para o entendimento dos conceitos do Estado de Bem Estar Social, do surgimento do Terceiro Setor, além dos conceitos de autonomia e cidadania.

Nos esclarece Boaventura (2004, p. 69) que “a pesquisa bibliográfica atua sempre como uma primeira fase da investigação” e o pesquisador é um operador em busca de fontes que, após classificadas, possam esclarecer, mesmo que parcialmente, o problema da pesquisa.

O direcionamento da escrita do trabalho foi naturalmente ocorrendo, uma vez que a leitura das obras que dissertam sobre os temas e o objeto vão delineando

e iluminando o objeto estudado. Neste ponto, a pesquisa bibliográfica é de tamanha importância por esclarecer pontos obscuros, levantar perspectivas antes ignoradas, propor reflexões profundas de teor filosófico acerca dos temas trabalhados. Mudanças nas crenças do pesquisador foram se operando na medida em que operava as visões teóricas dos diversos autores consultados.

A familiaridade do pesquisador com o tema terceiro setor e aprendizagem de adolescentes facilitou a busca por um viés teórico esclarecedor do material empírico apresentado durante a pesquisa.

O recorte epistemológico formado a partir de todo um conjunto de saberes construídos anteriormente veio enriquecer o presente trabalho, que não pretendeu esgotar os assuntos e determinar conceitos prontos ou de como se deve fazer cidadania e educação.

A busca pelas fontes de pesquisa bibliográfica se deu nas fontes capazes de fornecer proximidades ao problema abordado, tendo como materiais livros, artigos científicos, dissertações e teses, documentos, leis, manuais, revistas, etc.

A diversidade de visões sobre temas como educação, autonomia e cidadania, em autores que com maestria dissertam nos fazem empolgar com a idéia de Freire (1996), de que somos seres inconclusos, pela busca do ser mais, que se faz na relação dialógica com o outro, permeados pelo mundo.

3.1.3 Pesquisa Documental

Devido à natureza do presente trabalho, fez-se necessário também recorrer à pesquisa documental, como fonte complementar de dados da unidade-caso estudada.

Para uma melhor investigação do histórico de atuação do ETTIBAGI, foram solicitados documentos, folders, site da internet e projetos sobre o mesmo, para

enriquecer a presente pesquisa, e por que a pesquisa documental também esteja presente nos objetivos elencados anteriormente.

O autor Gil (2007, p. 47) faz uma comparação da pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

O objetivo da pesquisa documental no presente trabalho foi o levantamento de dados sobre a atuação da ONG ETTIBAGI, e também sobre o funcionamento do Programa do Adolescente Aprendiz, da mesma organização, tido aqui como principal foco do estudo. Foram dados complementares que contribuíram para a iluminação do objeto da presente investigação.

Os dados documentais levantados são de natureza histórica e constituem fonte rica e estável, o que apresentou diversas facilidades para o pesquisador, principalmente, segundo observa Gil (2007), por não exigir contato com os sujeitos, em situações onde o contato é difícil, como no caso de uma ONG.

3.1.4 Estudo de Caso

A estratégia ou tipo de pesquisa a ser realizada vai depender do tipo de estudo e do problema de pesquisa levantado. O caráter social da presente pesquisa, por escolher como foco um programa social de uma ONG, motivou a escolha do tipo Estudo de Caso.

Para Godoi *et al* (2006), as pesquisas de Estudos de Caso podem ser motivadas tanto por questões de natureza avaliativa (como é o caso de projetos sociais), tanto de natureza conceitual, que surgem de teorias previamente estabelecidas.

Segundo Gil (2007), o estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos disponíveis.

A aproximação com o objeto, a unidade-caso estudada, facilitou o processo da pesquisa para a compreensão das visões dos atores sociais envolvidos. A diversidade de percepções intersubjetivas dos fenômenos da autonomia e da cidadania em um ambiente democrático, como é o de uma ONG como o ETTIBAGI, se constituiu de material rico de investigação.

De acordo com Godoi *et al* (2006, p. 127) os estudos de caso são especialmente úteis quando o pesquisador deseja compreender os processos e interações sociais que se desenvolvem nas organizações, situando-os no contexto histórico – atual e/ou passado – no qual estão imersos.

O objetivo do presente trabalho busca analisar como um programa social educativo pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e cidadania nos adolescentes participantes. Trata-se de uma análise da compreensão do entendimento subjetivo, individual, e ao mesmo tempo coletivo dos atores participantes. Como visto anteriormente, a presente dissertação buscou uma construção de idéias sobre o significado da cidadania e autonomia, e sua relação com a educação. A hipótese levantada é que o projeto desenvolve a cidadania e autonomia, porque está em sintonia com as quatro aprendizagens da UNESCO.

Através da análise das falas dos atores participantes, através dos dados obtidos nos questionários semi-estruturados aplicados, comparados com as visões teóricas levantadas anteriormente, obtém-se as respostas ao problema de pesquisa formulado.

3.1.5 Coleta de Dados

As opções para as técnicas e instrumentos de coleta de dados, realizadas na presente pesquisa, foram escolhidas em virtude do formato da pesquisa, dos objetivos e, principalmente, da aproximação com as possíveis respostas do problema que determinou todo o estudo.

Em um primeiro momento, como foi explanado anteriormente, deu-se início à coleta dos dados, através da pesquisa bibliográfica, visando a formação da base teórica do estudo. Em um segundo momento, foram levantados dados da unidade-caso no presente estudo das seguintes fontes: documental (como explicado anteriormente), e através da aplicação de entrevista semi-estruturada (questionário aplicado aos participantes).

Para Godoi *et al* (2006, p. 134), a entrevista semi-estruturada tem como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse. Neste caso a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos da linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador desenvolver uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Foram realizadas pelo pesquisador diversas visitas ao Instituto ETTIBAGI, com o objetivo de colher informações iniciais, conhecer e familiarizar-se com a organização estudada. Depois de informada sobre o objetivo da pesquisa, a organização, na pessoa de seu coordenador, autorizou por escrito (através de documento no Apêndice F deste trabalho), a realização da corrente pesquisa e posterior publicação dos resultados.

Para a elaboração do questionário da entrevista semi-estruturada e a pesquisa documental, foi utilizado como roteiro o quadro 6 do Apêndice A deste trabalho, onde buscou-se fazer uma correlação das quatro aprendizagens e competências com os temas da pesquisa: cidadania e autonomia, que norteiam a presente dissertação. O questionário foi composto por questões que foram respondidas por escrito pelos participantes.

As entrevistas com os participantes foram realizadas na sede do ETTIBAGI localizada no bairro Vila Verde de Curitiba-Pr. Nesta sede o ETTIBAGI atua em

parceria com outra instituição sem fins lucrativos que cede o espaço para as atividades, o e Instituto é responsável pela execução do Programa.

O público-alvo e a amostragem da pesquisa foram os alunos, os professores e a assistente social responsável pelo Programa. A sede onde foi realizada a pesquisa possui 20 (vinte) alunos matriculados, 04 (quatro) professores/instrutores e 01 (uma) assistente social, envolvidos diretamente no Programa.

Os alunos entrevistados são adolescentes com idade compreendida entre 14 e 17 anos, de ambos os sexos, provenientes principalmente de famílias de baixa renda, onde a maioria reside no Bairro Vila Verde e proximidades, no município de Curitiba-Pr. Os professores e assistente social entrevistados, também de ambos os sexos, são contratados pelo Instituto Tibagi, atuam no Programa do Adolescente Aprendiz, e residem também no município de Curitiba-Pr.

Foram entrevistados 04 (quatro) alunos - representando 20 % (vinte por cento) da amostra total; 02 (dois) professores/instrutores – representando 50 % (cinquenta por cento) da amostra total e 01 (uma) assistente social – representando 100 % da amostra total. Considerou-se a amostra utilizada como representativa em relação ao número total de participantes do Programa.

Todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que faz parte do Apêndice E deste trabalho. Este documento informa sobre o caráter da pesquisa, sobre a não divulgação dos seus nomes, mantendo-os no anonimato, e que seriam utilizadas siglas para diferenciá-los na pesquisa. O documento também informa que os entrevistados aderem voluntariamente à pesquisa, podendo desistir dela a qualquer momento, e que a pesquisa poderá ser publicada em meio impresso e eletrônico.

3.2 UNIVERSO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar o universo onde foi realizada a pesquisa de campo, ou seja, o Programa de Aprendizagem do Instituto Tibagi. O

capítulo começa explicando o histórico de atuação, os objetivos e a forma de atuação do Instituto. Na seqüência, apresenta a descrição do Programa do Adolescente Aprendiz, que foi utilizado como unidade do Estudo de Caso no presente trabalho.

3.2.1 Histórico e Atuação do Instituto Tibagi de Escolas Técnicas – Ettibagi

O Instituto Tibagi de Escolas Técnicas é uma ONG localizada na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná. Devido ao excelente resultado alcançado pela Escola Técnica Tibagi desde 1995, que atuava desde então na capacitação profissional de adolescentes de baixa renda de Curitiba, o Grupo Empresarial Tibagi resolveu, no ano de 2003, fundar o ETTIBAGI. Atualmente o Instituto é totalmente independente do Grupo Empresarial Tibagi, tanto legal quanto financeiramente. Alguns dos colaboradores do Grupo Tibagi atuam como diretores e responsáveis pelo Instituto.

O ETTIBAGI tem por objetivo promover a valorização humana, a capacitação profissional e o empreendedorismo de jovens, atuando através do Programa do Adolescente Aprendiz, capacitando adolescentes na área de Eletroeletrônica, deste modo contribuindo para sua inserção no mercado de trabalho.

Além do Curso de Eletroeletrônica do Programa do Adolescente Aprendiz (que será detalhado no próximo item do presente trabalho), o Instituto oferece cursos livres, de capacitação, com duração variável nas áreas de Instalação Elétrica, Eletrônica Básica e Manutenção Elétrica Industrial, organizados e agendados conforme a demanda.

Para desenvolver o seu trabalho, o ETTIBAGI atua em parceria com diversas empresas, órgãos do governo e universidades, além da colaboração de profissionais multidisciplinares e voluntários. A entidade é contemplada desde 2005 com Certificação junto a Delegacia Regional do Trabalho no Paraná, e mantém vários convênios com a Fundação de Ação Social – FAS, de Curitiba.

A Organização tem parceria com a Associação de Moradores das Moradias Zimbros que encaminham adolescentes para os cursos; com a Vila Verde onde os adolescentes são atendidos através de capacitação, entre outras comunidades de Curitiba e região Metropolitana.

Os professores dos projetos, principalmente os da área técnica, são em sua maioria provenientes da UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Hoje o Instituto conta com o seguinte quadro de colaboradores: Três Assistentes Sociais; dois Educadores; seis Instrutores; um Coordenador Geral; um Assistente Administrativo; um Coordenador de Projetos; um Coordenador Financeiro e seis Voluntários.

Para manter-se financeiramente, o Instituto conta com recursos públicos, doações de pessoas físicas e jurídicas, e recursos provenientes de bazares e cursos ministrados para empresas e abertos à comunidade.

3.2.2 Descrição do Programa do Adolescente Aprendiz do Ettibagi

O Programa do Adolescente Aprendiz do Instituto Tibagi de Escolas Técnicas – Ettibagi, atua de acordo com a Lei do Menor Aprendiz, Lei n. 10.097/2000, conforme foi explicado nos capítulos anteriores, e foi utilizado como Estudo de Caso no presente trabalho.

Através de uma metodologia própria o Ettibagi realiza a qualificação profissional aos jovens aprendizes, nas áreas de eletroeletrônica, montagem de computadores, instalações elétricas, manutenção de máquinas e aparelhos.

O curso de Eletroeletrônica do Programa do Adolescente Aprendiz do Ettibagi, capacita o jovem a ingressar no comércio, na indústria, na manufatura e na manutenção de bens que demandem os conhecimentos básicos dos circuitos, grandezas e processos de aplicação de material elétrico, eletrônico e de informática.

A duração do Programa do Adolescente Aprendiz é de 21 meses, sendo que a partir do terceiro mês o jovem já pode ser encaminhado às empresas na condição de Aprendiz. O perfil do público-alvo do programa é de adolescentes cursando o ensino fundamental ou médio, de ambos os sexos, com idade entre 14 e 17 anos, provenientes de famílias de baixa renda da cidade Curitiba e Região Metropolitana.

FIGURA 1 – FOTO DE TURMA DO PROGRAMA DO ADOLESCENTE APRENDIZ DO ETTIBAGI



FONTE: www.ettibagi.org.br

O Programa busca empresas durante o processo de profissionalização para a inserção dos jovens, e, após sua contratação, realiza acompanhamento do aprendiz no trabalho, visando seu melhor desenvolvimento e proveito na execução da prática e apoio à empresa para adaptação do jovem com as políticas internas da mesma.

Realiza ainda durante todo o processo o acompanhamento escolar, e atendimento especial às famílias, com visitas e encontros periódicos para conversação independente do problema que esteja a necessitar de orientação, visando o desenvolvimento dos jovens e seus familiares no meio social.

Neste contexto, o Programa estimula a continuidade da escolarização; fortalecendo os vínculos familiares, comunitários e sociais.

Os cursos são modulares, tendo módulos integradores, obrigatórios por lei em todos os cursos e, para complementação da educação do aluno, são proferidas palestras e aulas de integração dos mais variados temas. Dentre as etapas do

programa, estão previstas aulas na área de desenvolvimento humano, disciplinas de capacitação em eletroeletrônica e aprendizagem prática em empresas, assim como acompanhamento através do serviço social prestado pelo Instituto.

Algumas disciplinas do curso de Aprendizagem em Eletroeletrônica: Matemática Aplicada; Português Básico; Segurança no Trabalho; Atividades de Integração; Eletrônica Básica; Informática e Montagem de Computadores; Instalações Elétricas; Manutenção de Máquinas e Aparelhos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados a seguir, são referentes às opiniões coletadas com os alunos, professores e assistente social, atores participantes do Programa do Adolescente Aprendiz do Ettibagi localizado no bairro Vila Verde em Curitiba-Pr, por meio de entrevistas semi-estruturadas, tendo como base perguntas abertas aplicadas aos entrevistados, seguindo roteiros de orientação estabelecidos (Apêndice A).

A análise pretendeu identificar os pontos-chave mais relevantes emitidos pelos entrevistados, através das idéias centrais do conjunto geral das opiniões coletadas, e a sua correspondência ao tema da presente dissertação.

A pesquisa teve como base a análise do discurso coletivo, onde o pesquisador pôde traçar considerações sobre os temas educação, autonomia e cidadania, procurando identificar o Desenvolvimento das Quatro Aprendizagens da Educação da UNESCO no Programa do Adolescente Aprendiz, utilizadas neste trabalho como modelo conceitual e operativo.

Para organizar o trabalho de análise dos dados, os entrevistados foram identificados por uma combinação de letras e números, mantendo assim seu anonimato, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 5 – FUNÇÕES DOS ENTREVISTADOS NO ETTIBAGI

SIGLA	FUNÇÃO NO ETTIBAGI
A01	Aluno (a) do Programa do Adolescente Aprendiz
A02	Aluno (a) do Programa do Adolescente Aprendiz

A03	Aluno (a) do Programa do Adolescente Aprendiz
A04	Aluno (a) do Programa do Adolescente Aprendiz
P01	Professor (a) / Instrutor(a) do Programa do Adolescente Aprendiz
P02	Professor (a) / Instrutor(a) do Programa do Adolescente Aprendiz
S01	Assistente Social Responsável pelo Programa do Adolescente Aprendiz

Fonte: Elaborado pelo Autor (2009).

Nos capítulos a seguir será apresentada a análise dos resultados coletados na presente pesquisa, divididos entre as Quatro Aprendizagens da Unesco.

4.1 APRENDER A CONHECER

O objetivo destas questões foi verificar o alinhamento das percepções dos alunos, dos professores e da assistente social do programa em relação ao princípio Aprender a Conhecer, principalmente no que se refere ao gosto pelo conhecimento e cultura de ordem geral, pela pesquisa, e pela autonomia na capacidade de discernir, conforme o Modelo Operativo e Conceitual no Apêndice A do presente trabalho.

Respostas dos Alunos

Pergunta 01: “Você acha que o Programa do Adolescente Aprendiz incentiva você a estudar mais as matérias da escola e a tirar boas notas? Por quê?”

As respostas dos alunos a esta pergunta foram as seguintes:

- A01: Sim, porque você terá que prestar atenção nas matérias, e no programa adolescente aprendiz se estiver trabalhando, ele terá que se esforçar no colégio, no trabalho e nos estudos para obter boas notas;
- A02: Sim porque no começo do curso a matéria que foi aplicada foi matemática e português e nessas duas matérias eu estava ruim e no segundo bimestre eu melhorei;
- A03: Sim. Porque a maioria dos institutos que fornecem o curso de melhor aprendiz acompanha o desenvolvimento no ensino regular, para que não haja problemas, que o aluno se prejudique por estar fazendo o curso, por isso que tentamos tirar boas notas;
- A04: Sim. Porque é como se fosse uma segunda escola para nós. Também é uma boa maneira de ajudar alguém que tem dificuldade na escola;

Pergunta 02: “O Programa do Adolescente Aprendiz Incentiva você a pesquisar na biblioteca, na internet e ler jornais e livros de literatura (por exemplo: contos, poesias, romances, etc)? Explique:”

As respostas dos alunos a esta pergunta foram as seguintes:

- A01: Sim, pois quando precisar de um livro para alguma pesquisa tanto do colégio do curso etc... O programa incentiva bastante;
- A02: Sim porque a gente tem que fazer lição do curso e pesquisas e ler;
- A03: As vezes, por que depende o curso de aprendiz que está fazendo, o de eletro-eletrônica nem tanto pois é fornecido os materiais de aula teórica, e é mais prático então não tem tanto o que pesquisar;
- A04: Sim. Passam bastante atividade que a gente ainda não tem conhecimento, daí corremos atrás para saber. Muito interessante isso.

Respostas dos Professores

Pergunta 01: “Os seus alunos do Programa do Adolescente Aprendiz demonstram curiosidade em aprender, em conhecer e em descobrir através do conhecimento o mundo que os rodeia? Explique:”

As respostas dos professores a esta pergunta foram as seguintes:

- P01: A grande maioria dos alunos tem grande curiosidade na aprendizagem, principalmente por se tratar de assuntos técnicos que podem ser utilizados no dia a dia do aluno. Como todo caso tem exceções existem alunos que não demonstram interesse e ainda descobrem estar no local errado;
- P02: Sim, muitas vezes paramos as aulas para que eu possa complementar a educação formal ou responder alguma curiosidade.

Pergunta 02: “Na sua opinião, os alunos apresentam mais preferência pelas disciplinas/atividades práticas ou pelas disciplinas/atividades teóricas do Programa? Explique:”

As respostas dos professores a esta pergunta foram as seguintes:

- P01: Com certeza nas aulas práticas. Nestas aulas é possível ver os aparelhos funcionando. Os alunos se sentem mais capacitados quando conseguem atingir esse objetivo prático;
- P02: Práticas, pois é esta a diferença com a escola regular.

Respostas da Assistente Social

Pergunta 01: “Como tem sido o rendimento na Escola Regular dos alunos do Programa do Adolescente Aprendiz? Explique:”

A resposta da assistente social a esta pergunta foi a seguinte:

- S01: Todos os alunos chegam com muita dificuldade, porém, com o trabalho de nivelamento de conhecimentos de português e matemática, demonstram melhoras durante o programa, porém uns 30 % dos alunos ainda demonstram muita dificuldade.

Pergunta 02: “Os alunos do Programa apresentam um bom relacionamento na Escola Regular com os professores e demais colegas? Explique:”

A resposta da assistente social a esta pergunta foi a seguinte:

- S01: A maioria dos alunos sim, porém aqueles com dificuldade de aprendizagem tem ou apresentam problemas de relacionamento e faltas em aula.

Como início da análise do discurso dos atores participantes da entrevista, busca-se pontos chave na forma de termos e idéias centrais expressadas pelos mesmos. Percebe-se na fala dos entrevistados que o princípio Aprender a Conhecer é desenvolvido no Programa de maneira peculiar. Isto fica evidente quando a maioria dos alunos informa que são incentivados a tirar boas notas, e que o programa acompanha o desempenho na escola e fornece disciplinas como reforço escolar, idéia que se destaca na fala de A02: “(...) no começo do curso a matéria que foi aplicada foi matemática e português e nessas duas matérias eu estava ruim e no segundo bimestre eu melhorei” e na fala de A04 “(...) é como se fosse uma segunda escola para nós. Também é uma boa maneira de ajudar alguém que tem dificuldade na escola”.

Para os professores, a maioria dos alunos demonstra interesse e curiosidade em aprender, segundo o professor (a) P01 “A grande maioria dos alunos tem grande curiosidade na aprendizagem, principalmente por se tratar de assuntos

técnicos que podem ser utilizados no dia a dia do aluno”. E o incentivo dos professores e interesse dos alunos vai além da aprendizagem técnica, conforme explica P02: “(...) muitas vezes paramos as aulas para que eu possa complementar a educação formal ou responder alguma curiosidade”. O incentivo à curiosidade técnica e ao conhecimento da educação formal (de cultura geral), fica patente nas considerações dos professores.

No discurso da assistente social, S01, fica clara a preocupação com a melhoria do rendimento escolar dos alunos, quando informa que “Todos os alunos chegam com muita dificuldade, porém, com o trabalho de nivelamento de conhecimentos de português e matemática, demonstram melhoras durante o programa, porém uns 30 % dos alunos ainda demonstram muita dificuldade”. Com a evidência numérica apresentada por S01, constata-se uma preocupação do Programa em incentivar os alunos na escola regular.

Em relação ao gosto pela pesquisa e busca pelo conhecimento, a maioria dos alunos informa que procura pesquisar fora do programa, quando precisam realizar atividades extra-classe (tarefas de casa) e por se tratar de atividades que os mesmos não tem conhecimento, como apresenta o aluno (a) A04: “Passam bastante atividade que a gente ainda não tem conhecimento, daí corremos atrás para saber. Muito interessante isso”. Percebe-se que o interesse pelo conhecimento e pela pesquisa apresentado pelos alunos ainda está atrelado às exigências impostas pelo curso (por ex. tarefas de casa), dificuldades em entender conhecimentos novos e porque é “fornecido os materiais de aula teórica, e é mais prático então não tem tanto o que pesquisar”, segundo o aluno A03. Percebe-se que, por se tratar de curso profissionalizante, os alunos recebem as apostilas com o conteúdo das disciplinas, restando pouco incentivo à pesquisa extra-classe.

A preferência pelas disciplinas e atividades práticas se apresenta com maior intensidade entre os alunos e professores do programa, como evidencia o professor (a) P01: “Com certeza nas aulas práticas. Nestas aulas é possível ver os aparelhos funcionando. Os alunos se sentem mais capacitados quando conseguem atingir esse objetivo prático”. Importante salientar que o professor (a) P02, em seu discurso, faz questão de diferenciar a missão da escola regular, da missão do programa,

delegando para esta o conhecimento de ordem abstrata/teórica e para o programa as: “Práticas, pois é esta a diferença com a escola regular”.

Importante destacar na fala da assistente social S01, quando a mesma faz uma conexão entre dificuldade de aprendizagem e dificuldade de relacionamento dos alunos: “(...) aqueles com dificuldade de aprendizagem tem ou apresentam problemas de relacionamento e faltas em aula”. Esta colocação demonstra uma possível inter-relação e até uma interdependência das aprendizagens: Para poder aprender a conhecer, é preciso também aprender a conviver, a fazer e a ser. As aprendizagens estão conectadas em um sistema aberto, onde as dificuldades em uma aprendizagem, certamente poderão incidir sobre as outras.

Depois de uma análise do discurso dos atores, levando em conta o embasamento teórico desenvolvido anteriormente, e as interconexões de saberes, constata-se que o Programa do Adolescente Aprendiz incentiva o princípio do Aprender a Conhecer, ainda que isso se apresente na forma de exigência do programa, o que acaba se convertendo em incentivo à melhoria dos estudos na escola regular, uma vez que a grande maioria dos alunos acaba com o passar do tempo melhorando seu desempenho escolar. Evidencia-se também, principalmente na fala dos professores, uma preferência pelo conhecimento concreto/prático pelos alunos, em relação ao conhecimento de ordem cultural/abstrato, o que seria missão da escola regular, na visão de um dos professores (as). A autonomia na capacidade de discernir estaria sendo desenvolvida no Programa, ainda que mais voltada à aprendizagem de ordem prática/concreta.

4.2 APRENDER A FAZER

O objetivo das questões a seguir foi o de verificar os pontos de contato das percepções dos alunos, dos professores e da assistente social do programa em relação ao princípio Aprender a Fazer, principalmente no que se refere à combinação de aprendizagem técnica com o comportamento social, aptidão para o trabalho em equipe, capacidade de gerir conflitos, capacidade de comunicação e

tendência para ser agente de mudanças, conforme o quadro 6 do Apêndice A do presente trabalho.

Respostas dos Alunos

Pergunta 03: “Você acha que o que você está aprendendo no Instituto prepara você para a prática na empresa? Explique como:”

As respostas dos alunos a esta pergunta foram as seguintes:

- A01: Sim, pois tudo que se aprende no instituto você terá que fazer na empresa, para a empresa perceber que você não está brincando no Instituto;
- A02: Sim porque no hospital que eu trabalho falaram para mim trocar um reator e sorte que eu aprendi no curso, e isso foi muito bom eu prestar atenção no que o professor explicar;
- A03: Sim. Pois além de ensinar um curso técnico ensina convivência, respeito, hierarquia, habilidade humana de trabalhar em grupo;
- A04: Sim. Por que no instituto ensinam tudo que devemos aprender para enfrentar o primeiro emprego;

Pergunta 04: “Você acha que o Curso de Aprendizagem tem incentivado você fazer a diferença dentro da empresa ou na sua vida como um todo? Por quê?”

As respostas dos alunos a esta pergunta foram as seguintes:

- A01: Sim, pois antes eu não tinha responsabilidade, respeito por ninguém, era muito nervosa (extressada) e agora através do curso eu simplesmente mudei a minha vida, o meu jeito de ser;
- A02: Sim muita diferença na minha vida e também na minha empresa porque eu aprendo mais as coisas;

- A03: Sem dúvida nenhuma. Minha vida mudou completamente, hoje penso diferente vejo o mundo com outros olhos e automaticamente na minha empresa dou o melhor de mim com o que venho aprendendo;
- A04: Sim. Porque aprendemos a ser mais responsáveis;

Respostas dos Professores

Pergunta 03: “Na sua opinião, enquanto educador, quais dessas duas características se ressaltam nos alunos do Programa: COMPETÊNCIAS TÉCNICAS ou COMPETÊNCIAS PESSOAIS? Por quê? ”

As respostas dos professores a esta pergunta foram as seguintes:

- P01: Acredito que as duas, as competências técnicas são mais visíveis em alguns alunos, enquanto outros tem mais ressaltada as competências pessoais;
- P02: Competências pessoais, estou mais preocupado na formação pessoal de meus alunos do que na formação técnica.

Pergunta 04: “Qual é o comportamento que você observa nos seus alunos do Programa, quando os mesmos precisam exercer a comunicação e resolver conflitos entre si? Explique:”

As respostas dos professores a esta pergunta foram as seguintes:

- P01: Os comportamentos são diferenciados no decorrer do curso. No início os alunos tem dificuldade em resolver conflitos com base na comunicação, mas vejo que existe um aprendizado no decorrer e os conflitos passam a ser melhor resolvidos;
- P02: Percebo um amadurecimento durante o curso. No início eles apresentam dificuldades de relacionamento que são amenizadas no decorrer do curso.

Respostas da Assistente Social

Pergunta 03: “Como têm sido o comportamento dos alunos dentro da empresa como Menor Aprendiz? Explique:”

A resposta da assistente social a esta pergunta foi a seguinte:

- S01: No início é muito bom por ser novidade, porém para alguns conforme cai na rotina e na confiança por terem a convicção que a empresa os trata com mais tolerância e compreensão acabam não sendo tão caprichosos e brincam nas atividades.

Pergunta 04: “Os alunos do Instituto costumam apresentar alguma dificuldade em colocar em prática na empresa os conhecimentos que aprendem no Programa? Por quê?”

A resposta da assistente social a esta pergunta foi a seguinte:

- S01: Sim, devido as atividades na empresa começarem junto com o programa e muitas vezes ainda não viram esta atividade teoricamente e outras por dificuldade de aplicar a teoria na prática.

Partindo da análise do discurso dos atores, nas respostas dadas na entrevista, levando em conta termos e idéias chave, dá-se continuidade ao processo de investigação do desenvolvimento do princípio Aprender a Fazer, dentro do Programa do Adolescente Aprendiz do ETTIBAGI.

A iniciativa e a capacidade de gerir conflitos, alguns dos pressupostos levantados por Delors *et al* (1998), vistos como alguns dos incentivadores do Aprender a Fazer, ficam evidentes nas falas dos alunos, quando destacam a confiança que os mesmos têm na formação técnica que recebem no Programa, conforme nos informam os próprios alunos: “(...) no hospital que eu trabalho falei para mim trocar um reator e sorte que eu aprendi no curso, e isso foi muito bom eu

prestar atenção no que o professor explicar”, relata o aluno (a) A02. Isto evidencia a capacidade de lidar com uma situação inusitada, onde o aluno também teve que ter iniciativa para realizar a tarefa que lhe foi solicitada, confiando na aprendizagem recebida anteriormente. A confiança no aprendizado profissional recebido no Programa fica clara no depoimento do aluno A04: “(...) no instituto ensinam tudo que devemos aprender para enfrentar o primeiro emprego”.

Já no quesito do comportamento social e no respeito entre os pares, o mesmo fica exposto na afirmação do aluno (a) A03: “(...) além de ensinar um curso técnico ensina convivência, respeito, hierarquia, habilidade humana de trabalhar em grupo”. Já no discurso do professor (a) P02 os quesitos pessoais são os mais importantes a serem desenvolvidos: “(...) estou mais preocupado na formação pessoal de meus alunos do que na formação técnica”. No entanto o professor (a) P01 destaca que “as competências técnicas são mais visíveis em alguns alunos, enquanto outros tem mais ressaltada as competências pessoais”. A assistente social S01 alerta que, com o passar do tempo, quando estão trabalhando como aprendizes nas empresas, o comportamento de alguns acaba partindo para brincadeiras e falta de capricho, pela convicção que têm de serem tratados com mais tolerância e compreensão por parte da empresa.

Uma característica marcante no discurso dos alunos do Programa é a mudança que os mesmos relatam após iniciarem a aprendizagem: “(...) antes eu não tinha responsabilidade, respeito por ninguém, era muito nervosa (estressada) e agora através do curso eu simplesmente mudei a minha vida, o meu jeito de ser” relata o aluno (a) A01. Já o aluno (a) A03 confidencia: “Minha vida mudou completamente, hoje penso diferente vejo o mundo com outros olhos e automaticamente na minha empresa dou o melhor de mim com o que venho aprendendo”. O discurso dos alunos no quesito mudança para melhor é unânime. Os professores relatam mudanças no comportamento dos alunos no decorrer do curso, principalmente no que diz respeito à resolução de conflitos e no relacionamento entre si, explica o professor (a) P01: “No início os alunos tem dificuldade em resolver conflitos com base na comunicação, mas vejo que existe um aprendizado no decorrer e os conflitos passam a ser melhor resolvidos”. Importante ressaltar que a capacidade de gerir conflitos e a capacidade de comunicação,

ambas destacadas da fala de P01, são dois dos requisitos destacados por Delors *et al* (1998), no relatório da UNESCO. Uma das dificuldades encontradas pelos alunos que a assistente social S01 destaca, é a dificuldade dos mesmos em colocar em prática a teoria aprendida no curso, quando estão nas empresas, porém esta dificuldade, segundo a mesma, se daria devido “as atividades na empresa começarem junto com o programa e muitas vezes ainda não viram esta atividade teoricamente”.

Neste contexto, é possível inferir, segundo a fala dos atores entrevistados, que os alunos apresentam uma mudança significativa em suas vidas, após iniciarem no Programa. Estas mudanças são relatadas nas falas dos próprios alunos, que utilizaram termos como “respeito”; “responsabilidade”; “ver o mundo com outros olhos”. Os professores destacam um amadurecimento dos mesmos, principalmente no quesito de resolução de conflitos através da comunicação. Importante destacar que o pressuposto do respeito recíproco nas relações social é colocado por Jean Piaget como um dos incentivadores da autonomia do ser humano. As capacidades de comunicação, trabalho em equipe, e gestão de conflitos são desenvolvidos no Programa e também citados por Delors *et al* (1998) no relatório sobre educação do sec. XXI da UNESCO.

4.3 APRENDER A VIVER JUNTOS

O objetivo destas questões foi verificar as inter-conexões dos discursos dos alunos, dos professores e da assistente social do programa em relação ao princípio Aprender a Viver Juntos, principalmente em relação à participação dos alunos em projetos comuns, a cooperação, a solidariedade, o voluntariado e o espírito crítico, conforme apresenta o Modelo Operativo e Conceitual no Apêndice A do presente trabalho.

Respostas dos Alunos

Pergunta 05: “Os professores incentivam você a participar de atividades em grupo no Instituto? Como você se sai?”

As respostas dos alunos a esta pergunta foram as seguintes:

- A01: Sim, tento fazer o melhor possível;
- A02: Sim mais quando eu estou com preguiça eu não faço nada;
- A03: Sim. Me saio bem pois, nessa turma temos muitos amigos. Portanto nos interagimos super bem;
- A04: Sim incentivam. Eu me saio muito bem gosto muito;

Pergunta 06: “Os professores do Programa incentivam você a cooperar nas atividades durante as aulas, na comunidade e no meio-ambiente? Explique:”

As respostas dos alunos a esta pergunta foram as seguintes:

- A01: Sim, nós do instituto tibagi fizemos uma palestra sobre a nossa vila, então foi ai que nós percebemos que se nós cuidássemos ela não seria com os colégios estragados, com os lixos jogados nas valetas, causando enchentes;
- A02: Sim eles falam para não pixar muro nem carteira no instituto e também na rua;
- A03: Sim. Pois temos “Voluntariados”, um cuidado com o meio ambiente, com as pessoas;
- A04: Sim. Sempre devemos ajudar ao próximo;

Pergunta 07: “O que você entende por CIDADANIA? Você acha que o Programa do Adolescente Aprendiz incentiva a CIDADANIA?”

As respostas dos alunos a esta pergunta foram as seguintes:

- A01: é as pessoas que não causam problemas para si e para outras pessoas, e para o nosso meio ambiente, pois ser cidadão é não sujar as ruas, pixar os muros, estragar coisas públicas;

- A02: Eu acho que a cidadania tem que ser muito reunida com comunidade;
- A03: Com certeza pois cidadania é promover o bem para os que se encontram, e o curso menor aprendiz é um bem para os cidadãos;
- A04: Então não intendo muito bem disso. Mais creio que incentiva sim a cidadania;

Respostas dos Professores

Pergunta 05: “Na sua opinião, os alunos gostam de realizar atividades ou projetos em grupo? Explique:”

As respostas dos professores a esta pergunta foram as seguintes:

- P01: Sim, em grupo as coisas acabam se facilitando;
- P02: Não. É uma das atividades que procuramos incentivar, pois nas empresas normalmente ele trabalhará em grupo.

Pergunta 06: “Qual a maior dificuldade que você observa nos alunos do Programa em relação ao relacionamento deles entre si e entre os colaboradores do Instituto? Explique:”

As respostas dos professores a esta pergunta foram as seguintes:

- P01: Nesta sede da instituição a maior dificuldade é aceitar as regras e a forma rígida que é imposta aos alunos;
- P02: Não percebo dificuldade.

Pergunta 07: “Na sua opinião, quais são os indícios de que o Programa do Adolescente Aprendiz têm ajudado os alunos a desenvolverem sua CIDADANIA?”

As respostas dos professores a esta pergunta foram as seguintes:

- P01: Mostramos a eles quais os deveres que devem ser seguidos como cidadãos mostrando primeiramente os cuidados com os patrimônios da escola, explicando que as carteiras não devem ser rabiscadas e outros tipos de comportamentos que são seguidos na vida dos adolescentes;
- P02: Comparando o perfil do aluno no início do curso, com o do final notamos no último caso que os alunos demonstram comprometimento e senso de responsabilidade.

Respostas da Assistente Social

Pergunta 05: “Na sua opinião, os alunos apresentam mudanças no seu relacionamento com os outros (família, escola, empresa, Instituto,etc) depois de entrarem no Programa? Explique:”

A resposta da assistente social a esta pergunta foi a seguinte:

- S01: deixou em branco.

Pergunta 06: “Na sua opinião, quais são os indícios de que o Programa do Adolescente Aprendiz têm ajudado os alunos a desenvolverem sua CIDADANIA?”

A resposta da assistente social a esta pergunta foi a seguinte:

- S01: A melhoria comportamental na família, escola e comunidade. Melhoria da maioria dos alunos no desenvolvimento na escola.

Pergunta 07: “Na sua opinião, quando os alunos iniciam como Menor Aprendiz na empresa, quais são as mudanças mais significativas observadas neles? Explique:”

A resposta da assistente social a esta pergunta foi a seguinte:

- S01: Comportamento, melhora o interesse pela aprendizagem técnica.

Na análise da fala dos atores participantes do Programa, neste caso representada pelos alunos, professores e a assistente social, pode ser constatada uma diversidade de opiniões a respeito do tema Aprender a Viver Juntos, nas formas das ações propostas no Apêndice A. Mesmo na diversidade, percebe-se pontos de contato entre as falas dos atores.

Uma educação que objetive uma cidadania ativa, segundo Machado (2002), é aquela que busca a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos. Em relação à realização de atividades e projetos em grupo, todos os alunos relatam que são incentivados pelos professores à participarem destas atividades e grande parte aprecia isto, segundo afirma o aluno (a) A03: “(...) nessa turma temos muitos amigos. Portanto nos interagimos super bem”. Importante destacar que o aluno (a) A03 utiliza as afirmações “temos muitos amigos” e “interagimos super bem”, demonstrando o bom relacionamento entre os colegas. Já os professores apresentam opiniões diferentes sobre a disposição dos alunos em realizar atividades em grupo. O professor (a) P01 afirma que os alunos gostam das atividades em grupo e que: “(...) em grupo as coisas acabam se facilitando”. Já na visão do professor (a) P02, os alunos não apreciam atividades em grupo, porém afirma que: “É uma das atividades que procuramos incentivar, pois nas empresas normalmente ele trabalhará em grupo.”

Ainda sobre a participação em projetos comuns, um ponto a se destacar é o incentivo que os alunos recebem dos professores em participar de atividades de conscientização de cuidado com o meio ambiente, como se destaca na fala do aluno (a) A01: “(...) nós do Instituto Tibagi fizemos uma palestra, então foi ai que nós percebemos que se nós cuidássemos ela não seria como os colégios estragados, com os lixos jogados nas valetas, causando enchentes”. O incentivo ao cuidado com a comunidade e o voluntariado também se destacam nos relatos dos alunos: A02 “(...) eles falam para não pixar muro nem carteira no instituto e também na rua.” e o aluno (a) A03 informa que “(...) temos Voluntariados, um cuidado com o meio ambiente, com as pessoas”. Importante reforçar que, além da participação em

projetos comuns, segundo Delors *et al* (1998) a cooperação, a solidariedade e o voluntariado são importantes indícios de uma educação transformadora.

Em relação a problemas de relacionamento, os professores relatam que não percebem dificuldades, somente informa o professor (a) P01 que: “Nesta sede da instituição a maior dificuldade é aceitar as regras e a forma rígida que é imposta aos alunos”. Importante esclarecer que quando P01 fala de regras rígidas que são impostas aos alunos, está falando de outra sede do Programa, que é onde a mesma trabalha e onde os alunos foram entrevistados.

Quando indagados sobre o que entendiam por cidadania, e se o programa incentivava a cidadania, as respostas foram peculiares. O aluno (a) A04 informou que não entendia muito bem o conceito de cidadania. Já o aluno (a) A01 entende a cidadania como sendo “(...) as pessoas que não causam problemas para si e para outras pessoas, e para o meio ambiente...”. No entanto o aluno (a) A02 apresentou o seguinte conceito de cidadania: “Eu acho que a cidadania tem que ser muito reunida com comunidade”. Destaca-se em sua fala a cidadania sendo feita na comunidade, na realização de projetos comuns, como já foi falado anteriormente. O aluno (a) A03 vai além na sua visão de cidadania: “(...) cidadania é promover o bem para os que se encontram”, esta afirmação vai de encontro à idéia de cooperação, de solidariedade, de uma cidadania ativa na realização de ações visando o bem comum, como na visão de Machado (2002). Os professores destacaram que o Programa têm mostrado indícios no desenvolvimento da cidadania dos alunos. Isso fica evidente na fala do professor (a) P02: “Comparando o perfil do aluno no início do curso, com o do final notamos no último caso que os alunos demonstram comprometimento e senso de responsabilidade”. Percebe-se que a noção de cidadania que os professores apresentam está ligada principalmente aos cuidados com o patrimônio e com a questão da responsabilidade. Podemos inferir que a participação em projetos e atividades em comum, a cooperação, a descoberta progressiva do outro, leva ao senso de cuidado e responsabilidade por si e pelo outro, respeitando as diferenças, sendo solidário. Para a assistente social S01, entre os indícios que têm demonstrado o desenvolvimento da cidadania na maioria dos alunos estão: “A melhoria comportamental na família, escola e comunidade”, comportamento este que se reflete na sociedade e no meio onde o adolescente

transita. O senso de uma cidadania voltada ao comum está presente mais uma vez na fala dos atores.

Após a análise dos discursos dos atores participantes da entrevista, pode-se inferir que o Programa do Adolescente Aprendiz incentiva os seus alunos a participarem de atividades e projetos em comum, despertando desta forma o sentimento de solidariedade e respeito recíproco entre os alunos, na família, na escola e na comunidade. Percebe-se na fala dos atores, principalmente nos relatos de alguns alunos, e até de professores, uma noção de cidadania ainda voltada à idéia de cumprimento de deveres, embora boa parte perceba a cidadania na forma da relação social e comunitária.

4.4 APRENDER A SER

O objetivo das questões a seguir foi o de verificar, no discurso dos atores do Programa as inter-conexões das falas dos mesmos em relação à teoria e ao princípio Aprender a Ser, principalmente no que diz respeito à capacidade crítica e de elaboração de pensamentos autônomos, na capacidade de decidir e agir por si mesmo nas dificuldades da vida, e à capacidade de imaginação e criatividade, conforme o Apêndice A do presente trabalho.

Respostas dos Alunos

Pergunta 08: “Você acha que o Programa tem ajudado você a ser uma pessoa MAIS AUTÔNOMA? O que significa SER UMA PESSOA AUTÔNOMA para você?”

As respostas dos alunos a esta pergunta foram as seguintes:

- A01: Sim, pois agora eu dou mais valor em mim na questão financeira, pois uma pessoa autônoma ela depende de si mesmo, não precisa dos outros;
- A02: Sim ajuda muito. Uma pessoa autônoma é a pessoa que consegue caminhar com as própria perna;
- A03: Sim. Pois ajuda a nos sentir mais independentes. Uma pessoa autônoma é uma pessoa independente que tira seu próprio sustento sem ter uma empresa registrada;
- A04: Acho que deve ser uma pessoa mais responsável;

Pergunta 09: “Depois de ter entrado no Programa do Adolescente Aprendiz, você se sente mais confiante para lidar com os problemas ou situações difíceis em sua vida? Por quê?”

As respostas dos alunos a esta pergunta foram as seguintes:

- A01: Sim, pois o programa amadurece nós, nós crescemos já sabendo como lidar com os problemas, como resolver todos eles;
- A02: Sim, porque o curso ajudou muito a gente do curso com a nossa família;
- A03: Sim. Tenho mais habilidades para driblar os problemas;
- A04: Sim. Porque no instituto aprendemos tudo o que devemos saber para lidar com os nossos problemas;

Pergunta 10. “Descreva as suas características pessoais:”

As respostas dos alunos a esta pergunta foram as seguintes:

- A01: Eu sou uma pessoa dedicada, responsável, comunicativa, procuro evitar confusões, sou amiga, compreensiva, atenciosa, inteligente, sou uma pessoa feliz com a vida;
- A02: Lindo, esperto, converçador, fácil de se comunicar para entendimento com grupos, etc;
- A03: Interativa, comunicativa, espontânea, aberta a novos desafios;

- A04: Aprendo as coisas rápido, sou bem atencioso, inteligente, eu sou uma pessoa que não sou muito de conversa;

Respostas dos Professores

Pergunta 08: “Na sua opinião como educador, os alunos do Programa costumam apresentar um comportamento crítico e participativo nas questões levantadas em sala de aula? Explique:”

As respostas dos professores a esta pergunta foram as seguintes:

- P01: Os comportamentos são variados. A maioria dos alunos aprende a ser mais participativo e principalmente a questionar mais;
- P02: Após alguns meses de curso, a maioria dos alunos apresentam senso crítico, pois são sempre questionados ou induzidos a questionar.

Pergunta 09: “Os alunos do Programa costumam apresentar comportamento criativo e a usarem a imaginação nas atividades desenvolvidas em sala de aula? Explique:”

As respostas dos professores a esta pergunta foram as seguintes:

- P01: A criatividade não é tão trabalhada na instituição;
- P02: Nem todos. Acho que a criatividade não foi desenvolvida nas primeiras fases da infância.

Pergunta 10: “Você, enquanto educador, acredita que os alunos têm desenvolvido sua AUTONOMIA desde que iniciaram no Programa do Adolescente Aprendiz? Por quê?”

As respostas dos professores a esta pergunta foram as seguintes:

- P01: A autonomia se deve principalmente a partir do momento em que eles passam a trabalhar, quando precisam de iniciativa para conseguir essa conquista;
- P02: Sim, a maioria deles, muitos deles, após iniciarem o trabalho, demonstram um grande amadurecimento.

Respostas da Assistente Social

Pergunta 08: “Os alunos do Programa costumam ajudar as suas famílias em casa, inclusive financeiramente, quando começam trabalhar como aprendiz nas empresas? Explique:”

A resposta da assistente social a esta pergunta foi a seguinte:

- S01: Sim, e muitos acabam sendo o esteio da família.

Pergunta 09: “Os alunos, que já passaram pelo Instituto, uma vez que terminaram o Programa do Adolescente Aprendiz, costumam retornar e/ou ajudar de alguma forma? Explique:”

A resposta da assistente social a esta pergunta foi a seguinte:

- S01: Sim, trazendo novos alunos ou quando não são efetivados, buscam indicações.

Pergunta 10: “Você, enquanto assistente social, acredita que os alunos têm desenvolvido sua AUTONOMIA desde que iniciaram no Programa do Adolescente Aprendiz? Por quê?”

A resposta da assistente social a esta pergunta foi a seguinte:

- S01: Sim, primeiro no processo de suas escolhas do que desejam ou não fazer, continuam estudando e nas aquisições materiais.

Segundo o educador Paulo Freire (1996, p. 53) a autonomia, enquanto amadurecimento de ser para si, é processo, é *vir a ser*. A autonomia é um processo que vai se construindo na experiência do indivíduo, nas decisões que vão sendo tomadas na sua vida. A leitura das falas dos atores participantes do Programa do Adolescente Aprendiz demonstra que esse processo de amadurecimento ocorre com os alunos participantes, e é observado pelos professores e outras pessoas que acompanham esse processo. Quando questionados sobre o que é ser uma pessoa autônoma, as respostas da maioria dos alunos indicam que a sua noção de autonomia está muito vinculada à questão de independência, principalmente a financeira. Somente o aluno (a) A04 apresentou um relato diferente: “Acho que deve ser uma pessoa responsável”. Interessante observar que a noção de autonomia para ele/ela está vinculada à idéia de responsabilidade. Quase todos os alunos reconheceram que o Programa incentiva a autonomia, o que leva a inferir-se que estão se reportando à autonomia financeira, uma vez que o Programa encaminha os jovens para trabalharem nas empresas como aprendizes e são remunerados por isso, conforme já explanado em capítulos anteriores.

A noção dos professores e da assistente social sobre o desenvolvimento da autonomia dos alunos no programa não é diferente: Segundo o professor (a) P01 “A autonomia se deve principalmente a partir do momento em que eles passam a trabalhar, quando precisam de iniciativa para conseguir essa conquista”. Importante lembrarmos que a “iniciativa” aqui é um dos pontos ressaltados no princípio Aprender a Fazer, já explicado anteriormente, e em muito está ligada à aprendizagem técnica, às atividades manuais. Para o outro professor (a), o Programa incentiva a autonomia nos e “(...) a maioria deles, muitos deles, após iniciarem o trabalho, demonstram um grande amadurecimento”. Pode-se inferir aqui que “demonstram um grande amadurecimento” quando iniciam no trabalho, está se referendo ao trabalho como princípio educativo, que se constrói nos relacionamentos sociais que se estabelecem no trabalho, através do desenvolvimento de projetos comuns, na relação com o outro, nas responsabilidades assumidas. Já a assistente social S01 também acredita que o programa incentiva o desenvolvimento da autonomia dos alunos, mas também vincula isso “(...) primeiro no processo de suas escolhas do que desejam ou não fazer” e depois “(...) nas aquisições materiais”. Ao

falar sobre o processo das escolhas dos alunos, podemos remeter às palavras de Delors *et al* (1998, p. 99) – (...) poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Depois de iniciarem no Programa, os alunos são unânimes em afirmar que se sentem mais confiantes para lidar com problemas ou situações difíceis na vida. Além de citar amadurecimento, o aluno (a) A04 relata que “(...) o curso ajudou muito a gente do curso com a nossa família”. A família acaba sendo citada também pela assistente social S01, informando que além de passar a colaborar mais em casa, “muitos acabam sendo o esteio da família”. Isso se deveria tanto no campo da ajuda financeira, como na mudança comportamental, como já foi citado anteriormente.

Sobre a questão do desenvolvimento do senso crítico e participativo, os professores são unânimes em afirmar que, com o passar do tempo, a maioria dos alunos apresentam senso crítico, e passam a questionar mais. Esse comportamento seria incentivado pelos professores do Programa. É pertinente salientar que do ponto de vista de Delors *et al* (1998, p. 99) – Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor.

Outros fatores importantes a serem tratados são a criatividade e a imaginação. Segundo Delors *et al* (1998, p. 100) – (...) deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade, claras manifestações da liberdade humana podem vir a ser ameaçadas por uma certa estandarização dos comportamentos individuais. De acordo com o professor (a) P01 “a criatividade não é tão trabalhada na instituição” e o professor (a) P02 coloca um fator externo à instituição quando coloca a sua opinião de que “acho que a criatividade não foi desenvolvida nas primeiras fases da infância”. Sendo fator externo ou não, é importante o incentivo à imaginação e à criatividade desde cedo, para que o jovem possa alcançar a sua autonomia e uma cidadania ativa no meio onde vive.

Após uma análise da fala dos atores entrevistados, pode-se chegar à conclusão que o Programa do Adolescente Aprendiz incentiva o desenvolvimento do princípio Aprender a Ser, principalmente pela mudança comportamental dos alunos para melhor, relatada na fala de grande parte dos entrevistados. Esse

amadurecimento, esse processo do *vir a ser*, conforme explica Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, é um processo construído no caminhar, no dia-a-dia, conforme a experiência de várias decisões que vão sendo tomadas. O trabalho é princípio educativo, pois nas relações sociais que se estabelecem, pela realização de atividades comuns, os alunos passam a crescer e adotar responsabilidades, inclusive ajudando suas famílias. Outra informação a ser destacada nos discursos dos atores, principalmente dos alunos, é a sua visão de autonomia, que está ligada principalmente à questão financeira e material. Para muitos autônoma é a pessoa que consegue sustentar-se financeiramente e não depende de outras pessoas. Percebe-se uma tendência à lógica de autonomia ligada ao mercado. Outro ponto a se destacar é a visão crítica que os mesmos passam a desenvolver com o tempo, incentivados pelos professores do programa. A questão da imaginação e criatividade não é muito trabalhada no programa, segundo os professores. A preocupação de muitos em retornar à Instituição trazendo novos alunos, mesmo depois dos mesmos concluírem o Programa, demonstrando solidariedade com o outro, também é importante indicativo de uma educação voltada à autonomia desenvolvida pelo Programa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As organizações da sociedade civil organizada têm empreendido ações para tentar amenizar a exclusão social, a pobreza material, e por que não dizer, a pobreza política na sociedade. O centro das atenções é o ser humano, suas carências, mas também o seu potencial de transformação da realidade. Dentre as Organizações Não Governamentais voltadas à educação, merecem destaque aquelas que são fundadas em princípios que fogem à lógica puramente de uma educação bancária, no dizer de Paulo Freire (2005), que transforma o aluno em memorizador e repetidor do discurso comum, sem a reflexão e ação necessárias que facilitam a busca pela autonomia.

Não é um trabalho simples entender o significado de uma educação voltada à cidadania e à autonomia. O presente trabalho se propôs, em um primeiro momento, entender os movimentos da sociedade, sua mobilização, sua luta, para a instalação da cidadania. Antes de entender o que é autonomia, o que é cidadania, fez-se necessário entender o que não é. No Brasil, a cidadania foi entendida e vivida historicamente de maneira precária, com a base da pirâmide dos direitos invertida, no dizer de Carvalho (2009). Os direitos sociais vieram antes dos direitos civis e políticos. A cidadania foi (e ainda é), entendida como um manancial de direitos, como se isto bastasse ao ser humano de natureza ávida por conhecer e fazer, de forma ativa. A cidadania não está pronta, necessita de um constante trabalho reflexivo e ativo de ser-cidadão. O cidadão também não está pronto, pois necessita de *ser mais*. Cidadania sem autonomia e autonomia sem cidadania são incompletas. É um processo dialógico autonomia-cidadania, que se faz historicamente, no dia a dia. Por isso, este trabalho não buscou conceitos prontos de cidadania e autonomia, por entender com os autores Paulo Freire e José Murilo de Carvalho, que estes conceitos vão sendo construídos, estão sempre inacabados.

O pesquisador buscou respostas na educação, por entender que é por ela que o ser humano pode desenvolver-se, libertar-se. Desenvolver-se aqui está

colocado no sentido do ir além do econômico, buscar a substantividade inerente ao ser, que quer viver, ser agente de mudança. Libertar-se no sentido de reconhecer-se incompleto, buscando ser melhor amanhã do que se é hoje. Mas não é qualquer educação que dará conta desse papel. A complexidade do ser humano requer não menos que uma educação preocupada com essa complexidade. A inter-relação e interdependência dos saberes, sua comunicação subjetiva com o ser que aprende, em um mundo também complexo, é missão de uma educação para o século XXI.

Para responder como desenvolver questões tão subjetivas como autonomia e cidadania, seu entendimento, sua práxis, é que o pesquisador recorreu às Quatro Aprendizagens ou Quatro Princípios do relatório da UNESCO: Educação - Um Tesouro a Descobrir. As Quatro Aprendizagens foram utilizadas neste trabalho tão somente como categorias indicadoras de uma educação voltada à autonomia e à cidadania. Embora possa ser observado um esforço do relatório da UNESCO no sentido de avançar com uma proposta de Educação mais abrangente, percebe-se sua inclinação ainda muito voltada à formação de mão de obra para servir ao mercado, ou seja, uma educação de contornos neoliberais. A proposta de Paulo Freire de uma pedagogia da autonomia vai muito além da proposta do relatório da UNESCO. Para Paulo Freire formar indivíduos pensadores é ultrapassar os limites impostos pela lógica instrumentalista muitas vezes mascarada com políticas de controle e perpetuação da tutela. O contexto do cidadão brasileiro deve ser respeitado, e querer impor fórmulas prontas vindas de outros países, com interesses diferentes do brasileiro, pode resultar em uma visão parcial da realidade. Longe de fazer apologia às políticas neoliberais, o autor do presente trabalho buscou pontos de contato entre as Quatro Aprendizagens e a fala de autores que, como Paulo Freire e Pedro Demo, defendem o ser humano e sua autonomia e cidadania plena. Para isso foi necessário mergulhar na realidade concreta da educação profissional realizada nas ONGs.

O Programa de Aprendizagem do ETTIBAGI mostrou-se um mapa importante para a investigação a que se propôs este trabalho. Primeiro por situar-se dentro de uma Organização Sem Fins Lucrativos, com uma proposta de trabalho de início já diferente de escolas particulares: o público alvo não paga pelo curso, por pertencer a famílias de baixa renda e situação de risco. Além disso, o ambiente

democrático de uma ONG, com voluntários, além da familiaridade do pesquisador com este tipo de trabalho social, foram incentivadores desta pesquisa.

Os resultados alcançados com a presente dissertação demonstraram que o Programa do Adolescente Aprendiz contribui para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania nos alunos participantes. Logicamente que não na sua plenitude. A contribuição do Programa é através do incentivo dos seus professores e da equipe de colaboradores do Instituto. A resposta está em como o Programa faz isso.

O Princípio Aprender a Conhecer é incentivado principalmente através do conhecimento de ordem prática/concreta. E isso é totalmente compreensível, pois trata-se de um curso profissionalizante, que prepara o aluno para atuar com componentes eletro-eletrônicos na indústria. Mas, nem por isso, o programa deixa de incentivar os alunos na escola (conhecimento de ordem cultural/abstrata), o que acaba melhorando o desempenho escolar dos mesmos. Outra descoberta interessante é a de que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem demonstram problemas também na área do relacionamento, mostrando a inter-relação e interdependência entre as aprendizagens.

O incentivo ao Princípio Aprender a Fazer é o que mais se destaca dentre as quatro aprendizagens no Programa. Isto porque, como citado anteriormente, trata-se de um programa de formação técnica voltado às empresas. Mas não se trata apenas de desenvolver atividades manuais. Importante ressaltar é que o ambiente escolar e o ambiente de trabalho do aprendiz fornecem um sem número de relações sociais que se estabelecem, fomentando o surgimento de virtudes antes desconhecidas. A responsabilidade perante o trabalho e perante o outro, a descoberta de um mundo novo, a resolução de conflitos através da comunicação, o trabalho em equipe, para não citar outros, são situações educativas desencadeadas no ambiente de trabalho, mostrando sua face transformadora e propiciadora de amadurecimento do ser, enquanto um dos princípios educativos.

A solidariedade humana é facilitada no Programa através do Princípio Aprender a Viver Juntos. Ainda que a noção de cidadania percebida nos alunos e em alguns dos professores seja limitada, principalmente voltada à questão dos direitos, de cumprimento de deveres, nota-se um lampejo daquela cidadania ativa

falada anteriormente. Isto se evidencia na preocupação do Programa em proporcionar trabalhos e projetos em grupo com os alunos, incentivados pelos professores. A cidadania é vivenciada em momentos de relação social e comunitária, apesar de ainda compreendida de forma limitada.

O Princípio Aprender a Ser agrega os outros três princípios, em uma relação dialética. O Programa incentiva o desenvolvimento desse princípio, ainda que também de forma limitada. Isto porque o entendimento de autonomia da maioria dos atores do Programa é voltado à questão financeira e na não dependência dos outros. Novamente aqui percebe-se a visão voltada ao econômico, de uma lógica de mercado que vincula independência com dinheiro, com individualidade, egoísmo. Ainda assim, uma das faces da autonomia é evidenciada no processo de amadurecimento dos alunos. Os relatos mostram uma inequívoca mudança para melhor dos mesmos. Percebem-se traços também de uma autonomia na solidariedade, na preocupação com o próximo, com a família. Este processo de autonomia não está pronto, é uma busca empreendida na relação ética com o outro, na busca pelo *ser mais*, como nos ensina Paulo Freire (1996).

A educação pode gerar conhecimento para a vida, onde o ser humano no processo de construção de si vai construindo também uma sociedade mais preocupada com os rumos da ética e do cuidado com o outro. Educar é respeitar a individualidade do próximo e o conhecimento que ele traz consigo. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia não pode desrespeitar o desenvolvimento do ser humano e dos outros seres vivos. Todos estão ligados por fios invisíveis em um sistema que busca um equilíbrio constante, que não pode existir sem a ética das relações. A preocupação deste trabalho foi trazer à tona o debate acerca da autonomia e cidadania do ser humano, em um mundo de inter-relações e interdependência. O que emergiu na pesquisa foi que, apesar de uma mentalidade ainda voltada ao econômico e ao mercado, observada no discurso dos atores do Programa, percebe-se uma semente daquela autonomia e daquela cidadania defendida pelos autores, que poderá trazer bons frutos no futuro.

Confirma-se, portanto, a realização dos objetivos a que se propôs este trabalho. Longe de querer exaurir com os temas da cidadania, da autonomia e da

educação, buscou-se tão somente levantar reflexões acerca de assuntos tão importantes como urgentes na atualidade. Reflexões estas que poderão ser continuadas em outros trabalhos, assim como foram levantadas antes por outros teóricos e pesquisadores. O Estado, as empresas, as ONGs e os cidadãos, que somos todos nós, precisamos incentivar e vivenciar uma pedagogia da autonomia, uma cidadania ativa. Não mais o assistencialismo paralisante, que sabota a cidadania, nem a importação de fórmulas e métodos diferentes da realidade brasileira, mas o desenvolvimento do potencial e criatividade do cidadão do Brasil, que é também cidadão do mundo, buscando uma educação que liberta o ser da tutela, promovendo sua emancipação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS E MCKINSEY & COMPANY, INC. **Empreendimentos Sociais Sustentáveis: como elaborar planos de negócio para organizações sociais**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da Pesquisa: Monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988. 180p.

_____. Lei Nº 8.069 - de 13 de JULHO de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Congresso Nacional, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei Nº 9.393 - de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Congresso Nacional, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRESSER-PEREIRA, L.C. et. al. **A Reforma Gerencial de 1995**. Burocracia e reforma do Estado. Cadernos Adenauer, São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, n. 03, 2001.

_____.; GRAU N. C. **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. São Paulo: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

_____. **Desenvolvimento e Crise no Brasil: história, economia e Política de Getúlio Vargas a Lula**. São Paulo: Editora 34, 2003.

CASTANHO, S. **Educação e Trabalho no Brasil Colônia**. 2008. Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – UNICAMP. Disponível em < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_099.html>. Acesso em 28 out. 2008.

CAMPILONGO, C. F. **Representação Política**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1988.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: O longo caminho**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CONEXÃO APRENDIZ. **Cartilha para Ongs: Como elaborar um programa de aprendizagem a partir da Lei 10.097**. ca 2009. Disponível em <

http://www.conexaoaprendiz.org.br/cartilha/cartilha_conexao_aprendiz.pdf>. Acesso em 22 jul. 2009.

DELORS, J. et. al. **Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DAGNINO, E. **Os Movimentos Sociais e a Construção da Democracia no Brasil: Tendências recentes**. 2001. Disponível em < [http://www.ailasa.org/jilas/all/JILAS-07\(1\)/E-JILAS%207\(1\)-Dagnino.PDF](http://www.ailasa.org/jilas/all/JILAS-07(1)/E-JILAS%207(1)-Dagnino.PDF)>. Acesso em 28 out. 2008.

DEMO, P. **Educação pelo Averso: Assistência como direito o como problema**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DUTRA, I. M. **Terceiro Setor e Voluntariado: A busca por um desenvolvimento local, integrado e sustentável na Pastoral da Criança, em Curitiba-PR**. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Organizações e Desenvolvimento) – Centro Universitário Franciscano do Paraná, Curitiba.

DRUCKER, P. F. **Administração de Organizações Sem Fins Lucrativos**. 1. Ed. São Paulo: Thomson Learning, 1994.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Ed. Brasil. Org. por Schroter, M. Trad. Ribeiro V. Rev. Ribeiro R. J. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERNANDES, R. C. **Privado Porém Público: O terceiro setor na América Latina**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FRASSON, I. **Critérios de Eficiência, Eficácia e Efetividade Adotados Pelos Avaliadores de Instituições Não-Governamentais Financiadoras de Projetos Sociais**. 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FILHO, N. A. **A Utopia Pragmática de Celso Furtado – o futuro possível**. 2007. Disponível em < http://www.sep.org.br/artigo/1046_b98c40cd45a45401c5d7b3d213393a44.pdf?PHPSESSID=8185403c3bc86e129f7059c0945f8c23 >. Acesso em 28 out. 2008.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, A. M. **Personalidade, Projectos Vocacionais e Formação Pessoal e Social**. Porto:Porto Editora, 1994,

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIDDENS, A. **A Terceira Via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 3. tiragem. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GODOI, C.K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A.B. (orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos**: São Paulo: Saraiva, 2006.

GOHN, M. G. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GRAY, J. **Cachorros de Palha**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BNDES. **Terceiro Setor e Desenvolvimento Social**. 2001. Gerência de Estudos Sociais – GESET – BNDES: Banco Nacional do Desenvolvimento. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/conhecimento/relato/tsetor.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2010.

IAMAMOTO, M. ; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**: São Paulo: Cortez, 1983.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL: **Conhecimento e Cidadania: Tecnologia social** ITS – Instituto de Tecnologia Social. 2007. Disponível em <<http://www.itsbrasil.org.br/pages/23/CadernoTS2007.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2008.

JOHNSON, P. **História do Cristianismo**. trad. Cristiana de Assis Serra. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

JOSVIK, M.; BLEY, R.B. (orgs.). **Ser Aprendiz!: Aprendizagem profissional e políticas públicas: Aspectos jurídicos, teóricos e práticos**. São Paulo: LTr, 2009.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 1948.

KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LESSA, C.; ROSSETTI F. **O Futuro da Filantropia no Brasil** . GIFE - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – Alliance Brasil. Disponível em: <<http://www.gife.org.br/alliancebrasil/noticias.php?codigo=7>>. Acesso em: 05 jan. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, N. J. **Cidadania e Educação**. 4. Ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

_____. **Anotações para a Elaboração de uma Idéia de Cidadania**. ca 2009. Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo – USP - Artigos. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/artigos/machadoideiadicidadania.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de Gestão Pública Contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Curso de Administração Pública: Foco nas instituições e ações governamentais**. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLO, G. N. **Os 10 Maiores Problemas da Educação Básica no Brasil: E suas possíveis soluções**. Edição Fátima Ali. 2003. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala_exclusivo.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2009.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11. ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **A Ciência, o Imaginário e a Educação – Entrevista**. Disponível em <http://naeg.prg.usp.br/gap/textos_agosto/entrevista_Edgar_Morin.htm>. Acesso em 07 de Mai. De 2009.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO: **Manual da Aprendizagem: O que é preciso saber para contratar o jovem aprendiz**. 2008. Disponível em <http://www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_pub_manual_aprendiz_2009.pdf>. Acesso em 22 jul. 2009.

_____: **Portaria n. 615, 13 de dezembro de 2007**. 2007. Disponível em <http://www.mte.gov.br/legislacao/Portarias/2007/p_20071213_615.pdf>. Acesso em 23 jul. 2009.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO: **Regimento Interno do Fórum de Aprendizagem do Estado do Paraná**. Procuradoria Regional do Trabalho da 9. Região. 2009. Disponível em <http://www.prt9.mpt.gov.br/forum/forum_aprendizagem/Regimento_Forum_Aprendizagem_revisado.pdf>. Acesso em 23 jul. 2009.

NEVES, L. **Neoliberalismo Falido**. 2008. Opinião. Jornal Gazeta do Povo. Disponível em <<http://portal.rpc.com.br/gazetadopovo/opiniao/conteudo.phtml?id=810970&ch=>>>. Acesso em 08 de Jan. De 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS: **Trabalho Decente e Juventude no Brasil - Relatório**. 2009. Disponível em <http://www.oitbrasil.org.br/topic/decent_work/doc/news_9.pdf>. Acesso em 22 jul. 2009.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO: **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em 23 jul. 2009.

OCDE. **The Welfare State in crisis**. Paris: Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico, 1981.

PINSKY, J. ; PINSKY, C. B. **História da Cidadania**. 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

PRIORI, M. D. **História das Crianças no Brasil**. 3. São Paulo: Contexto, 1999.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politecnicidade**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

SACHS, I. **Estratégias de Transição para o Século XXI**. In: BURSZTYN, M. (org.). Para Pensar o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Brasiliense, 2.ed., 1994.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, M.M.D.S. **Qual a Educação dos Trabalhadores no Governo do Partido dos Trabalhadores? Educação profissional após o decreto nº 5154/2004**. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado – Setor de Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SILVA, C.L.; MENDES, J.T.G. (orgs.). **Reflexões Sobre o Desenvolvimento Sustentável – Agentes e interações sob a ótica multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, C.L (org). **Desenvolvimento Sustentável: Um modelo analítico, integrado e adaptativo** . Petrópolis: Vozes, 2006.

SODRÉ, N.W. **A Ideologia do Colonialismo: Seus reflexos no pensamento brasileiro**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SOARES, M. V. M. B. **Cidadania e Direitos Humanos**. ca 2009. Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo – USP - Artigos. Disponível em: < <http://www.iea.usp.br/artigos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

TAVARES, F. **Introdução à Doutrina Social da Igreja**. Instituto Superior de Ciências Religiosas de Aveiro - Prof2000 . ca 2009. Disponível em < http://www.prof2000.pt/users/filipe/formacao/lscra/DSI_intro/rerumnovarum.htm>. Acesso em 07 de Jan. de 2010.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. c.a. 2009. Disponível em < http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em 16 de Set. de 2009.

_____. **Educar para a Cidadania ou para a Liberdade?**. c.a. 2009. Disponível em < http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Educar_para_a_cidadania_ou_para_a_liberdade.pdf>. Acesso em 16 de Set. de 2009.

WEFFORT, F.C. **O Populismo na Política Brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1967.

_____. **Prefácio a Paulo Freire: Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1978.

VIEIRA, E. **Estado e Miséria Social no Brasil: De Getúlio à Geisel**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CORRELAÇÃO DAS QUATRO APRENDIZAGENS E DA BASE CONCEITUAL E OPERATIVA

QUADRO 6 – CORRELAÇÃO DAS QUATRO APRENDIZAGENS E DA BASE CONCEITUAL E OPERATIVA

	PRINCÍPIO	BASE CONCEITUAL E OPERATIVA
E D U C A	1 – Aprender a Conhecer	<p>- Aprendizagem voltada ao prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. Curiosidade Intelectual. Interesse pela cultura de ordem geral e conhecimento abstrato, além do conhecimento prático/concreto (DELORS <i>et al</i>, 1998).</p> <p>- Aquisição de autonomia na capacidade de discernir (DELORS <i>et al</i>, 1998, p. 91– grifo nosso).</p> <p>- Autonomia do ser que se reconhece inconcluso, e se constrói na busca pelo <i>ser mais</i> (FREIRE, 1996, grifo nosso).</p>
	2 – Aprender a Fazer	<p>- Combinação de aprendizagem técnica e profissional, com o comportamento social, aptidão para o trabalho em equipe, iniciativa e gosto pelo risco (DELORS <i>et al</i>, 1998).</p> <p>- Capacidade de gerir conflitos, capacidade de comunicação, ser agente de mudanças. (DELORS <i>et al</i>, 1998 – grifo nosso).</p> <p>- Uma educação que incentive a autonomia, vista aqui como a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas</p>

Ç Ã O		<p>sociais com o pressuposto do respeito recíproco (JEAN PIAGET <i>apud</i> KESSELRING, 1993 – grifo nosso).</p>
	<p>3 – Aprender a Viver Juntos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem que proporciona a descoberta progressiva do outro, a participação em projetos comuns, a cooperação, a solidariedade, o voluntariado (DELORS <i>et al</i>, 1998). - Confronto através do diálogo e do espírito crítico dos alunos (DELORS <i>et al</i>, 1998). - Uma educação para a cidadania ativa que busque a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos (MACHADO, 2009, grifo nosso).
	<p>4 – Aprender a Ser</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS <i>et al</i>, 1998, p. 99 – grifo nosso). - (...) deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana podem vir a ser ameaçadas por uma certa estandardização dos comportamentos individuais (DELORS <i>et al</i>, 1998, p. 100).

		<p>- A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é <i>vir a ser</i>. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (FREIRE, 1996, p. 53, grifo nosso).</p>
--	--	--

FONTE: Elaborado pelo Autor (2009).

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA
SEMI-ESTRUTURADA COM OS ALUNOS DO PROGRAMA DO
ADOLESCENTE APRENDIZ**



CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO- UNIFAE PR

MESTRADO EM ORGANIZAÇÕES EM DESENVOLVIMENTO

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ALUNOS

Esta entrevista tem por objetivo obter dados a respeito da percepção dos alunos sobre o desenvolvimento dos quatro pilares da educação da UNESCO, tidos como incentivadores da Cidadania e da Autonomia do ser humano, no Programa do Adolescente Aprendiz. Esta pesquisa servirá para a fundamentação do Trabalho Acadêmico do Mestrado em Organizações e Desenvolvimento da UNIFAE de Curitiba-PR.

Sua participação é importante para responder as perguntas abaixo. Não Há necessidade de se identificar.

1. Você acha que o Programa do Adolescente Aprendiz incentiva você a estudar mais as matérias da escola e a tirar boas notas? Por quê?
2. O Programa do Adolescente Aprendiz Incentiva você a pesquisar na biblioteca, na internet e ler jornais e livros de literatura (por exemplo: contos, poesias, romances, etc)? Explique:
3. Você acha que o que você está aprendendo no Instituto prepara você para a prática na empresa? Explique como:
4. Você acha que o Curso de Aprendizagem tem incentivado você fazer a diferença dentro da empresa ou na sua vida como um todo? Por quê?
5. Os professores incentivam você a participar de atividades em grupo no Instituto? Como você se sai?
6. Os professores do Programa incentivam você a cooperar nas atividades durante as aulas, na comunidade e no meio-ambiente? Explique:
7. O que você entende por **CIDADANIA** ? Você acha que o Programa do Adolescente Aprendiz incentiva a **CIDADANIA**?
8. Você acha que o Programa tem ajudado você a ser uma pessoa **MAIS AUTÔNOMA**? O que significa **SER UMA PESSOA AUTÔNOMA** para você?
9. Depois de ter entrado no Programa do Adolescente Aprendiz, você se sente mais confiante para lidar com os problemas ou situações difíceis em sua vida? Por quê?
10. Descreva as suas características pessoais:

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA
SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES/INSTRUTORES DO
PROGRAMA DO ADOLESCENTE APRENDIZ**



CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO- UNIFAE PR

MESTRADO EM ORGANIZAÇÕES EM DESENVOLVIMENTO

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES

Esta entrevista tem por objetivo obter dados a respeito da percepção dos professores sobre o desenvolvimento dos quatro pilares da educação da UNESCO, tidos como incentivadores da Cidadania e da Autonomia do ser humano, nos alunos do Programa do Adolescente Aprendiz. Esta pesquisa servirá para a fundamentação do Trabalho Acadêmico do Mestrado em Organizações e Desenvolvimento da UNIFAE de Curitiba-PR.

Sua participação é importante para responder as perguntas abaixo. Não Há necessidade de se identificar.

1. Os seus alunos do Programa do Adolescente Aprendiz demonstram **curiosidade em aprender, em conhecer e em descobrir** através do conhecimento o mundo que os rodeia? Explique:
2. Na sua opinião, os alunos apresentam mais preferência pelas disciplinas/atividades práticas ou pelas disciplinas/atividades teóricas do Programa? Explique:
3. Na sua opinião, enquanto educador, quais dessas duas características se ressaltam nos alunos do Programa: **COMPETÊNCIAS TÉCNICAS** ou **COMPETÊNCIAS PESSOAIS**? Por quê?
4. Qual é o comportamento que você observa nos seus alunos do Programa, quando os mesmos precisam exercer a comunicação e resolver conflitos entre si ? Explique:
5. Na sua opinião, os alunos gostam de realizar atividades ou projetos em grupo? Explique:
6. Qual a maior dificuldade que você observa nos alunos do Programa em relação ao relacionamento deles entre si e entre os colaboradores do Instituto? Explique:
7. O Na sua opinião, quais são os indícios de que o Programa do Adolescente Aprendiz têm ajudado os alunos a desenvolverem sua **CIDADANIA**?
8. Na sua opinião como educador, os alunos do Programa costumam apresentar um comportamento crítico e participativo nas questões levantadas em sala de aula? Explique:
9. Os alunos do Programa costumam apresentar comportamento criativo e a usarem a imaginação nas atividades desenvolvidas em sala de aula? Explique:
10. Você, enquanto educador, acredita que os alunos têm desenvolvido sua **AUTONOMIA** desde que iniciaram no Programa do Adolescente Aprendiz? Por quê?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA
SEMI-ESTRUTURADA COM A ASSISTENTE SOCIAL DO PROGRAMA DO
ADOLESCENTE APRENDIZ**



CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO- UNIFAE PR

MESTRADO EM ORGANIZAÇÕES EM DESENVOLVIMENTO

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ASSISTENTES SOCIAIS

Esta entrevista tem por objetivo obter dados a respeito da percepção dos Assistentes Sociais sobre o desenvolvimento dos quatro pilares da educação da UNESCO, tidos como incentivadores da Cidadania e da Autonomia do ser humano, nos alunos do Programa do Adolescente Aprendiz. Esta pesquisa servirá para a fundamentação do Trabalho Acadêmico do Mestrado em Organizações e Desenvolvimento da UNIFAE de Curitiba-PR.

Sua participação é importante para responder as perguntas abaixo. Não Há necessidade de se identificar.

1. Como tem sido o rendimento na Escola Regular dos alunos do Programa do Adolescente Aprendiz? Explique:
2. Os alunos do Programa apresentam um bom relacionamento na Escola Regular com os professores e demais colegas? Explique:
3. Como têm sido o comportamento dos alunos dentro da empresa como Menor Aprendiz? Explique:
4. Os alunos do Instituto costumam apresentar alguma dificuldade em colocar em prática na empresa os conhecimentos que aprendem no Programa? Por quê?
5. Na sua opinião, os alunos apresentam mudanças no seu relacionamento com os outros (família, escola, empresa, Instituto, etc) depois de entrarem no Programa? Explique:
6. O Na sua opinião, quais são os indícios de que o Programa do Adolescente Aprendiz têm ajudado os alunos a desenvolverem sua CIDADANIA?
7. Na sua opinião, quando os alunos iniciam como Menor Aprendiz na empresa, quais são as mudanças mais significativas observadas neles? Explique:
8. Os alunos do Programa costumam ajudar as suas famílias em casa, inclusive financeiramente, quando começam trabalhar como aprendiz nas empresas? Explique:
9. Os alunos, que já passaram pelo Instituto, uma vez que terminaram o Programa do Adolescente Aprendiz, costumam retornar e/ou ajudar de alguma forma? Explique:
10. Você, enquanto assistente social, acredita que os alunos têm desenvolvido sua AUTONOMIA desde que iniciaram no Programa do Adolescente Aprendiz? Por quê?

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
ENTREVISTA COM OS PARTICIPANTES DO PROGRAMA DO
ADOLESCENTE APRENDIZ**



CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO- UNIFAE PR

MESTRADO EM ORGANIZAÇÕES EM DESENVOLVIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM PESSOAS

Por meio deste documento, eu, _____, estou dando meu consentimento para ser entrevistado (a) por Hugo Leonardo Kogempa Manieri. Fui informado (a) de que se trata de um estudo para responder Como o Programa do Adolescente Aprendiz Desenvolve a Cidadania e a Autonomia nos alunos participantes, através dos quatro pilares da Educação da UNESCO.

Tenho conhecimento de que todas as informações serão utilizadas, exclusivamente, para o propósito do estudo, bem como poderão ser publicadas em meio impresso e eletrônico.

Estou sabendo que **o meu nome não será divulgado**, preservando assim o meu anonimato. Estou ciente que o pesquisador irá utilizar um nome fictício, uma sigla, ou um número para identificar-me como participante do estudo.

Fui informado(a) também que este consentimento é livre e que posso desistir mesmo após a entrevista. Minha participação é voluntária, posso negar-me a participar dela sem que isso acarrete algum efeito negativo à mim e à minha família.

Aceito participar da pesquisa e entendo as condições indicadas na orientação descrita no presente termo.

Nome/Assinatura: _____

Curitiba-Pr, 08 de dezembro de 2009.

**APÊNDICE F – OFÍCIO ENCAMINHADO AO REPRESENTANTE DO INSTITUTO
TIBAGI (INSTITUIÇÃO PESQUISADA) COM A APROVAÇÃO DO MESMO**



CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO- UNIFAE PR

MESTRADO EM ORGANIZAÇÕES EM DESENVOLVIMENTO

Curitiba-Pr, 07 de dezembro de 2009.

Ilmo. Sr. Édio Furlanetto
 Coordenador Geral
 Instituto Tibagi de Escolas Técnicas – ETTIBAGI

Prezado Senhor,

Estou desenvolvendo uma proposta de pesquisa na área de Organizações e Desenvolvimento, tendo como objetivo responder como um programa de educação profissional de adolescentes de uma Ong pode contribuir para desenvolver a autonomia e a cidadania nos alunos participantes.

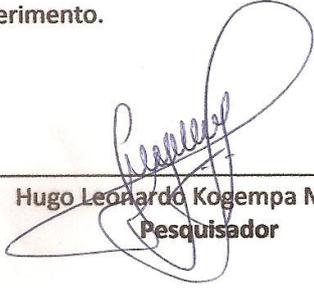
Sendo assim, solicito autorização de V.Sa. para realização de parte desta referida pesquisa nesta organização, tendo como objetivo principal conhecer a opinião dos alunos, professores e assistentes sociais do Programa do Adolescente Aprendiz. O roteiro das entrevistas a serem aplicadas está em anexo neste documento.

Também solicito de V.Sa. autorização para divulgação e publicação dos resultados obtidos, sempre levando em conta os aspectos éticos da pesquisa, que são os seguintes:

- Os sujeitos aderem voluntariamente à pesquisa, cientes da natureza e circunstâncias do estudo;
- A identidade dos sujeitos participantes é mantida em sigilo;
- Os sujeitos deverão ser tratados respeitosamente, incluindo o não registro dos dados que o sujeito não esteja de acordo em revelar;
- Os resultados serão baseados nos dados sem distorções e serão apresentados no Mestrado da UNIFAE antes de serem publicados.

Desde já agradeço a atenção dispensada e aguardo deferimento.

Atenciosamente,


 Hugo Leonardo Kogempa Manieri
 Pesquisador

*Aprovado
 ETTIBAGI*

*1ª VIA
 HUGO*

ANEXOS

ANEXO 1 – LEI DO MENOR APRENDIZ

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.097, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000.

Mensagem de veto

Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Os arts. 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo [Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943](#), passam a vigorar com a seguinte redação:

"[Art. 402](#). Considera-se menor para os efeitos desta Consolidação o trabalhador de quatorze até dezoito anos." (NR)

"....."

"[Art. 403](#). É proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos." (NR)

"Parágrafo único. O trabalho do menor não poderá ser realizado em locais prejudiciais à sua formação, ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a frequência à escola." (NR)

"a) revogada;"

"b) revogada."

"[Art. 428](#). Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação." (NR) ([Vide art. 18 da Lei nº 11.180, de 2005](#))

"§ 1º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica." (AC)*

"§ 2º Ao menor aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora." (AC)

"§ 3º O contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de dois anos." (AC)

"§ 4º A formação técnico-profissional a que se refere o caput deste artigo caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho." (AC)

"[Art. 429](#). Os estabelecimentos de qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional." (NR)

"a) revogada;"

"b) revogada."

"§ 1º-A. O limite fixado neste artigo não se aplica quando o empregador for entidade sem fins lucrativos, que tenha por objetivo a educação profissional." (AC)

"§ 1º As frações de unidade, no cálculo da percentagem de que trata o caput, darão lugar à admissão de um aprendiz." (NR)

"[Art. 430](#). Na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, a saber:" (NR)

"I – Escolas Técnicas de Educação;" (AC)

"II – entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente." (AC)

"§ 1º As entidades mencionadas neste artigo deverão contar com estrutura adequada ao desenvolvimento dos programas de aprendizagem, de forma a manter a qualidade do processo de ensino, bem como acompanhar e avaliar os resultados." (AC)

"§ 2º Aos aprendizes que concluírem os cursos de aprendizagem, com aproveitamento, será concedido certificado de qualificação profissional." (AC)

"§ 3º O Ministério do Trabalho e Emprego fixará normas para avaliação da competência das entidades mencionadas no inciso II deste artigo." (AC)

"[Art. 431](#). A contratação do aprendiz poderá ser efetivada pela empresa onde se realizará a aprendizagem ou pelas entidades mencionadas no inciso II do art. 430, caso em que não gera vínculo de emprego com a empresa tomadora dos serviços." (NR)

"a) revogada;"

"b) revogada;"

"c) revogada."

"Parágrafo único." ([VETADO](#))

"[Art. 432](#). A duração do trabalho do aprendiz não excederá de seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornada." (NR)

"§ 1º O limite previsto neste artigo poderá ser de até oito horas diárias para os aprendizes que já tiverem completado o ensino fundamental, se nelas forem computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica." (NR)

"§ 2º Revogado."

"[Art. 433](#). O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar dezoito anos, ou ainda antecipadamente nas seguintes hipóteses:" (NR)

"a) revogada;"

"b) revogada."

"I – desempenho insuficiente ou inadaptação do aprendiz;" (AC)

"II – falta disciplinar grave;" (AC)

"III – ausência injustificada à escola que implique perda do ano letivo; ou" (AC)

"IV – a pedido do aprendiz." (AC)

"Parágrafo único. Revogado."

"§ 2º Não se aplica o disposto nos arts. 479 e 480 desta Consolidação às hipóteses de extinção do contrato mencionadas neste artigo." (AC)

Art. 2º O art. 15 da Lei nº 8.036, de 11 de maio de 1990, passa a vigorar acrescido do seguinte § 7º:

"[§ 7º](#) Os contratos de aprendizagem terão a alíquota a que se refere o caput deste artigo reduzida para dois por cento." (AC)

Art. 3º São revogados o [art. 80](#), o [§ 1º do art. 405](#), os [arts. 436 e 437 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT](#), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de dezembro de 2000; 179º da Independência e 112º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Francisco Dornelles

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 20.12.2000

ANEXO 2 – FOTOS DOS ALUNOS DO PROGRAMA DO ADOLESCENTE APRENDIZ



Fonte: WWW.ettibagi.org.br

ANEXO 3 – FOLDER DO PROGRAMA DO ADOLESCENTE APRENDIZ DO ETTIBAGI

O INSTITUTO

O Instituto Tibagi de Escolas Técnicas é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, com título de Utilidade Pública Municipal, Lei nº 11.948 de 10 de outubro de 2006, e Estadual, nº 15.328 de 15 de dezembro de 2006.

Fundado em 2003, por uma iniciativa social da Tibagi Engenharia, Construções e Mineração Ltda., o Instituto Tibagi tem por objetivo promover a valorização humana, a capacitação profissional e o empreendedorismo de jovens.

Conta com uma equipe de professores e colaboradores qualificados, além da parceria com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR.

NOSSA MISSÃO

Promover o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, por meio do ensino profissionalizante.

NOSSA VISÃO

Ampliar o atendimento aos jovens, com inovação e modernização, tornando-se um centro de referência em educação profissionalizante.

PROGRAMA DO ADOLESCENTE APRENDIZ

O Programa Adolescente Aprendiz, do Instituto Tibagi de Escolas Técnicas, capacita adolescentes na área de Eletroeletrônica, contribuindo para sua inserção no mercado de trabalho.

A duração do curso é de 21 meses, sendo que a partir do terceiro mês o jovem já pode ser encaminhado às empresas na condição de Aprendiz.

Etapas do Programa:

- Desenvolvimento humano.
- Capacitação de jovens na área de eletroeletrônica.
- Aprendizagem na Empresa- Lei 10.097/2000

Perfil do Estudante:

Adolescentes a partir de 14 anos, cursando o Ensino Fundamental ou Médio Técnico.



PROGRAMA PASSAPORTE DO FUTURO

O Programa Passaporte do Futuro capacita jovens, em 6 meses, a ingressarem no mercado de trabalho. A partir do terceiro mês, os estudantes já podem ser encaminhados às empresas com contrato de estágio.

Etapas do Programa:

- Desenvolvimento humano
- Capacitação de jovens na área de eletroeletrônica.
- Estágio Supervisionado.

Perfil do Estudante:

Jovens entre 17 e 21 anos, cursando o Ensino Médio ou Técnico.

DISCIPLINAS DOS CURSOS

- Matemática aplicada - 24 h
- Português básico - 16 h
- Segurança no trabalho - 10 h
- Atividades de integração - 50 h
- Eletrônica básica - 58 h
- Informática e Montagem de computadores - 70 h
- Instalações elétricas - 88 h
- Manutenção de máquinas e aparelhos-116 h

PERFIL DO EGRESSO

O formando dos cursos do Instituto Tibagi de Escolas Técnicas está apto a ingressar no mercado de trabalho como auxiliar no comércio e na indústria, na manufatura ou na manutenção de bens.

Pode atuar em atividades que demandem conhecimentos básicos de circuitos, grandezas, aplicação do material elétrico, eletrônico e de informática.



Av. Iguaçu, 720 - Rebouças
 CEP. 80230-020 Curitiba- PR
 Tel. 3360-4711 3006-0515
 ettibagi@pop.com.br
 www.ettibagi.org.br



ⁱ Amartya Kumar Sen é professor e pesquisador, lecionou em diversas universidades importantes (dentre elas Oxford e Harvard), e recebeu o prêmio Nobel em 1998, por sua contribuição com a inserção da ética no debate da economia mundial, com a obra “ Desenvolvimento como liberdade”.

ⁱⁱ Paulo Freire foi um pensador comprometido com a educação, mas também foi um homem comprometido com a existência. Pensou e agiu nos problemas do seu tempo, onde teve a sensibilidade de observar o sistema de opressão e exclusão que vivia (e vive) a sociedade brasileira. É autor de diversas obras sobre educação, traduzidas para diversas línguas e conhecidas mundialmente.

Ensinou na Universidade Federal de Pernambuco, coordenando o Centro de Extensão Cultural. Desempenhou também a função de consultor de assuntos de educação no Ministério de Educação e Cultura. Internacionalmente, atuou pela UNESCO em Santiago do Chile, onde trabalhou na formulação do Plano de Educação em Massa, no governo Frey (FREIRE, 2005).

ⁱⁱⁱ Pedro Demo fez seu PhD em Sociologia em Universidade na Alemanha (1971) e Pós Doutorado na Universidade da Califórnia (UCLA), professor titular da UnB, no departamento de Serviço Social. Exerceu diversos cargos públicos até 1994, quando se aposentou no IPEA, passou a dedicar-se integralmente à vida acadêmica. É autor de mais de 40 obras nas áreas de Educação e Política Social e participa de organizações que atuam em direitos humanos e educação (DEMO, 2002).

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](#)