

CAPÍTULO III

CIDADANIA - A CONCEPÇÃO ADOTADA NESTE ESTUDO

Tendo em vista que o nosso foco é um estudo com egressos do Programa Educação para o Trabalho com referência à conquista da cidadania, procuramos, neste capítulo, destacar os aspectos conceituais inerentes à visão de cidadania abordada nesta pesquisa.

A concepção de cidadania irmanada ao gozo dos direitos fundamentais é defendida por diversos estudiosos, políticos e educadores, porém vamos abordar neste estudo um conceito que não se restringe aos direitos, mas se reporta também aos deveres e à responsabilidade social, uma cidadania comprometida com o bem-estar comum, com a qualidade de vida e com o desenvolvimento pessoal.

A concepção adotada neste estudo serve como referência para estudarmos a formação do cidadão nos atendo aos aspectos contidos no conceito adotado.

Para efeito desta dissertação utilizaremos a concepção contemporânea de cidadania, a concepção de Demo com a qual concordamos: "(...) **Cidadania definida como competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada**".⁷

Para Demo cidadão é quem capacita a conceber e realizar projeto próprio de desenvolvimento e para ele essa busca está intrínseca no processo de emancipação definido como "*competência teórica e prática de formular e executar projeto próprio de desenvolvimento*" e nesse processo, primeiramente, é necessário se descobrir como sujeito histórico, reconhecendo que todo processo emancipatório começa com

⁷ *Cidadania tutelada e cidadania assistida*, p. 1.

o questionamento crítico, ou seja, com a descoberta e a recusa da condição de objeto.⁸

Para essa mudança ele estabelece condições objetivas como a tecnologia relacionada à produção e trabalho, e a condição subjetiva que se manifesta na recusa da condição de objeto, na conscientização política e, portanto, num processo de dentro para fora.

Demo aponta ainda que para a formação dessa competência humana de fazer-se sujeito são essenciais alguns elementos, como educação, organização política, identidade cultural, informação e comunicação, destacando-se acima de tudo, o processo emancipatório. Este funda-se na capacidade crítica e com base nesta, procura intervir na realidade e tornar-se capaz de pensar e conduzir seu destino. Essa capacidade se mostra na capacidade de dizer não. *"Não à condição de massa de manobra. Não à manipulação imposta pelas elites. Não aos governos clientelistas e corruptos. Não ao Estado tutelar e assistencialista. Não à pobreza política e material."*⁹

Assim Demo aponta que o maior desafio da cidadania é a eliminação da pobreza política, que se apresenta como a ignorância a cerca da massa de manobra. Não cidadão é sobretudo quem, por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a oportunidade de conceber uma história alternativa e de organizar-se politicamente para tanto. Entende injustiça como destino.

Para atingir a pobreza política que é oposta à cidadania é essencial a competência humana de fazer-se sujeito, negando aceitar-se como objeto. Assim para eliminar a exclusão tem que perceber-se excluído e tomando consciência de sua condição, cabe como segundo passo, fazer-se oportunidade, criar oportunidade de conceber uma história alternativa.

⁸ Revista Tempo brasileiro, 100;57, jan.mr., 1990

⁹ Cidadania tutelada e cidadania assistida, p.133.

"O pobre precisa não só perceber que existe oportunidade, mas principalmente fazer oportunidade e, mais que tudo, fazer-se oportunidade. Quer dizer, para superar a condição de pobre é mister apreender que a conditio sine qua non é ele mesmo, mormente de maneira organizada. Não pode dispensar todos os suportes possíveis, como serviços públicos qualitativos, engajamentos de intelectuais orgânicos, entidades não governamentais, nem mesmo assistência, mas nada disso substitui a emancipação. Fazer-se sujeito competente é não admitir tutela, e também dispensar assistência."¹⁰

Esse momento é construtivo, descobrindo que para fazer oportunidade ele é a peça chave, com base na consciência crítica, busca compreender as razões da exclusão e sua condição de injustiça e percebendo-se responsável pela sua história e que destino e fatalidades são construídos, faz-se oportunidade.

Demo ressalta ainda que a cidadania precisa da instrumentação econômica e mostra que o desenvolvimento não se esgota na questão do mercado, por mais que seja meio indispensável e estratégico, mas abrange caracteristicamente os fins comuns da sociedade com um todo, descritos ora com sustentabilidade humana, ora como equidade, resumidos na cidadania. E assim expõe:

"(...) cidadania e economia, numa matriz globalizada, são as colunas mestras do desenvolvimento, sendo uma fim e outra meio; assim como é totalmente inadequado restringir desenvolvimento a crescimento, é inadequado reduzi-lo à cidadania."¹¹

O desafio que se impõe é compor cidadania organizada e capacidade produtiva, colocando o mercado em seu lugar, ou seja, de mero instrumento, por mais indispensável que seja. Sobre o processo emancipatório e sua relação com o processo econômico assim manifesta Demo:

"O processo emancipatório é, assim, um fenômeno de competência tipicamente política. Entretanto, não seria propriamente competente, se alimentasse a ilusão de soberania exclusiva. Precisa de condições favoráveis que desbordam o horizonte meramente político, e integra o econômico sobretudo. Não há emancipação que não passe pelas relações de mercado, tomando aqui como manifestação de todas as sociedades. O mercado capitalista é a versão capitalista do mercado, já que toda sociedade se põe o desafio estrutural de prover às necessidades materiais, necessitando para

¹⁰ *Ibid.*, p.2.

¹¹ *ibid.*, p.3.

*tanto da organização social para produzir bens e serviços e intercambiá-los. Como lógica, corresponde à necessidade de produzir e trocar. Como história, pode abrigar todas as perversidades, como a capitalista, dependendo sobretudo da (in)competência da cidadania."*¹²

Nesse sentido, a competência de fazer-se sujeito relaciona-se diretamente à auto-sustentação, para que se faça historicamente competente o sujeito não pode depender dos outros para manter-se, conforme expõe Demo:

*"(...) a competência de fazer-se sujeito precisa ser correspondida com a competência da auto-sustentação. O que mais escraviza o homem é, primeiro, a ignorância, que o impede de saber-se escravo e, por consequência, de reagir, e, segundo, a carência material que o obriga a depender para sobreviver. Assim, a consciência crítica não é suficiente para que se faça um sujeito histórico competente, enquanto depender dos outros para manter-se. E mais: a consciência crítica que convive com a dependência em termos de sobrevivência material é, no fundo, ilusória. Porquanto, não é sujeito histórico competente quem não dá conta da carência, implicando nisto um expediente sempre favorável à subalternidade. Daí a máxima: **participação sem auto-sustentação é farsa.**"*¹³

Quando não se possui cidadania adequada o mercado impõe suas regras e sua lógica. É da lógica do mercado a tendência monopolista e concentradora, por privilegiar os que têm sobre os que não têm, e todas as estratégias políticas que facultam manter ou alargar as vantagens disponíveis ou desejáveis.

Para favorecer a construção da cidadania torna-se urgente investir em políticas públicas que favoreçam a cidadania e nestas a mais próxima é a educação, desde que tenha qualidade necessária para formar³ competências. No processo educativo é mister ocorrer a emergência do sujeito histórico, capaz de ler a realidade criticamente e de nela intervir de modo alternativo instrumentado pelo conhecimento.

Com essa visão emancipatória, consciente de cidadania, nos reportamos a Paulo Freire quando defende uma educação problematizadora que parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens para construir o cidadão *"(...) como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto*

¹² *Ibid.*, p.135.

¹³ *Ibid.*, p.136.

ou participa de sua construção."¹⁴ Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar. Assim, fazer a leitura crítica do mundo, aprender a ler o mundo é cidadania.

Com as contribuições de Paulo Freire complementamos ainda a definição de cidadania de Pedro Demo, quando reportamos às suas contribuições que enfocam o papel do sujeito no processo educativo "(...) *um método ativo que ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno da sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para suas ações*".¹⁵ "Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento."¹⁶

Relacionando educação e cidadania assim manifesta Freire:

*"Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas sem a educação é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria como uma presença ativa, crítica, decidida de todos nós em relação à coisa pública. Isso é difícil, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania."*¹⁷

*"Não sou um ser no suporte mas um ser no mundo, com o mundo e com os outros; um ser faz coisas, sabe e ignora, fala teme e se aventura, soma e ama, tem raiva e se encanta."*¹⁸

Esse ser que age e pensa, e não espera as coisas acontecerem, não se torna fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos, assim nos ensina Paulo Freire: "O fatalismo que se opõe ao estar no mundo, com o mundo e com os outros". O fatalismo não só desconhece o papel da intervenção no mundo, como também desconhece a possibilidade histórica. É contra essa postura fatalista defendida por Paulo Freire que deve existir a intervenção com tomada consciente de decisões, sendo este o papel do cidadão.

¹⁴ *Pedagogia da autonomia*, p.77.

¹⁵ *Educação como prática da liberdade*, p.128.

¹⁶ *Pedagogia do oprimido*, p.74.

¹⁷ *Revista de Educação AEC Nº 106*, p.24.

¹⁸ *À sombra desta mangueira*, p. 22.

"Não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o que não reinventamos o mundo. Nesse sentido insisto em que a história é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados mas não determinados. É impossível entender a história como tempo de possibilidade se não reconhecemos o ser humano como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética."¹⁹

É nessa transgressão e possibilidade de reverter a história que Paulo Freire defende o papel da prática educativa crítica e que comunga com a cidadania ativa, que defendemos nesta pesquisa, e que não considera a fome, o desemprego e a miséria como fatalidades.

"O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana."²⁰

Quando Paulo Freire fala no papel da educação como especialidade humana capaz de intervir nas relações do homem com o mundo e com o próprio homem, ele exclui o caráter de neutralidade na educação e impõe a politicidade que lhe é própria, daí a importância da conscientização do educador na sua fala com os educandos, no desvelamento do mundo e de suas relações. O trato político nos princípios educacionais, legados por Paulo Freire, pode ser visto nos conteúdos de politicidade que encontramos em sua obra, na inclusão política e na relação política educador-educando.

Na relação educador-educando nos reportamos aos saberes necessários à prática educativa, com destaque para as categorias que diretamente se relacionam ao objeto desta pesquisa. Se defendemos uma cidadania emancipatória, esta não pode ocorrer sem criticidade, ética, interferência no mundo, construção e valorização do sujeito.

¹⁹ *À sombra desta mangueira*, p. 23.

²⁰ *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*, p. 114.

*"Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano"*²¹

Assim Paulo Freire não permite a neutralidade, nem o fatalismo, a prática educativa exige do educador uma postura curiosa, ética e política. Na relação política educador-educando Paulo Freire defende a postura crítica e consciente do educador, que deve apontar as possibilidades de mudanças do educando. Somos seres histórico-sociais, portanto, somos capazes de intervir, de propor, de criticar, de favorecer para que as mudanças ocorram. Somos parte do processo assim sentimos e vivenciamos sua história, e se é história não é inerte, tem sujeito e o sujeito tem vida e possibilidades que devem conquistadas. Segundo Freire:

*"O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto força nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica."*²²

Maria Vitória Benevides também nos mostra a relação entre educação e cidadania, com destaque para a influência dos costumes na postura do cidadão. Aponta que os costumes representam um grave obstáculo à legitimação dos instrumentos de participação popular e daí coloca a importância da educação política como condição inarredável para a cidadania ativa numa sociedade republicana e democrática. E complementa:

*"A democratização em nosso país depende, nesse sentido, das possibilidades de mudanças nos costumes - e nas "mentalidades" - em uma sociedade tão marcada pela experiência do mando e do favor, da exclusão e do privilégio. A expectativa de mudança existe e se manifesta na exigência de direitos e de cidadania ativa; o que se traduz, também, em exigências por maior participação política - na qual se inclui a institucionalização dos mecanismos de democracia semidireta"*²³

Os institutos de democracia semidireta como contribuição para a educação política do povo é uma de suas bandeiras.

²¹ *Política e Educação*, p. 66.

²² *Pedagogia da autonomia*, p.126/127.

²³ *A cidadania ativa*, p.194.

Sobre a importância da educação política e uso dos espaços públicos que tornam possível essa participação política, Maria Vitória Benevides cita Castoriades:

*"Somente a educação dos cidadãos enquanto cidadãos pode dar um conteúdo substantivo de valor ao "espaço público". Esta paidéia não é primariamente uma questão de créditos e de livros para escolas. É tornar-se consciente de que a pólis é também você e que seu destino depende também de sua opinião, comportamento e decisões; em outras palavras, é a participação na vida política (1986, p. 77)."*²⁴

Sobre essa politicidade do ato de educar, Paulo Freire defende uma prática educativa na qual o educando se torne sujeito da construção e reconstrução do saber ensinado e reforça o papel do educador que não se restringe aos ensinamentos de conteúdos, mas também que deve ensinar a pensar certo e assim complementa:

*"O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão."*²⁵

Contra a prática político-pedagógica neoliberal, contra a fome, a miséria aviltante, a violência que se multiplica, contra a crença no fatalismo, Paulo Freire propõe:

*"A superação desses horrores implica decisão política, mobilização popular, organização, intervenção política e liderança lúcida, democrática, esperançosa, coerente, tolerante. (...) Em lugar do fatalismo imobilista, proponho um crítico otimismo que nos engaje na luta por um saber que, a serviço dos explorados, esteja à altura do tempo atual."*²⁶

Na *Ética da libertação* de Dussel, também colhemos subsídios que nos ajudaram a desenvolver esta proposta de estudo. As vítimas de Dussel, assim como os excluídos de Paulo Freire, são os jovens da periferia, que nesse Programa vieram buscar mais uma oportunidade para acesso ao trabalho e a condições melhores de vida.

²⁴ Cornelius Castoriades. *A pólis grega e a criação da democracia* Apud *A cidadania ativa*, p.195.

²⁵ *Pedagogia da autonomia*, p. 28.

²⁶ *À sombra desta mangueira*, p.36 e 43.

Para Dussel, a ética da vida está ligada a um princípio universal de toda ética - o princípio da obrigação de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concreta de cada sujeito ético em comunidade e apresenta na ética da libertação a negatividade da vida focando a injustiça ou a perversidade que determinam a existência negativa das vítimas. Assim nossa intenção última deve justificar a luta das vítimas, dos oprimidos por sua libertação, e não pretendermos argumentar racionalmente para fundamentar a razão por causa dela mesma; a razão é apenas a "astúcia da vida" do sujeito humano e não inversa.²⁷

Ampliamos a definição de Pedro Demo sobre a cidadania, "**competência humana de fazer - se sujeito, para fazer história própria e coletivamente organizada**", com ênfase na participação, na capacidade de conceber e realizar projeto próprio de desenvolvimento com vistas à emancipação, no gozo dos direitos fundamentais. Uma cidadania comprometida com o bem-estar comum, com a qualidade de vida, com o desenvolvimento pessoal e com a dimensão ética que luta contra a injustiça, vamos apresentar alguns aspectos conceituais que se relacionam diretamente ao objeto de nosso estudo.

Na análise das políticas sociais que afirmam ou negam a cidadania, enfocamos as políticas públicas de educação de nível médio, incluindo nestas a educação profissional, por guardarem maior relação com o objeto de estudo nesta dissertação, tendo em vista a idade média dos jovens do Programa, e seu enfoque de preparação para o trabalho.

Ao lado da educação, perfaz função importante nesse processo a oportunidade de desenvolvimento de um trabalho fora das regras da mais-valia absoluta do mercado, fora da exploração direta da força-de-trabalho. Um trabalho que garanta auto-sustentabilidade em condições dignas de se viver.

²⁷ *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*, 2000.

3.1. A concepção de trabalho

Nesta fundamentação tecemos inicialmente considerações sobre os conceitos de trabalho e competência, por serem conceitos que estão implícitos na educação, voltada à formação profissional, e por ser o maior objetivo do Programa em estudo a preparação para o trabalho.

O trabalho desde seus primórdios esteve relacionado às atividades braçais mais pesadas e que não exigiam preparação profissional especializada. Ao trabalho, freqüentemente associado ao esforço físico, se agregou a idéia de sofrimento. Etimologicamente o termo trabalho tem sua origem no latim - "*tripalium*", instrumento usado para tortura.

No Brasil essas idéias foram reforçadas no passado pelas atividades escravocratas e desumanas vividas nos séculos de escravidão e no presente, pelas penúrias dos bóias-frias e dos trabalhadores rurais em algumas regiões do país, não nos esquecendo dos operários da construção civil que arriscam suas vidas nos arranha-céus das grandes cidades.

Assim vemos concepções diversas de trabalho dependendo do período histórico e das mudanças e exigências que os diversos fatores econômicos, políticos, culturais e sociais determinam e definem o perfil do trabalhador que se adapta às novas exigências.

Em Marx, citado por Acácia Kuenzer em *Pedagogia da Fábrica*, "o produto do trabalho se traduz em puro meio de subsistência e não em uma atividade vital; o operário é separado do seu produto e dos meios de produção que são apropriados pelo capitalista. Ao capital interessa o trabalho como mercadoria".²⁸

"À medida que passamos da visão abstrata e genérica de homem para uma visão histórica, concreta, de um homem que se produz nas relações sociais"

²⁸ *Pedagogia da fábrica*, p. 33.

de produção, o conceito de trabalho e de propriedade estão implicados nesta concepção.

'(...) O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças.(...) Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.'" em Frigotto.²⁹

O homem é o único ser capaz de apropriar-se da natureza, de transformá-la, de criar e fazer cultura. *"Poder apropriar-se da natureza, transformá-la pelo trabalho é, então, uma condição para o homem poder produzir-se enquanto tal."*³⁰ Para Frigotto *"O trabalho é por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano"*.³¹

Nessa visão, o trabalho é inerente ao homem e está incluído nos direitos que não podem ser mercantilizados transformando o trabalho de criador da vida humana em alienador da vida do trabalhador.

Complementando essa linha epistemológica ainda expõe Kuenzer em a *Pedagogia da Fábrica*:

"Assim, não há mais essência divorciada da existência; o homem se define essencialmente pela produção, e pelo trabalho; desde que começa a produzir define-se como humano, distinto dos animais e, ao transformar a natureza e produzir-se a si mesmo, faz história, que é a da produção da vida material a partir da produção dos meios de existência".³²

A partir das relações de produção e das novas formas de organização do processo produtivo, são concebidos e veiculados novos modos de vida, de comportamento e valores ideológicos. O novo tipo de produção determina um novo tipo de profissional capaz de adaptar-se às novas exigências.

²⁹ Marx, K., *Contribuição à crítica da economia política*, p. 202 apud *A produtividade da escola improdutiva*, p.72.

³⁰ *A produtividade da escola improdutiva*, p.72.

³¹ *Educação e a crise do capitalismo real*, p 31.

³² *Pedagogia da fábrica*, p .34.

Se há um alto índice de desemprego, a concorrência para as poucas vagas existentes no mercado de trabalho fica cada vez mais acirrada e nessa competição o domínio tecnológico e também o desenvolvimento pessoal têm um diferencial relevante.

A concepção de trabalho apresentada no Programa do SENAC/SP, *locus* de nosso estudo, e enfocada no contexto que estamos analisando está relacionada à ocupação profissional, ao desenvolvimento de uma atividade que dê como retorno ao indivíduo que a exerce condições de melhoria de sua qualidade de vida.

Na entrevista dos professores do núcleo central do Programa Educação para o Trabalho foi relatada essa preocupação dos jovens com a oportunidade de trabalho. “Eu preciso de trabalho, professor”, esse era o centro de preocupação de grande parte dos jovens – conseguir um emprego, e não os demais problemas que ocorriam em sua comunidade, ou, ainda, o que poderiam fazer para mudar sua situação de excluído. O trabalho dar-lhes-ia condições para auxiliar nas receitas da família e também responder às necessidades de consumo próprio de sua idade.

A crise do desemprego e a descaracterização do trabalho são de caráter mundial. O conjunto de métodos e técnicas de organização e gestão do processo produtivo demandadas pelo novo padrão de produção, traduzidos nos métodos que buscam otimizar tempo, espaço, energia, matérias, reduzir custos, aumentar a produtividade e a qualidade total, estão relacionados à taxa de lucro e ao nível de competitividade impostos pela globalização da economia.

Para atingir essas metas, o custo humano é cada vez mais alto. O trabalhador levado pelo discurso dos sistemas de administração, baseados na engenharia e reengenharia dos processos de produção e de administração, é induzido a acreditar que ele faz parte da empresa e por isso deve se integrar aos seus ideais e “vestir sua camisa”, levando-o a sacrificar direitos, prazeres e objetivos pessoais em prol do processo e do “nome” da empresa. Esse caráter da exclusão do trabalhador é assim apresentado por Frigotto:

“(...) o fantástico progresso técnico vem demarcado pela lógica privada da exclusão, este conjunto de métodos e técnicas de organização e gestão do processo produtivo não só se inscreve nesta lógica como é um mecanismo de ampliação da mesma. Os custos humanos são cada vez mais amplos, evidenciados pelo desemprego estrutural que aumenta, atingindo sobretudo os jovens e os velhos, o emprego precário e a produção, mesmo no Primeiro Mundo, de cidadãos de segunda classe”³³.

Sobre a negatividade e positividade nessa relação conflitante entre as necessidades da reprodução do capital e as necessidades humanas ainda expressa Frigotto:

*“Neste sentido, a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação, ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência, nem de se identificar nas novas demandas dos homens de negócios uma postura dominante maquiavélica ou, então, efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas. O eixo aqui não é a supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das majorias, mas a da solidariedade, da igualdade e da democracia”.*³⁴

Não se pode ignorar a crise política, econômica e social, incluindo o desemprego em massa, a miséria, a pobreza e o desvairado acúmulo de capital, todos esses fatores influenciando, repercutindo diretamente nas exigências dos processos educativos e no mundo do trabalho. Atento a essas distorções, na busca da transformação da cidadania negada em cidadania afirmada, o SENAC/SP se propôs a desenvolver o Programa Educação para o Trabalho procurando minimizar o número de excluídos, preparando os jovens para esse enfrentamento, para essa tensão.

Sobre a crise atual do desemprego e subemprego assim se manifesta Frigotto:

“O desemprego estrutural e o subemprego que atingem o coração do capitalismo desenvolvido e de forma mais perversa, porque com frágeis forças de resistência, o Terceiro Mundo e a degradação ecológica resultam de um movimento de reorganização e regionalização do capitalismo e da estruturação de um novo regime de acumulação capitalista, sob a égide, como bem explica N. Chomsky, (1993:6) dos ‘novos senhores do mundo’ ou

³³ A educação e a crise do capitalismo real, p.149.

³⁴ *Ibid.*, p.139.

*'do governo mundial de facto': Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, grupo dos sete países mais industrializados e o seu Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT). Este novo governo mundial tem na privatização do conhecimento e nos processos de exclusão suas armas básicas".*³⁵

3.2. O modelo pedagógico de competências

Para atingir o objetivo de preparar para o trabalho o Programa se pauta em um processo educativo voltado para o desenvolvimento de competências básicas, qualidades pessoais e valores éticos essenciais na cultura pós-moderna do trabalho.

Neste estudo destacamos o modelo pedagógico de competências, porque estas estão presentes na proposta pedagógica do Programa que estamos estudando e porque nas diretrizes curriculares da Educação Básica Brasileira é dado um novo enfoque à qualificação profissional direcionando essa qualificação para o desenvolvimento de competências que se adaptem ao atual mundo do trabalho e às premissas impostas pela globalização da economia. O modelo de competências é uma realidade presente nas políticas públicas de educação e de trabalho que vêm se consolidando no país nesses últimos anos.

Na década de oitenta, nos países centrais, e nos anos noventa, nos países de capitalismo periférico, verifica-se o surgimento de novos termos, hoje generalizados no campo da educação profissional. Assim, o conceito de competências, tal como é posto no debate atual, vem marcado, política e ideologicamente, por suas origens empresariais. O modelo de competências corresponderia a um modelo pós-taylorista que substituiria a qualificação para postos de trabalho, específicos e bem definidos no mercado, por uma formação mais aberta e flexível, não necessariamente correspondente a uma ocupação delimitada.

³⁵ N. Chomsky. *Ano 501 - a conquista continua Apud Educação e a crise do capitalismo real*, p. 61.

Criou-se a partir desse modelo uma espécie de ideário do profissional completo, caracterizado em documentos de política educacional nacionais e internacionais por extensas listas de habilidades e atitudes, ou competências, tais como: criatividade, autonomia, espírito empreendedor, aprendizagem com autonomia, polivalência, auto-controle, capacidade de solucionar problema, trabalho em equipe, habilidades de comunicação, domínio de ferramentas de informática, flexibilidade de adaptação a mudanças, capacidade de solucionar problemas imprevistos, comportamento ético, consciência ambientalista.

No Brasil, uma série de documentos oficiais sobre educação tem colocado, em consonância com uma tendência mundial, a necessidade de centrar o ensino e a aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades a serem adquiridas pelos alunos, ao invés de centrá-los nos saberes disciplinares como tradicionalmente vem sendo feito. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a relatora se estende significativamente sobre o assunto quando, no capítulo IV, dedica o item 4.2 a explicitar o significado de *Um currículo voltado para as competências básicas*.

A adoção do modelo de competências é especialmente significativa no Parecer CNE/CEB nº16/99 e na Resolução 04/99 do Conselho Nacional de Educação, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Nesses dois documentos oficiais, estabelece-se que as competências profissionais são um dos princípios específicos para a estruturação dos currículos no ensino técnico.

No campo profissional, o modelo de competências está se consolidando nas chamada "certificação de competências". Já não é raro encontrar empresas, geralmente as de tecnologia avançada, que estruturam seus planos de carreira e suas estratégias de qualificação e requalificação dos trabalhadores tendo como foco o rol de competências necessárias ao bom desempenho profissional nas condições específicas de competitividades exigidas pela empresa ou setor onde ela atua.

É cada dia maior o número de entidades certificadoras que, organizadas por setores produtivos, desenham complicados sistemas certificadores com base em

metodologias de análise funcional, onde os termos função, subfunção, unidade de competências e elemento de competência fazem parte desse novo vocabulário. Não há dúvidas de que o modelo proposto exerce sua influência na estruturação dos currículos, não só na educação básica, mas especialmente nas instituições de educação para o trabalho.

Apesar de sua ampla utilização, o conceito de competências não tem o mesmo significado para todos os seus usuários. Cada país adota abordagens diferentes em seus sistemas educacionais e em seus sistemas de certificação profissional, destacando-se pelo menos duas dimensões que, mesmo estando interligadas, obedecem, todavia, a lógicas diferentes: a lógica dos sistemas produtivos, quando se fala em competências profissionais, e a lógica da escola, quando se trata de competências educacionais.

A polissemia do conceito reflete-se, portanto, nos seus múltiplos usos e aplicações. O Parecer CNE/CEB nº 16/99, que fixa diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico reconhece essa falta de consenso conceitual e assim se manifesta quando discorre sobre as competências para a laborabilidade:

“O conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas.”

Por maiores e bem intencionados que sejam as tentativas de clarificar o conceito, da sua ambivalência decorre uma grande dificuldade de torná-lo igualmente entendido por todos os agentes educacionais.

Embora o Parecer citado explicita a concepção de competências profissionais como sendo “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”, fica patente na Resolução CNE/CEB nº 04 que institui as diretrizes, bem como nas Referências Curriculares Nacionais disponibilizadas pelo MEC para orientar as escolas técnicas, que nem tudo que os documentos consideram como competências responde a um mesmo

padrão conceitual. Corre-se o risco de confundir-se nas sutilezas entre funções, sub-funções, competências e habilidades, sendo difícil diferenciar uma das outras.

*Pesquisas apontadas por Bueno, registram que "(...) a complexidade que cerca as tentativas de dar especificidade às competências gera ambigüidade em várias dimensões. Os processos adotados para estabelecê-las e avaliá-las não costumam ser satisfatórios e, conforme demonstra seu estudo, têm provocado mais interrogações do que definições (...) Os procedimentos práticos correm o risco de resvalar para a generalidade, arrastando competências e habilidades para o poço de indefinição e inoperância da concepção de preparação para o trabalho da Lei nº 7044/82".*³⁶

Numa outra linha de análise, destaca-se a excessiva ênfase na subjetividade atribuída ao modelo de competências frente ao conceito muito mais rico, segundo alguns, de qualificação como construção social. Nesse sentido, Machado (1998) apresenta algumas idéias centrais do modelo de competências donde resultaria essa ênfase na dimensão da subjetividade, posto que a competência é um atributo que só pode ser apreciado se inseparável da ação desenvolvida dentro de uma dada situação, tendo a ver com a consciência dos indivíduos sobre suas responsabilidades pessoais, sendo que na avaliação da competência, o decisivo é a mobilização do sujeito, a dinâmica que caracteriza seu modo de intervenção, o modo como articula os saberes implicados na sua atividade. Essa exacerbação da subjetividade iria, em detrimento das ações coletivas nas construções das identidades e espaços profissionais, corroborando para aumentar a já acirrada disputa competitiva e o desgaste da solidariedade coletiva.

Uma série de autores, dentre eles os já citados, Bueno, Machado e também Ferreti (1997), contrapõem ao modelo de competências a noção de qualificação. Argumentam, especialmente Ferreti, que a categoria qualificação é mais rica que a noção de competências por sua multidimensionalidade, que compreende tanto a qualificação do emprego, conjunto de exigências definidas a partir do posto de

³⁶ *Políticas atuais para o ensino médio*, p.160.

trabalho, quanto a qualificação do trabalhador, conjunto de atributos dos trabalhadores, mais amplo que o primeiro por incluir as qualificações sociais ou tácitas e qualificação como relação social, historicamente redefinida entre capital e trabalho.

Sobre a abordagem da competência assim ainda expressa Machado:

"A noção de competências é, de fato, uma noção forte e deve ser recuperada, mas numa perspectiva que rompa com os critérios que a estão orientando na atualidade: o fatalismo da disputas competitivas, a impossibilidade de evitar a insegurança e da incerteza, a alternativa da adaptação (...), o saber da competência também expressa, via de regra, a capacidade de infringir o campo conceitual e as definições administrativamente formalizadas e centralizadas (...) Do mundo do trabalho vem o "modelo de competências" com todas as contradições que ele suscita".³⁷

Relacionando as competências à concepção de cidadania que adotamos neste estudo, estabelecemos a seguir um paralelo entre as competências impostas no mundo do trabalho e as definidas nos pareceres relativos à educação profissional no Brasil.

Os avanços tecnológicos revolucionaram a base técnica do processo produtivo advindo um novo tipo de organização industrial, baseada em tecnologias mais avançadas, para as quais o desenvolvimento científico teve uma contribuição imperiosa, na microeletrônica, nas telecomunicações, na microbiologia, na engenharia genética e nas fontes de energia. Estas mudanças impuseram alterações no processo produtivo e, conseqüentemente impactos sobre o mundo do trabalho. Surgiram assim novas demandas de qualificação profissional. Novas exigências foram impostas, relacionadas não apenas à cadeia produtiva, mas também às mudanças políticas, econômicas e sociais advindas da globalização da economia e da maior interação entre os povos. Esse novo panorama passa a exigir um trabalhador com novo perfil.

"No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da

³⁷ Revista do Net nº 4, Educação e trabalho, p. 93.

*qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da "modernidade" em defesa da escola básica de qualidade.*³⁸

Esse novo cenário impõe a necessidade de adaptação e de revisão no processo educativo, em contraposição à tecnologia rígida do sistema taylorista e fordista; surgem novos paradigmas na educação profissional e as competências se fazem presentes, atendendo mais uma vez as imposições do mercado. Isso aparece de modo muito claro nos exemplos de competências apontadas no Parecer nº 16/99 do Conselho Nacional de Educação:

*"(...) autonomia, trabalho em equipe, tomada da decisão em tempo real durante o processo de produção, correção de problemas, prevenir disfunções, agir eficazmente diante do inesperado e do inabitual, criatividade e atuação transformadora, busca de qualidade e adequação ao cliente (...) O desempenho no trabalho pode ser utilizado para aferir e avaliar competências, entendidas como um saber operativo, dinâmico e flexível, capaz de criar desempenhos num mundo de trabalho em constante mutação e permanente desenvolvimento. Este conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições de ensino na organização dos currículos de educação profissional, na medida em que exige a inclusão, entre outros, de novos conteúdos, de novas formas de organização do trabalho, de incorporação dos conhecimentos que são adquiridos na prática, de metodologias que propiciem o desenvolvimento de capacidades de resolver problemas novos, comunicar idéias, tomar decisões, ter iniciativa, ser criativo e ter autonomia intelectual, num contexto de respeito às regras de convivência democrática"*³⁹.

Por essas recomendações contidas no citado Parecer, percebe-se a mudança de paradigma da educação profissional que buscava uma formação específica e limitada, para uma educação que deixando a prática de conteúdos limitados insere um conceito de competência como capacidade pessoal de articular os saberes, saber, saber fazer, saber ser e conviver, inerentes às situações concretas de trabalho.

Esse novo paradigma guarda estreita ligação com o mercado de trabalho num contexto de globalização da economia em que as exigências são cada vez mais refinadas, portanto competências como criatividade, autonomia, capacidade de solucionar problemas são cada vez mais importantes, se comparadas com a

³⁸ Educação e a crise do capitalismo real, p.55.

³⁹ Parecer CNE/CBE 16/99.

repetição de tarefas rotineiras do taylorismo e fordismo, porém percebemos a ausência da dimensão política e social ausente na pedagogia das competências apresentadas.

3.3. A política da igualdade

Controvertida também é a interpretação do princípio da política da igualdade na educação profissional. Na visão apresentada no Parecer CNE/CEB nº 16/99 esse princípio está relacionado à universalização dos direitos básicos de cidadania, quando destacam:

"Dentre todos os direitos humanos a educação profissional está assim convocada a contribuir na universalização talvez do mais importante: aquele cujo exercício permite às pessoas ganharem a sua própria subsistência e com isso alcançarem dignidade, auto-respeito, reconhecimento social como seres produtivos. O direito de todos à educação para o trabalho é por essa razão o principal eixo da política da igualdade como princípio orientador da educação profissional"⁴⁰.

Para concretizar esse direito em situações e meios de aprendizagem eficientes traduzidas em competências relevantes no mundo do trabalho, indicam no mencionado Parecer que a educação profissional incorpore o princípio da diversidade na sua organização pedagógica e curricular, e assim afirmam:

"A qualidade da preparação para o trabalho dependerá cada vez mais do reconhecimento e acolhimento de diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem; de interesses, trajetórias e projetos de vida diferenciados, entre outros fatores, por sexo, idade, herança étnica e cultural, situação familiar econômica e pertinência a ambientes sócio-regionais próprios de um país muito diverso"⁴¹.

Complementando, defendem ainda o princípio da política da igualdade numa visão abstrata e idealista com relação à valorização do próprio trabalho e do trabalho dos

⁴⁰ Parecer CNE/CEB 16/99.

⁴¹ Ibid.

outros, buscando uma nova forma de valorizar o trabalho, superando preconceitos relativos às atividades desempenhadas e postos hierárquicos nas organizações.

Já Kuenzer apresenta uma interpretação bem distinta relativa ao princípio da igualdade, apontando sua substituição pela idéia de equidade:

"Partindo do princípio de que não há recursos para todos, o desenvolvimento sustentado fundamenta-se na idéia da equidade, que substitui a concepção de igualdade presente na Constituição de 1988, após muitos esforços dos setores mais progressistas, que defenderam o direito universal de acesso à escola pública em todos os graus e níveis, nos estabelecimentos oficiais (art.206). O Art. 205 assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, definindo assim o papel deste com relação ao financiamento, e a igualdade como princípio".⁴²

Kuenzer apresenta ainda a concepção de equidade "entendida como dar a cada um segundo sua competência e o papel que irá desempenhar na sociedade. E complementa:

"Não haveria problema se a concepção de equidade tivesse o significado de dar a cada um segundo sua especificidade, sua diferença, mas para assegurar a igualdade; ao contrário, a concepção presente no conjunto dos textos legais que se referem às políticas educacionais, parte integrante do conjunto das políticas públicas do Estado mínimo, conduzem à compreensão da equidade como atendimento das diferenças para que se mantenha a desigualdade".⁴³

Kuenzer justifica suas afirmações argumentando que a política neoliberal do Estado brasileiro nos imposta pelo Banco Mundial,⁴⁴ que preconiza a racionalização no uso dos recursos e a redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais, se compatibiliza com "a idéia de equidade, como demanda de justiça social com eficiência econômica, reduz o papel do Estado a assegurar condições, por meio de financiamento, apenas para os setores geralmente excluídos, como as minorias étnicas, pobres e mulheres, com efeito corretivo para tornar pobres e ricos igualmente competitivos, desde que assegurada a sua competência, uma vez que o

⁴² *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*, p. 67.

⁴³ *Ibid.*, p. 93.

tratamento universal significa desperdício de recursos, pois nem todos têm a competência acadêmica necessária para a continuidade de estudos.

Percebe-se na interpretação de Kuenzer que aos excluídos é raramente, dada a oportunidade que lhes cabe e que se adapta às suas condições, ou seja, é reforçada sua situação de excluído. Kuenzer sintetiza no texto a seguir as políticas de educação brasileira, nas quais se evidencia a adoção de pressupostos do Banco Mundial:

"(...) a redução do papel do Estado no financiamento, a busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias facetas da privatização, a redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade, a utilização do conceito burguês de competência para justificar pela natureza a seletividade e a contenção do acesso, o atendimento aos pobres como forma de justiça social tratando "igualmente" os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados, e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital".⁴⁴

3.4. A dualidade na educação brasileira

A educação profissional no Brasil sempre esteve direcionada para os jovens que assumiriam as funções menos nobres na escala social.

Nas leis da educação brasileira se percebe com muita clareza o dualismo de uma educação destinada a formar intelectuais e uma educação de nível mais elementar destinada a preparar para o trabalho mais operacional, com destaque para as Escolas de Artes e Ofícios, para os cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 73.

Na década de 40 foram criados o SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, como forma de atender as demandas de mão-de-obra qualificada, destinadas à indústria e ao comércio. Também nessa década as escolas de aprendizes artífices transformaram-se em Escolas Técnicas Federais, com o objetivo de formação profissional.

A educação profissional foi se firmando com características próprias aliadas à qualidade dos cursos desenvolvidos e tornou-se reconhecida e legitimada, mas continuou destinada a formar trabalhadores instrumentais. A escola dualista: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para os filhos das classes dirigentes.

Desttut de Tracy, no final do século XVIII e início do século XIX, expõe como natural a existência de uma escola e de uma formação dualista. Defende a concepção da subordinação do ensino e qualificação das classes trabalhadoras às necessidades imediatas da produção, enquanto os filhos das classes dirigentes deveriam ser preparados para governar:

"Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. (...) Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. (...) Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir (Desttut, 1908)".⁴⁵

A história da educação evidencia uma crescente intelectualização, solidificando o dualismo que dividia a educação propedêutica academicista e humanista, que formava os intelectuais, de um lado, e a educação que prepara para o desempenho de funções instrumentais, do outro.

⁴⁵ Desttut de T. *Éléments d'idéologie Apud Educação e a crise do capitalismo real*, p. 34.

No Brasil esse dualismo esteve presente em todas reformas educacionais do nível básico elementar e intermediário, nas quais a educação propedêutica visava preparar para a continuidade dos estudos em nível superior e a educação profissional tinha como objetivo preparar para o ingresso imediato na força de trabalho.

Com o desenvolvimento e reconhecimento do ensino profissional este passa a integrar projetos pedagógicos com alternativas profissionalizantes, porém isso não muda o princípio educativo dualista, que propiciava a continuidade dos estudos em nível superior apenas aos concluintes do ensino propedêutico.

Apenas na década de 50 passaram a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, quebrando em parte a rigidez entre esses dois ramos de ensino.

Essa equivalência era condicionada à adaptação e à aprovação em exames, nas disciplinas não estudadas naqueles cursos, à e demonstração de possuir o nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos.

A plena equivalência, sem necessidade de exames complementares, só ocorreu em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB), na qual se vê a articulação completa entre os ramos secundário de segundo ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior.

Essa LDB equipara o ensino profissional do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, porém não supera a dualidade estrutural da existência de duas redes de ensino, com maior reconhecimento social do ramo propedêutico, como evidenciaram as estatísticas relativas às matrículas nos dois ramos de ensino, na época.

Em 1971, essa dualidade entre ensino profissional e propedêutico tenta ser superada com a promulgação da Lei nº 5.692/71, que reformulou a Lei nº 4.024/61[↑] no tocante ao, então, ensino de primeiro e segundo graus. A equivalência entre os ramos propedêutico e profissional é substituída pela obrigatoriedade da habilitação

profissional para todos os que cursassem o ensino médio, então denominado de ensino de segundo grau.

Sobre essa proposta de educação voltada para o trabalho, disposta na Lei nº 5692/71, assim considerou Kuenzer:

"Articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de ensino médio traduz pelo menos três de seus caros objetivos: a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960; a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no "tempo do milagre", o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica".⁴⁶

A introdução generalizada do ensino profissional não chegou a se concretizar. Foi um tremendo equívoco acreditar que toda escola de ensino médio seria transformada em escola profissionalizante, sem a devida previsão, planejamento e disponibilidade de recursos financeiros, materiais e humanos para esse fim, fatores estes associados à inadequação conceitual. E ainda sem considerar que continuariam existindo jovens, aos quais só interessariam o ensino acadêmico, que lhes garantisse a continuidade de estudos e o acesso ao nível superior de ensino.

Esses efeitos foram atenuados pela modificação trazida pela Lei nº 7.044/82, que tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Para a educação profissional continuavam se dirigindo aqueles que buscavam uma inserção imediata no mercado de trabalho, o que essa educação nem sempre proporcionava, pela qualidade duvidosa que muitas vezes apresentava, pois esses cursos tinham fragilizadas a educação geral e a educação profissional.

⁴⁶ *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*, p.17.

No final de 1996 foi promulgada a nova LDB nº 9394, que procurou eliminar esse dualismo estrutural e configura a identidade do ensino médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania; seu objetivo é a formação básica científico-tecnológica, de modo que promova tanto a continuidade nos estudos, como o ingresso no mundo do trabalho, na perspectiva da formação do cidadão-trabalhador.

A educação básica, nos termos do art. nº 22, da atual LDB, "tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores", tanto no nível superior quanto na educação profissional em termos de educação permanente.

O ensino médio, etapa final da educação básica e voltado ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, conforme está disposto nos artigos 35 e 36 da LBD, procura contemplar o aprofundamento de conhecimentos, com a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes, do processo histórico; a preparação básica para o trabalho; o aprimoramento como pessoa; a compreensão e o domínio dos fundamentos científico - tecnológicos dos processos produtivos, tendo a língua portuguesa como instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, construídos em bases filosóficas e sociológicas do conhecimento.

A preparação para o trabalho, no ensino médio, deve incluir as competências que darão suporte para a educação profissional específica. Na atual LDB a educação profissional ocupa capítulo específico, guardando identidade própria integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (artigo 39 da LDB). Assim como foi definida, ela engloba a educação profissional, em todos os níveis de ensino e até mesmo a preparação profissional, desvinculada de qualquer nível de escolaridade.

Nesse capítulo da LDB está também definido que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular. Essa articulação está assim esclarecida no Parecer CNE/CEB nº 15/98, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio:

"Nos termos deste parecer, portanto, não há dualidade entre formação geral e preparação básica para o trabalho. Mas há uma clara prioridade de ambas em relação a estudos específicos que habilitem para uma profissão técnica ou preparem para postos de trabalhos definidos. Tais estudos devem ser realizados em cursos ou programas complementares, posteriores ou concomitantes com o ensino médio. Finalmente é preciso deixar bem claro que a desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico introduzida pela LDB é totalmente coerente com a concepção de educação básica adotada na Lei. Exatamente porque a base para inserir-se no mercado de trabalho passa a ser parte integrante da etapa final da educação básica como um todo, sem dualidades, torna-se possível separar o ensino técnico. Este passa a assumir mais plenamente sua identidade e sua missão específicas de oferecer habilitação profissional, a qual poderá aproveitar os conhecimentos, competências e habilidades de formação geral obtidos no ensino médio".⁴⁷

Sobre articulação da educação profissional técnica com o ensino médio está descrito no texto do Parecer CNE/CEB nº16/99, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico:

"O termo articulação, empregado no art. 40 da LDB, indica mais que complementaridade: implica intercomplementaridade mantendo-se a identidade de ambos; propõe uma região comum, uma comunhão de finalidades, uma ação planejada e combinada entre o ensino médio e o ensino técnico. Nem separação, como foi a tradição da educação brasileira até os anos 70, nem conjugação redutora em cursos profissionalizantes, sucedâneos empobrecidos da educação geral, tal qual a propiciada pela Lei nº 5.692/71".⁴⁸

Se pelos apontamentos do disposto nos referidos pareceres e na LDB não há uma dualidade estrutural, já o Decreto nº 2.208/97, embora estabeleça no seu art.2º que "A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular (.....)" no artigo 5º reafirma que: "A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este (...)."

⁴⁷ Parecer CNE/CEB nº15/98.

⁴⁸ Parecer CNE/CEB nº 16/99.

Sobre essa independência da educação profissional, assim se manifesta Kuenzer:

"(...) e embora no art. 36, inciso III, § 2º, a LDB assegure a equivalência legal entre os cursos médios acadêmicos e profissionalizantes, no conjunto da legislação e na prática, ela estará quebrada caso seja aprovado o PL 1603/96, tal como está, pois que estabelece uma rede própria para a educação profissional, em "articulação" com o ensino regular. Articulação não significa integração, nem assegura equivalência. Tanto que, como já se demonstrou no texto anterior, o estudante que quiser ter o certificado deverá frequentar as duas modalidades concomitantemente ou seqüencialmente"⁴⁹ (devemos considerar que esse texto é anterior à edição do Decreto Federal nº 2208/97 o qual incorporou muitos dos dispositivos contidos no PL 1603).

Assim, Gramsci trata da dualidade da educação básica:

"Não se há de fazer concessão à moda das escolas de produção nem às de trabalho artesanal, mas buscar-se-á justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente, por meio de uma educação básica e sólida, sobre a qual construir-se-á uma formação profissional adequada, de modo que permita ao homem, cidadão e trabalhador, participar ativamente do processo de construção social".⁵⁰

Se nos atos formais que fixam as diretrizes para o ensino brasileiro há intenção de eliminar a dualidade estrutural, os fatos mostram uma realidade bem diversa da contida nos documentos legais, conforme se pode observar nos depoimentos dos jovens no capítulo IV desta pesquisa.

⁴⁹ Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal, p.98.

⁵⁰ Ibid., p.39.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os documentos e o material didático do Programa, bem como as manifestações e depoimentos nas entrevistas, no questionário e no seminário nos forneceram elementos valiosos que direcionaram a análise deste estudo. Ao explorar o material disponível, procuramos constatar se havia consistência na proposta do SENAC, nas atividades desenvolvidas pelos docentes do núcleo central e nas atitudes e valores manifestados pelos jovens egressos do programa, com vistas à formação do cidadão.

A proposta do SENAC foi analisada tendo como referência os objetivos apresentados nos documentos, o material didático do Programa e as informações contidas nas entrevistas da coordenadora geral do Programa; a metodologia e os conteúdos desenvolvidos foram vistos a partir dos depoimentos dos docentes do núcleo central; as atitudes e valores dos egressos foram reconhecidos nos depoimentos dos docentes e nas manifestações dos próprios jovens apresentadas nas respostas abertas do questionário, nas entrevistas e no seminário.

Nas fichas de cadastro dos jovens no SENAC e nas respostas do questionário coletei os dados para traçar o perfil do grupo que compõe este estudo.

Os aspectos que destacamos mereceram uma análise especial, dentre tantos outros também valiosos e importantes por se relacionarem diretamente ao "*locus*" de nosso estudo, a formação cidadã do egresso do Programa, tomando como referência a concepção de cidadania eleita nesta pesquisa. Uma cidadania diferenciada da cidadania gestada na Revolução Industrial e da cidadania do Estado neoliberal, esta pulverizada de direitos e deveres. Reportamos neste estudo à cidadania que supõe

a formação de um tipo de competência, ou seja, de saber fazer-se sujeito histórico capaz de pensar e conduzir seu destino.

Este capítulo é composto pelos seguintes sub-itens:

- 4.1. - Apresentando os protagonistas
- 4.2. - Tensão: trabalho empregabilidade
- 4.3. Tensão entre educação e trabalho - a política a dualidade excludente
- 4.4. Tensão entre cidadania negada e cidadania afirmada - o recorte pelo desenvolvimento da auto-estima.

4.1. Apresentando os protagonistas

Para delinear o perfil dos jovens que participaram do programa em Paraisópolis, aproveitamos primeiramente os dados cadastrais das fichas de matrícula arquivadas no cadastro de clientes do SENAC. Esses dados continham apenas dados de identificação pessoal.

No segundo momento, nos questionários, colhemos outros dados pessoais referentes à escolaridade e emprego.

A análise feita refere-se a uma amostra de 103 alunos, de quatro turmas, do Programa Educação para o Trabalho, desenvolvidas no Mosteiro São Geraldo, Instituição Assistencial Religiosa, na favela de Paraisópolis, na cidade de São Paulo, no período de agosto de 1988 a agosto de 1999. O Programa em cada turma cumpre sua duração regular de seis meses. Nesse período foram atendidos em Paraisópolis 103 alunos distribuídos em quatro turmas.

Período/Número de alunos das turmas:

Turmas	Início	Término	Nº de Alunos
A	04/08/98	20/01/99	25
B	04/08/98	20/01/99	24
C	01/03/99	06/08/99	27
D	01/03/99	06/08/99	27

Distribuição dos alunos por sexo:

Turmas	Feminino	Masculino
A	15	09
B	19	06
C	17	10
D	24	03
Total:	75	28

As turmas foram constituídas em sua grande maioria por jovens do sexo feminino, que representam 72,81% do total e apenas 27,18% do sexo masculino.

Idade dos jovens em 1998/1999:

Idade/anos	Nº de Jovens	% Jovens
14	04	3,88
15	10	9,70
16	26	25,24
17	38	36,89
18	17	16,50
19	08	7,76

Número de alunos que não concluíram o Programa:

Turmas/Ano	Mat. Inicial	Evadidos	Porcentagem	Concluintes
A/1988	24	08	24,84	16
B/1988	25	04	24,84	21
C/1999	27	02	12,96	25
D/1999	27	05	12,96	22
Total:	103	19	100	84

Dos dezenove jovens evadidos nove cursavam a 8º série do Ensino Básico, sendo que destes, quatro tinham dezesseis anos, três tinham dezessete anos, e dois tinham respectivamente dezoito e dezenove anos. A maioria dos evadidos dentre os dezenove, tinham dezessete anos. Cabe observar ainda que o índice de evasão foi bem maior nas turmas de 1998, chegando a 24,28%, reduzindo-se para 12,96 nas turmas de 1999.

O SENAC não tem registro sobre as causas da evasão, porém segundo informação dos docentes dessas turmas esse número não é real, porque eles lembravam de apenas dois casos de evasão. Estão incluídos no número fornecido pelo SENAC alunos que não entregaram o relatório final sobre a estação de vivência e outros que deixaram o curso depois de concluída a parte teórica, não tendo cumprido apenas a parte prática ou estação de vivência, para ingressarem no mercado de trabalho. Esses jovens foram considerados reprovados ou evadidos. Parte dessas informações nós ratificamos nas entrevistas com os jovens, que confirmaram presenças até o final do Programa de jovens considerados evadidos.

Participaram diretamente desta pesquisa trinta e um jovens, o que representa 37% dos oitenta e quatro jovens que concluíram o Programa em Paraisópolis e para os quais encaminhamos o questionário para coleta de informações.

Idade dos jovens que participaram desta pesquisa, em junho de 2001

Idade/anos	Nº de Jovens	% Jovens
21	02	6,45
20	07	22,5
19	08	25,8
18	08	25,8
17	04	12,9
16	02	6,45

Percebe-se na tabela acima que 74% dos jovens que participaram desta pesquisa tinham entre 18 a 20 anos. Consideramos as idades em junho de 2001, porque foi esse o período que eles responderam o questionário e também participaram das entrevistas. E assim podemos estabelecer uma relação entre suas respostas, suas situação de empregado, desempregado, concluinte de ensino médio e suas idades. Lembramos que alguns ainda não tinham concluído o ensino médio quando responderam o questionário.

Depois da participação no Programa dezesseis jovens fizeram ou estão fazendo outros cursos, entre estes três de inglês e quatro de computação. Os jovens que não participaram de outros cursos apontaram como causas dessa exclusão: a falta de condições, a falta de tempo, a falta de oportunidade e o fato de estar preparando para o vestibular. Apenas dois apontaram outros motivos, um indicou estar procurando emprego e outro não ter encontrado o curso que procura "um bom curso de espanhol e de informática".

Do grupo envolvido nesta pesquisa poucos participaram de atividades comunitárias no bairro, alguns indicaram as atividades desenvolvidas durante a participação no Programa, o que impediu de fazermos uma análise mais real sobre essa questão.

A situação de empregado ou desempregado revelou um lado dramático desta pesquisa. Apenas quatro no universo pesquisado estão trabalhando com carteira assinada, os que estão trabalhando sem carteira assinada representam o dobro,

18%. Cabe destaque para o índice de 29% dos que não estão trabalhando por opção, porque pretendem concluir o ensino médio primeiro.

Todos os jovens que participaram desta pesquisa concluíram o ensino médio, com exceção de uma que interrompeu os estudos devido a gravidez, mas continua estudando e deverá concluí-lo este ano.

4.2. Tensão: trabalho empregabilidade

Há carência de estudos relativos ao acompanhamento de egressos e os poucos existentes têm como principal preocupação o acompanhamento do egresso no mercado de trabalho. Neste estudo a preocupação com a inserção no mercado de trabalho aparece como fator que favorece o desenvolvimento da cidadania, não como mote principal.

O Programa *locus* de nosso estudo, ao se propor desenvolver a educação para o trabalho, para aumentar as oportunidades de inserção dos jovens da periferia no mercado de trabalho, está favorecendo para diminuir a tensão entre a cidadania negada e a cidadania afirmada. Esta análise se baseia na contribuição do trabalho como meio que favorece a melhoria da qualidade de vida, permitindo às pessoas ganharem sua própria subsistência e com isso alcançarem dignidade, auto-respeito e reconhecimento social como seres produtivos. O trabalho deve-lhes favorecer o acesso a bens, à cultura, ao lazer, à melhoria das condições de moradia e o acesso a serviços de saúde com qualidade.

A concepção de trabalho está relacionada à sua organização e gestão, às transformações que se operam no âmbito da economia, da política, da cultura e da vida social e, em especial, nas mudanças das bases materiais da produção.

Esse final de milênio se caracterizou por mudanças rápidas e especialmente impactantes sobre os meios de produção e a economia mundial. Registraram-se, nas últimas quatro décadas, mais avanços tecnológicos do que em quarenta mil anos de humanidade. No entanto, na situação brasileira de nossos dias, se impõe uma situação perversa relativa ao trabalho. A concepção de trabalho hoje influenciada pelo alto índice de desemprego já se desvincula do trabalho assalariado com vínculo formal da sociedade industrial. Procurando subsistência, os desempregados se dirigem para a economia informal, ou até mesmo os empregados, para permanecerem nos respectivos empregos, abrem mão de direitos trabalhistas antes adquiridos e se sujeitam a exigências desumanas em subempregos.

Como consequência desse quadro, o ambiente de trabalho sofreu transformações significativas em seus valores, conceitos e estruturas. Dessa forma, na composição das ocupações no mercado de trabalho hoje, cabe destaque para o trabalho assalariado sem carteira assinada, para o trabalho autônomo, ou por conta própria, para o trabalho temporário, os quais se traduzem na precariedade e vulnerabilidade do trabalho e do emprego e caracterizam-se pela ausência de vínculo empregatício e, portanto, ausência de garantias e benefícios sociais. Essas formas de ocupação aliadas à extensão da jornada de trabalho, às formas precárias de remuneração indicam uma perda de qualidade do emprego.

A "Pesquisa de Condições de Vida", da Fundação Seade de São Paulo, comparando dados de 1994 e 1998, mostra que os postos de trabalho assalariado com carteira de trabalho assinada reduziram sua participação no período, de 44,8 para 40,1%. Em contraposição, houve aumento da proporção de assalariados sem carteira de trabalho assinada, que variou de 11,4%, em 1994, para 15,3%, em 1998.

Dentre os jovens que responderam o questionário enviado nesta pesquisa e que estão trabalhando, 33,3% estão trabalhando com carteira assinada, 55% sem carteira assinada, 11% estão trabalhando como autônomos e 11% estão trabalhando em serviço temporário.

Somam-se a essas situações o desconforto por parte dos que se encontram empregados. Hoje se não há a escravidão relacionada à exploração do trabalho físico, forçado, sem recompensa, há a escravidão imposta pela lei da competitividade e da permanência no emprego. Essa lei faz com que o trabalhador aceite o trabalho e as condições que lhe são impostas, submeta-se à pressão na realização de horas extras não computadas, desgasta-se no esforço de "vestir a camisa" da empresa e de mostrar serviço, e até se impõe a adquirir ou ampliar os seus conhecimentos para manter-se na mesma função.

O depoimento de um metalúrgico trabalhando em uma montadora do ABC revela a pressão a que estão submetidos:

"Hoje os trabalhadores se matam de trabalhar, tão implantando um tal de QI, PMC quadrado. Aonde você vai, você vê quadro da empresa com palavras jogando a responsabilidade para o trabalhador, dizendo que se nós não vendermos aqui, a FIAT ganha no mercado, se não vender aqui vai dar desemprego(...) tem companheiros que vão no domingo lá, além de trabalhar no sábado, na hora extra, é chamado para ir no domingo, para aprender o que é o Q1 (...)"⁵¹.

Colocações feitas por seis jovens de 16 a 23 anos, trabalhando em grandes indústrias da região metropolitana de São Paulo, em entrevistas realizadas pelo jornalista Alceu Castilho (1997), revelam as diretrizes de seus projetos profissionais, ao mesmo tempo que impõem limites aos seus sonhos e esperanças. O pesquisador que cita as entrevistas endossa a denominação do artigo dada pelo autor-- "o peão ilustrado". "Um trabalhador, afinal, que precisa adquirir ou ampliar os seus conhecimentos para manter-se no mesmo lugar." Todos enfatizaram a formação profissional obtida previamente ou a necessidade de ampliação dos conhecimentos para, pelo menos, manter o seu emprego na linha de produção.

"Assim, Daniel, de 20 anos, calibrador na Volkswagen, está no terceiro ano do curso de engenharia mecânica e considera difícil ocupar um lugar de engenheiro, devido ao número de candidatos. João Américo, de 16 anos, trabalhando na linha de produção da Mercedes Benz, pretende estudar " inglês, alemão e engenharia ou computação, para garantir seu lugar na linha de montagem". Já Fernando, 18 anos, trabalhando no setor de câmbio da Volks, faz escola técnica e cursos extracurriculares, acreditando que, com

⁵¹ Revista Brasileira de Educação nº 5 e 6, p.98.

isso, possa sair da linha de produção. Márcio, montador da linha de produção da Siemens, cursa química industrial, mas já fez cursos de programação, interpretação de desenho, instrumento e 'caminha para ser torneiro mecânico'. César, de 19 anos, operador de máquinas também na Siemens, ao contrário, nunca pensou em trabalhar em indústria. Fez curso colegial, de computação, contabilidade, administração e datilografia, destinando-se ao trabalho em escritório. Pensava em trabalhar em um lugar sossegado, tranquilo, limpinho. Hoje trabalha das 7 às 17 horas produzindo ímãs, e só ímãs".

As expectativas e desejos dos jovens do Programa também nem sempre se harmonizam com as oportunidades encontradas. Esse aspecto é evidenciado na entrevista da coordenadora do Programa:

"Com relação aos meninos percebíamos também que eles não se empregavam como office-boy, como esperado. Nós pegávamos o jornal e estava lá a exigência para office-boy: 2º grau, boa aparência, conhecimentos de informática; isso nós vimos já na primeira pesquisa de jornal; (...) nós estamos formando meninos de Itapevi, trabalhávamos aqueles bairros perto de Alphaville, aqueles bairros lá atrás de Alphaville. Não vai acontecer!!!, não vai conseguir...!!!"

Nessa relação de tensão entre o projeto profissional e a oportunidade de emprego, cabe destacar o que essa relatora nos relatou sobre um levantamento feito com quatro grupos de jovens, visando conhecê-los melhor. Entre suas insatisfações, foi apontado: *"Eles não gostavam de emprego no Mc Donald's, 'era muito ruim vestir uniforme, aquilo lá era uma basbaquice', então não queria aquele tipo de trabalho. Não tem trabalho no escritório (...)"*.

Essas colocações são reiteradas nos depoimentos dos jovens de Paraisópolis. Alguns manifestaram suas insatisfações e frustrações ante o trabalho encontrado, como podemos ver nas transcrições a seguir:

"O Programa não favoreceu para eu conseguir o emprego pois previa um emprego de melhor categoria, pois terminei o ensino médio e hoje estou trabalhando como doméstica. (...) Após o término do curso do SENAC-SP procurei emprego durante muito tempo, entreguei vários currículos e até hoje não recebi resposta alguma (jovem 1).

"O Programa não favoreceu para conseguir o emprego porque só trabalhei em casa de família" (jovem 2).

"Encontrei trabalho de ajudante de cozinha e sai, porque não me sentia bem" (jovem 3).

Confirmando essa tensão vivida pela marginalização de melhores oportunidades de trabalho, transcrevemos a seguir os depoimentos de um dos professores-coordenadores:

"(...) o desemprego aqui é muito grande, então víamos como podiam estar mudando isso. A questão do desemprego na favela em geral era um dos problemas que eles traziam. Era pensando nisso, de repente eles sabiam que iam ter dificuldades, porque os trabalhos que eles conseguiam lá era entregar folhetos em farol ou bico de encher bola numa fábrica de bola, trabalho sem nenhuma qualificação". (professor 1).

"Eles entravam para o Programa com uma necessidade premente, urgente de emprego. Pela própria condição de vida das famílias(...). Uma população em condições de vida muito precárias, aquela população que nós atendemos foi uma das populações mais pobres que eu atendi no programa, com dificuldades sérias mesmo de moradias, de várias famílias desempregadas, de pai e mãe desempregados, em condições muito difíceis". (professor 2).

A dificuldade no mundo do trabalho hoje não se restringe à inserção, mas também à permanência nesse mundo. É aí que colocamos o problema da empregabilidade, a condição do trabalhador, se empregado, manter-se no emprego e, se desempregado, conseguir trabalho. Após o ingresso no mercado de trabalho a tensão permanece, agora ligada à possibilidade de continuar empregado.

A automação das atividades repetitivas, o refinamento dos meios de difusão da informação e a geografia econômica de um mundo globalizado, quase sem fronteiras comerciais, criaram um novo cenário, dentro do qual se destacam princípios relacionados à qualidade, produtividade, alianças estratégicas, parcerias e relação de trabalho mais flexíveis. Nesse contexto, marcado no plano social pela retomada dos valores de cidadania e de qualidade de vida, a noção de emprego cedeu espaço à empregabilidade, a cultura do trabalho passou a valorizar preceitos, como o da criatividade, autonomia, versatilidade, capacidade de adequação e necessidade de aperfeiçoamento profissional permanente.

Diante de tais transformações, um novo desafio se impôs aos educadores, aos empresários, aos poderes públicos e à sociedade em geral: diminuir a enorme distância entre os beneficiários e os excluídos das melhores possibilidades oferecidas por esse novo mundo de trabalho e consumo.

Alheio às mudanças, o sistema educacional público, incapaz de se renovar, acaba reforçando a exclusão na medida em que deixa de oferecer aos jovens de baixa renda os instrumentos necessários para a apropriação do conhecimento, da tecnologia e da cultura de uma nova realidade produtiva. Mesmo os programas socioeducacionais complementares, elaborados para eliminar defasagens, insistem em reproduzir equívocos semelhantes, disseminando uma visão alienante de qualificação profissional.

Qualquer iniciativa educacional que se proponha a desenvolver jovens para o mercado profissional deve dispor de conteúdos, metodologias e recursos compatíveis com as atuais exigências tecnológicas, culturais, éticas e estéticas do trabalho.

O Programa de Educação para o Trabalho do SENAC/SP, fundamentado em tais concepções e pressupostos, ao invés de trabalhar conteúdos específicos para uma determinada função profissional, busca exercitar e aperfeiçoar valores, qualidades e habilidades procurando preparar o jovem para os desafios da ordem atual do trabalho em comércio e serviços.

‡

Apesar desses esforços alguns jovens que participaram do Programa continuam à margem da inserção no mercado de trabalho. No grupo de jovens que responderam o questionário enviado nesta pesquisa, 33% procuraram trabalho e não o encontraram.

Devemos destacar que o insucesso na conquista do trabalho não está relacionado apenas ao nível de escolaridade e à qualificação profissional, mas também a fatores estruturais geradores de desemprego, como a diminuição dos postos de trabalho, a insuficiência do crescimento econômico, o aumento da população em busca de trabalho, a escassez de investimento em projetos e obras de desenvolvimento

geradores de emprego e a ausência de políticas públicas que minimizem as desigualdades sociais.

Essa situação de desemprego é desafiadora para todos os cidadãos, porém o é, com muito mais perversidade, para aqueles que não detêm uma formação profissional no padrão exigido pelo mercado e não se enquadram no referencial cultural e pessoal requeridos por grande parte das empresas. Estando fora do padrão cultural de referência no mundo do trabalho, os jovens do Programa, além de se encontrarem em situações que os colocam como vítimas de uma cidadania negada, ainda têm suas chances obstruídas no caminho que poderia levá-los ao trabalho e este a condições melhores de vida. Seu perfil e suas ansiedades foram referência na elaboração do Programa Educação para o Trabalho que se preocupou em ampliar as chances de ingresso e permanência de jovens de baixa renda no mercado de trabalho.

Apesar das tensões apresentadas não podemos deixar de destacar as conquistas ou o sucesso do Programa demonstrado nos depoimentos de alguns jovens que participaram desta pesquisa.

"Sim, porque obtive vários caminhos abertos após o curso." (jovem 1)

"Sim, porque adquiri muito mais conhecimento na área de comunicação". (jovem 2)

" Melhor desenvoltura, trabalho em equipe, cooperatividade e outros". (jovem 3)

" Porque quando falo que fiz curso do SENAC uma porta enorme abre". (jovem 4)

"Ajudou-me ver como funciona o mercado de trabalho e o que fazer para entrar nele". (jovem 5)

"Sim, porque enxergo o mundo com outros olhos, tenho conhecimentos de meus direitos e atitudes". (jovem 6)

"Sim, embora não esteja trabalhando, adquiri conhecimentos que jamais esquecerei e os uso no dia-a-dia". (jovem 7)

"Sim, porque eu conheci de certa forma o comércio, estou trabalhando nele. O curso foi importante para relacionar com o público, tratar bem as pessoas, ser eficiente, trabalhar em conjunto etc". (jovem 8)

"Com certeza, pelo fato de eu ser uma pessoa meio tímido, perdi mais a timidez após a participação no Programa". (jovem 9)

"Sim, principalmente na minha primeira entrevista. Porque eu me senti bem mais segura com o que aprendi no curso". (jovem 10)

"A partir do programa aprendi a procurar me profissionalizar, participar de cursos". (jovem 11)

Na análise dos depoimentos citados notamos a freqüência das citações relativas às competências ligadas ao desenvolvimento pessoal, característica marcante do Programa. Seus depoimentos evidenciam também as estratégias vivenciadas, dinâmicas de grupo, trabalhos em equipe e jogos que por analogia reproduzem situações reais com as quais os jovens se defrontam no mercado de trabalho, aliadas a reflexões críticas sobre a prática profissional.

4.3. Tensão: educação trabalho - a política da dualidade excludente

O Programa propondo um desafio à empregabilidade procura mostrar aos jovens que dele participam a importância de se definirem metas e de traçar um plano de desenvolvimento pessoal e profissional. Incentivados pelos professores, conforme apontam seus depoimentos no questionário e nas entrevistas a seguir descritos, muitos passaram a acreditar em seu potencial e colocaram como meta em seus planos a perspectiva de cursar uma faculdade.

"Posso afirmar que o Programa educação para o Trabalho influenciou no sentido de estimular-me a fazer mais pelos outros e ao mesmo tempo crescer profissionalmente e humanamente, não me esquecendo dos deveres e direitos que tenho". (jovem1)

"O primeiro emprego que encontrei foi em residência familiar e tirei a conclusão que precisaria da renda pra fazer o meu curso pré vestibular e tentar a faculdade e subir de nível (...)". (jovem 2)

"Procuro hoje estudar o quanto puder e me tornar uma profissional qualificada e competitiva". (jovem 3)

"Antes eu só pensava terminar os estudos e arrumar um emprego. Não pensava depois de terminar os estudos fazer outros cursos profissionalizantes". (jovem 4)

"Eu tenho um projeto de vida. Faço faculdade, curso de farmácia com especialidade em patologia clínica". (jovem 5)

"Eu sempre pensei assim: eu vou estudar e prestar o vestibular. No programa a professora...também me incentivava e eu passei a creditar mais em mim". (jovem 6)

"Eu estou pensando em fazer faculdade, estou com isso na cabeça! Eu tenho que fazer faculdade, quero fazer vestibular, mas eu ainda não sei o que vou fazer". (jovem 7)

"Quero fazer faculdade, quero fazer medicina veterinária e estou fazendo cursinho". (jovem 8)

Se não há dualidade na proposta da LDB, por outro lado, não podemos negar uma dualidade estrutural como característica das distorções sociais, que não pode ser contestada e é confirmada nos depoimentos dos jovens que fazem parte do grupo estudado nesta dissertação.

Apenas um jovem do grupo que faz parte desta pesquisa está cursando o ensino superior. Os demais foram barrados nos processos seletivos das instituições públicas e outros não participaram dos processos nessas instituições, porque já tinham a certeza de suas desvantagens, de sua exclusão, porque, oriundos de escola pública de qualidade inferior, reconheciam que já entravam no processo com poucas chances de vitória. E não se dirigiam às instituições particulares porque não tinham condição de arcar com os altos custos das mensalidades. E um outro grupo não buscava o acesso ao nível superior porque tinha que ingressar de imediato no mercado de trabalho e ajudar nas despesas da família.

Nos relatos a seguir encontramos a comprovação da análise apresentada.

"(...) Estou no 3º colegial, depois vem o vestibular. O vestibular é muito concorrido, principalmente o da USP que é público. Se eu fosse concorrer

num vestibular com certeza seria esse que é público, porque eu não tenho condição de pagar uma faculdade." (jovem 1)

"Eu conheço algumas pessoas que desistem até de estudar, porque está difícil trabalhar e estudar e então desistem." (jovem 1)

"Eu deixei o trabalho porque não estava conseguindo trabalhar e estudar. Ficou muito pesado para mim. Eu saía direto do serviço para o colégio, sem jantar sem nada e só chegava em casa a meia noite. E no outro dia levantava às sete horas ficava muito pesado. (...) Aí arrumar um trabalho para ajudar meu pai pagar minha faculdade". (jovem 2)

"Estou fazendo cursinho, porque quando o aluno que sai da escola do Estado, fica prejudicado porque o ensino do Estado, o governo do Estado, não dá base para você prestar um vestibular. E não estão nem aí se você passa de ano ou não. Agora, com avaliação progressiva, o aluno não repete, só se for por falta, se ele não for para a escola, aí ele pode até perder o ano, mas se ele for e não fizer nada é a mesma coisa, ele passa do mesmo jeito. Isso faz com que os outros alunos percam o incentivo de estudar. A única chance que o aluno do Estado tem para prestar um vestibular, é fazer um cursinho, correr atrás de alguma coisa que possa ajudar. Faço cursinho aos sábados, o dia todo, tenho que levantar às cinco horas, porque aos sábados é mais barato. É quarenta reais por mês. Minha mãe está pagando com dificuldades." (jovem 3)

"(...)Eu fiz o cursinho da USP o ano passado, eu só não vou fazer este ano porque eu não tenho condição". (jovem 3).

"Durante o curso nós fizemos várias visitas a empresas e a gente chegava lá e a gente via que a maioria das pessoas tinham curso universitário e assim não sei se nos outros, mas pelo menos em mim crescia aquela vontade de fazer uma faculdade, de me interessar mais por isso. Passei até a estudar mais para correr atrás de uma bolsa que estava tendo no colégio, para faculdade. Tanto que eu consegui a bolsa, mas não pude cursar porque minha faculdade era novecentos reais e a bolsa só paga quinhentos. (...) Mas só que meus pais não tinham mais os outros quinhentos reais para pagar para inteirar, eu tive de desistir da bolsa e vou prestar vestibular de novo no final do ano". (jovem 4)

"Eu sempre pensei que se eu fosse começar a trabalhar eu não iria ter muito tempo para estudar, para conseguir entrar numa faculdade. Porque tem que ser pública, porque meus pais não têm como bancar uma faculdade particular para mim". (jovem 5)

"Antes de freqüentar o Programa eu pensava em fazer uma faculdade, mas não tinha segurança, eu tinha medo, porque eu via na TV toda aquela coisa do vestibular, aquela pressão e eu pensava para mim: isso não é possível, eu moro numa favela! O que eu vou fazer? Eu não tenho como fazer um vestibular". (jovem 6)

Vemos aí o ciclo da exclusão já que esses jovens excluídos de condições dignas de moradia, de urbanização e de uma escola de qualidade lhes é negado também o acesso ao ensino superior. Nenhum dos jovens entrevistados, que concluiu o ensino médio, conseguiu êxito no processo seletivo ao ensino superior. Foi lhes negado, também, mais essa oportunidade.

No seminário por nós organizado eles manifestaram, com muita veemência, o fato de que a oportunidade de prosseguir os estudos no nível superior lhes é negada. Percebemos em suas manifestações revolta. Nesse momento houveram manifestações simultâneas e os jovens aumentaram o tom da voz, alguns gesticularam e falaram ao mesmo tempo e suas expressões indicavam insatisfação e ansiedade. Nesse momento deram destaque à dificuldade de se conciliar trabalho e estudo. Na transcrição da gravação do seminário, apresentadas abaixo, não foi possível identificar os jovens com suas respectivas falas, porém os intervalos entre as falas transcritas indicam mudança de personagem.

"O curso ajudou né, mostrou que a gente estudando a gente chega em algum lugar, mas tem uma barreira, é como ela disse a gente vai terminar o colegial, mas e o depois. Se quiser fazer um cursinho tem que trabalhar, só que automaticamente você trabalhando, não vai ter tempo para estudar, porque automaticamente você vai estar cansada, então não dá para você ficar ali só no estudo. É difícil para caramba".

"Sabe porque tem uma barreira, porque para você trabalhar você tem que ganhar bem para você pagar o cursinho e para você ganhar bem, você tem que trabalhar mais né, e o que acontece....".

"Eu também penso assim igual você, mas quando a gente quer alguma coisa não importa o cansaço, não importa nada. Sabe porque eu falo isso. Minha tia tem dois filhos, ela trabalhava à noite no Hospital das Clínicas e fazia faculdade de dia; ficava mais de vinte e quatro horas sem dormir (...) Então quer dizer se ela não fosse atrás do que ela queria, se ela não tivesse força de vontade e ela não ia conseguir nada, entendeu. Ela passou por cima do sono, por cima da preguiça, passou por cima de tudo. Mas foi atrás hoje ela conseguiu, hoje ela já tem tudo na vida dela, porque ela foi atrás do que ela queria".

"Se não trabalha não tem como estudar!".

"A gente precisa dos dois, de um bom trabalho e da faculdade. Se a gente não trabalha como que a gente vai pagar a faculdade, não tem como, não tem, a gente precisa dos dois".

"E como que arranja um bom emprego sem ter faculdade? "

"Não dá de jeito nenhum". A gente trabalhando a gente só até o colegial. Tem gente aí que tem faculdade e está mais difícil aí de arrumar um trabalho bom! Imagina a gente que só tem o colegial!..

"Tem gente que tem diploma e não arruma trabalho nenhum".

"(...) oh!...olha a diferença da classe média, eles não precisam trabalhar, os pais estão trabalhando ali em busca de que, dos filhos se formarem. E a gente não, a gente se quiser a gente tem que ir e tem que fazer os dois, entendeu, então é muito mais difícil pra gente. Eles estudam, estudam, estudam vão lá e tomam nossas vagas todas da USP. E a gente não tem tempo de estudar, por isso é muito mais difícil. Tem um monte de amigos meus prestando vestibular, mas não consegui passar porque tem que fazer os dois. Chega lá super cansado, chega lá sabe..., não consegue se concentrar

Cury (1998) analisando essa questão afirma que o ensino de nível médio, expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil, expõe um nó das relações sociais no Brasil manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante.⁵²

É difícil pensar na superação dessa exclusão dos jovens do ensino superior, se ainda não se conseguiu solucionar o problema da exclusão no ensino médio. Essa tensão detectada nos jovens, com interesse pelo estudo e necessidade de se inserir no mundo do trabalho, impõe à sociedade um repensar das políticas sociais e em especial das políticas educacionais, que, ou excluem pela falta de vagas nas escolas públicas, ou pela qualidade do ensino oferecido.

A mensagem da Fundação SEADE, que se encontra inserida no Parecer CNE/CEB nº 15/98, ilustra bem a situação trabalho e escolaridade na população adolescente:

"Já na antevéspera do ano 2000 - após sofrida trajetória que, certamente, inclui mais de uma repetência e períodos intermitentes fora da escola - os filhos das famílias mais pobres deste país estão finalmente descobrindo a importância da escola, indo para além dos quatro primeiros anos iniciais, mesmo nos Estados mais atrasados, e já batendo nas portas do ensino

⁵² Artigo no seminário do Consed em São Paulo in parecer CNE/CEB nº 15/98.

secundário nos Estados do Sul. Não temos mais o direito de repetir erros e agora, quando estamos repensando a educação deste país e nos preparando para a árdua luta da competição internacional. É fundamental criar todo tipo de incentivo e retirar todo tipo de obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar. As questões que envolvem o adolescente de hoje não podem mais ser pensadas fora das relações mais ou menos tensas com o mundo do trabalho, fora de sua condição de grande consumidor potencial de bens e serviços em uma sociedade de massas, onde a escolarização não se limita mais aos jovens e o trabalho não é só de adultos, ou fora de suas relações de autonomia ou dependência para com a ordem jurídica e política".

Os excluídos pelas políticas sociais perversas tornam-se excluídos de oportunidades de estudo, já que a origem social é fator determinante no acesso à educação. No último contato que mantive com os jovens que integram esta pesquisa, soube que eles não conseguiram sucesso nos vestibulares das faculdades públicas, não conseguindo ultrapassar nem mesmo a barreira da primeira fase desses processos e não só eles, mas também nenhum de seus colegas da escola estadual que freqüentaram em Paraisópolis. Duas alunas foram aprovadas em faculdades particulares mas desistiram porque não tinham como arcar com os custos da mensalidade. Uma dessas alunas perdeu a bolsa de estudos oferecida por uma empresa ao concluinte de ensino médio melhor classificado na escola do bairro, porque o valor da mensalidade na faculdade na qual logrou aprovação era de novecentos reais, a bolsa oferecida foi de quinhentos reais e ela não tinha como complementar a diferença.

Esses relatos apontam que a democratização do ensino ainda não chegou ao terceiro grau, apesar de haver um número cada vez maior de alunos ingressando nesse nível de ensino. Segundo dados do Ministério da Educação, o número de ingressantes na educação superior brasileira teve uma expansão de 63% em seis anos. O censo da educação superior mostra que o número de alunos dos cursos de graduação cresceu quase 14% e, em 2000, chega a 2,7 milhões. Porém, não podemos nos iludir diante desses números, porque essa expansão está muito distante do atendimento satisfatório e precisa avançar ainda mais para deixar de ser um país injusto.

Há ainda, um outro aspecto que nas entrevistas foi destacado e que se refere diretamente às causas que mantêm esses jovens longe do acesso ao ensino

superior, a qualidade do ensino na escola pública. As manifestações dos alunos são ratificadas pela classificação do Brasil no Pisa 2000, "*Programa Internacional de Avaliação de Alunos*, de escolas públicas, coordenado pela OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. O Pisa avaliou o desempenho dos alunos de 15 anos, independente da série matriculada, em matemática, ciências e leitura, a mais enfatizada. Dos estudantes submetidos ao exame, 335 conseguiram atingir apenas o nível 1 do teste; isto significa que têm diminuta compreensão do que lêem.⁵³

Somam-se a esses resultados o desempenho no Enem 2001- Exame Nacional de Ensino Médio, no qual 57% dos participantes tiveram resultados abaixo da média.

Sobre a situação do ensino no Brasil assim se manifesta Alberto Oliva, professor de filosofia da UFRJ e autor de *A solidão da cidadania*: " Um país que aspira a dar grandes saltos de crescimento, a aumentar a oferta de bons empregos não pode preparar tão mal seus jovens. Os programas dedicados a colocar todas crianças na escola são fundamentais, mas insuficientes. É urgente pôr em discussão o modelo pedagógico brasileiro. O tipo de ensino que está sendo oferecido é anacrônico, desestimulante e catequético"⁵⁴.

4.4. Tensão na cidadania negada - o recorte pelo desenvolvimento da auto-estima

Inseridos na proposta do Programa, ressaltamos o objetivo de "possibilitar aos participantes oportunidade diversificada e multifacetada de desenvolvimento de capacidades básicas para o trabalho, envolvendo: aprimoramento do autoconhecimento e maior clareza na identificação de metas e expectativas, transformando o confronto entre esses elementos (autoconhecimento e metas) em plano de desenvolvimento pessoal e profissional.

⁵³ < www.pisa.oecd.org > e <WWW.inep.gov.br/enem/pisa/default.htm>

Na análise do material didático encontramos atividades específicas para o desenvolvimento desse objetivo, visando estimular uma atitude pró-ativa de apropriação dos rumos da própria vida, por meio da percepção das dimensões psicológica e sociopolítica da questão do destino.

A apropriação do próprio destino se compatibiliza com a concepção de cidadania defendida por Demo: "Não-cidadão é sobretudo quem, por estar coibido de tomar consciência crítica da marginalização que lhe é imposta, não atinge a oportunidade de conceber uma história alternativa e de se organizar politicamente para tanto. Entende injustiça como destino. Faz a riqueza do outro, sem dela participar".⁵⁵

Já na retomada de caminho do Centro de Educação Comunitária do SENAC, quando este procurava redefinir sua programação, no núcleo Trabalho e Renda, os organizadores da programação já se preocupavam com a questão da auto-estima, conforme mencionou a então coordenadora do programa em sua entrevista para esse estudo: "A gente percebia que precisávamos não só trabalhar os conteúdos específicos, mas também os conteúdos mais formativos, quer dizer, a auto-estima das pessoas que estava lá embaixo (..) ". Em seus depoimentos percebemos ainda a preocupação com a auto-estima, quando ela fala da desesperança dos jovens: "*A gente procurou fazer um currículo que respondesse às necessidades levantadas, que fosse agradável para não ter evasão que partisse da cultura do jovem e não do educador, e que abra, descortine uma vida melhor para esses jovens. Porque a desesperança era uma coisa assim que nós percebíamos em todo mundo*".

‡

É interessante observar como uma professora captou a leitura da auto-estima como ponto de partida para uma formação cidadã e como ela trabalhou essa questão sem subterfúgios. Essa afirmação pode ser comprovada nos seus depoimentos:

"Vou destacar uma característica importante desses adolescentes de Paraisópolis, que merecia ser trabalhada, que é a questão da auto-estima. Nesse sentido, relato que se tinha das turmas anteriores é que esses jovens vinham com uma carga de preconceito muito forte, traziam isso no discurso muito forte e por isso (...) até a saída para procurar emprego era difícil."

⁵⁴ *Jornal da Tarde*, 17/12/2001- São Paulo SP

⁵⁵ *Cidadania tutelada e cidadania assistida*, p.2.

A minha preocupação principal ao trabalhar a cidadania com esse grupo (...) antes de se enxergarem como cidadãos, foi se enxergarem como sujeitos e assim foram trabalhados os aspectos da identidade social, cultural (...) e a valorização do "eu"- eu gosto de mim, quem eu sou, eu pertenço a essa comunidade sim, é uma favela sim, eu sofro de pré-conceito sim, mas eu vou ter que sair daqui para enfrentar o mercado de trabalho e eu tenho que estar consciente de quem eu sou, tenho que acreditar no que gosto, tenho que acreditar que eu sou capaz.

Isso aparecia das mais variadas formas desde se propor uma atividade onde tinham que construir um projeto e eles acharem que não eram capazes ou em relatos como: 'saio para procurar emprego e quando coloco o endereço Paraisópolis não dão o emprego, não dão retorno'. Isso se confirmou também no preenchimento da ficha de inscrição para seleção no Programa, no espaço destinado ao bairro onde moram, colocaram Morumbi, não especificavam Paraisópolis.

Esse resgate da identidade, da auto-estima foi um processo que foi desenvolvido durante todo o Programa, era desenvolvido de forma integrada com todos os docentes das Estações de Trabalho, nas oficinas.

Focando ainda esse aspecto da auto-estima, quando a gente pensa em um conceito de cidadão com aquele grupo de Paraisópolis, além da auto-estima, a gente tem que trazer para eles eu sou um sujeito portador de direitos e aí essa questão de direitos não dá para aparecer distorcida, trazer uma discussão desvinculada do contexto onde eles estão inseridos, porque (de relatos em relatos) eu sou portador de direitos, mas eu continuo sem emprego, continuo morando em condições precaríssimas.

Nessa questão da própria moradia, do contexto onde eles vivem, nós desenvolvemos um trabalho que foi muito interessante. Os direitos não vêm desatrelados dos meus deveres, então o que eu faço para melhorar essa comunidade onde eu vivo aqui, é aqui que eu vivo. Para eu sair desse contexto tem todo um mecanismo desde a minha procura de emprego, o que eu faço para lidar com essa realidade aqui, para melhorar as condições de vida e minha condição de vida enquanto adolescente, as condições de vida da família como um todo.

(...) Eu acho que passaram a acreditar que eram capazes de tentar e de fazer alguma coisa. Primeiro que eram capazes de executar coisas com qualidade, acho que foi onde a gente conseguiu um resultado, de acreditarem neles. Agora, de mudar alguma coisa mesmo, nesse processo eu acho que causa frustração, porque tem a estrutura que é grupal, é do país mesmo, que eles deparam. Mas, ao mesmo tempo, a gente respeitava. Quando traziam alguma dificuldade (...) a gente dizia é estrutural, é difícil mesmo, tem uma série de outras questões que não são vocês que vão resolver, mas que o movimento que tem que ter e que é nesse movimento que eu cidadão vejo, o que posso fazer? Por que ficar sentado reclamando que eu sou pobre, eu sou negro, que eu moro na favela, que eu não sou reconhecido, não vai adiantar. Vocês

podem ficar aqui durante seis meses reclamando e daí o que vocês vão fazer com isso? O que querem com isso?

(...)E aí trazer: 'Eu sou um cidadão, eu sou um cidadão consciente'. E então não é só o reclamar, o reclamar os meus direitos, mas o que eu estou fazendo com essa (tortura) de vida, para ser um cidadão melhor. E isso em vários momentos, e isso era uma proposta do Programa mesmo, em qualquer atividade, ou seja, em qualquer estação de trabalho, nos momentos previstos para trabalhar isto, para se discutir ética".

Essa relação dos jovens com o meio, o fato de se perceberem e se o reconhecerem sem negar o contexto, o mundo no qual vivem, reafirma o seu papel de sujeito. Aqui retomamos as contribuições de Paulo Freire, quando afirma que fazer a leitura crítica do mundo, aprender a ler o mundo é cidadania.

"Um sujeito que não aceita um futuro pré-dado (...) para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro (...). Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens, no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se. E, para fazê-lo, autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação em que estão não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas apenas como uma situação desafiadora, que apenas os limita." ⁵⁶

Nos depoimentos dos jovens egressos do Programa a auto-estima emerge com muita força. Devemos destacar que não foi feita a eles uma pergunta direta sobre a auto-estima, suas colocações floresceram naturalmente.

Nas entrevistas as afirmações sobre a auto-estima apareceram principalmente nas falas relativas ao futuro, à qualidade de vida, ao projeto de vida e à preocupação de estar traçando o próprio caminho.

A seguir encontramos as manifestações dos jovens, nos momentos acima citados.

"Não é só porque eu moro assim numa condição pobre que eu não tenho capacidade, mas se eu lutar eu consigo. Se eu quiser ir à luta eu consigo. Tudo bem que emprego para jovem está difícil, o governo também não

⁵⁶ *Pedagogia do oprimido, p. 73/74*

colabora muito, mas eu vou à luta, tem que ter fé. Se eu quiser ir à luta eu consigo. A minha auto-estima está muito elevada".(jovem 1)

"Eu me considerava completamente inferior, pra mim todo mundo era mais do que eu. Eu não era nada. Depois que eu fiz o Programa eu vi que não era assim, por mais que parece ser melhor do que era, não era; eu era praticamente igual, porque não tinha nada de diferente. A única coisa que poderia mudar era na parte financeira. Ele pode ter mais dinheiro do que eu, mas não pode ter mais conhecimento do que eu posso ter. Isso mudou o meu modo de pensar, então eu nunca acho que eles são mais do que eu. Acho que eles são iguais a mim, do mesmo modo que eu erro, eles também erram (...) e eu fui ficando com isso na cabeça, passei a creditar mais em mim".(jovem 2)

"Com certeza, eu deixo de ser mais um para ser alguém, eu comecei a ver, poxa, eu sou alguém, eu existo. Eu comecei a olhar para mim e pensar: 'Eu sou alguém, eu posso isso. A partir do momento que eu ajo, que eu faço alguma coisa, eu vejo aquilo está errado e eu quero mudar". (jovem 3)

"Passei a acreditar muito mais em mim, hoje me valorizo muito mais, antes eu me sentia inferiorizada. Hoje eu falo: 'Eu sou igual àquela pessoa, se aquela pessoa conseguiu eu também consigo, por que não? Ela não é melhor do que eu, eu não sou melhor do que ela. Somos iguais "então se ela conseguiu eu também posso. Minha auto-estima aumentou bastante." (jovem 4)

"Esse curso me ensinou muita coisa, a valorizar o que eu sou hoje. Não sou inferior aos outros; jamais, inferioridade nunca. Por mais que a gente esteja numa situação complicada, a gente nunca deve sentir inferior a ninguém. Isso eu aprendi aqui e estou com isso (...) e levo isso sempre comigo, no meu cotidiano, na minha vida. A gente é capaz de tudo, você não deve se sentir inútil, alguma coisa você sabe fazer, alguma coisa você é. A gente deve se valorizar, reconhecer nossas qualidades, isso é importante, é sempre importante isso". (jovem 5)

"Os professores passaram uma coisa para eu acreditar mais na minha pessoa. O professor Cláudio falava: 'Luta, que você vai conseguir'. Colocaram isso na minha cabeça e ficou até hoje." (jovem 6)

"Depois que eu fiz o SENAC, eles faziam de tudo para acabar com a timidez dos alunos; isso me ajudou e entendi que a timidez até interfere pra você lutar pro que você quer. Aí você pensa: 'Eu não vou conseguir. Quando a gente quer uma coisa tem que lutar pra conseguir e isso é uma coisa que aprendi bastante no curso". (jovem 7)

"Hoje eu sou uma pessoa que não sou tímida, eu reconheço mais meu valor e sei ir atrás do que eu quero e não tenho baixa estima, não tenho baixa estima, tenho auto-estima". (jovem 8)

"Perdi minha timidez, aprendi a expor minhas idéias em grupo, aumentei minha auto-estima, valorizo o trabalho em grupo.(...)." (jovem 9)

"Melhorou bastante minha auto-imagem e aprimorou a minha comunicação, o que fez com que eu conseguisse me relacionar melhor com os que estão à minha volta." (jovem 10)

"Os pontos positivos que o curso me trouxe foi fazer com que eu confiasse e acreditasse sempre em mim. Acho que a minha auto-estima era baixa, em compensação hoje eu reconheço que tudo aquilo que eu quero eu vou conseguir, porque tenho garra e força de vontade para lutar por meus ideais. E nenhuma desilusão me abate, acredito que sempre irá existir uma solução para um problema." (jovem 11)

"Com certeza o curso ajudou para conseguir emprego pelo fato de eu ser uma pessoa meio tímido, perdi mais a timidez após o curso. Melhorei minha auto-estima, perdi a timidez, eu era um pouco reservado não falava muito." (jovem 12)

"Aprendi a não desanimar diante de pensamentos negativos e a ter voz e vez também." (jovem 13)

Nas manifestações dos jovens sentimos a importância do reconhecer-se e do acreditar em si próprio para buscar condições melhores de vida. Em suas falas percebemos que eles começaram a vislumbrar condições melhores, mais promissoras, e começaram a se interessar pela continuidade dos estudos a partir do momento em que reconheceram seus potenciais e suas possibilidades. No entanto eles reconhecem as dificuldades impostas pelo meio e pela conjuntura, alguns manifestaram sobre a falta de apoio e cooperação do "governo".

É coerente a proposta do Programa de se trabalhar a auto-estima dos jovens, porque para desenvolver a competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria (...) é necessário acreditar em si próprio, é preciso reconhecer seu valor, suas possibilidades, os limites e os entraves pessoais e conjunturais existentes no seu percurso de vida.