**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANA PAULA BELLIZIA

**Educação Profissional e Organizações não Governamentais:
panorama dos cursos de formação profissional de
jovens trabalhadores no município de São Paulo**

SÃO PAULO

2012

ANA PAULA BELLIZIA

**Educação Profissional e Organizações não Governamentais:
panorama dos cursos de formação profissional de
jovens trabalhadores no município de São Paulo**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, da
Universidade de São Paulo como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes

SÃO PAULO

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

373.54	Bellizia, Ana Paula
B444e	Educação profissional e organizações não governamentais: panorama dos cursos de formação profissional de jovens trabalhadores no município de São Paulo. Ana Paula Bellizia; orientação Carmen Sylvia Vidigal Moraes. São Paulo; s.n.; 2012. 183 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação profissional (São Paulo) 2. Organizações não governamentais (São Paulo) 3. Jovens (educação) (São Paulo) I. Moraes, Carmen Sylvia Vidigal, orient.

BELLIZIA, Ana Paula

Educação Profissional e Organizações não governamentais: panorama dos cursos para a formação profissional de jovens trabalhadores no município de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Aprovado em: ____ de _____ de 2012

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha avó, Lola, a mulher mais forte e sábia que conheço.

*Aos meus pais, Ana Maria e Paulo, pelo amor incondicional, e
pela luta diária que proporcionou a mim e ao meu irmão o
acesso às melhores condições de educação.*

*Ao Diogo, pelo amor e companheirismo na busca pelo conhecimento
e esperança num mundo mais justo e igualitário.*

*A todos e todas jovens com os quais trabalhei. Especialmente àqueles participantes
dos primeiros anos do Projeto Jovem Parceiro. Eu, quase tão jovem quanto eles,
pude encontrar o significado do meu trabalho.*

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes, primeiramente pela generosidade em ter me acolhido como sua orientanda. Pela abertura ao diálogo e por ter possibilitado a realização do minicurso voltado aos profissionais das ONGs no Auditório da Faculdade de Educação.

À CAPES, pela concessão de bolsa no último ano deste trabalho, essencial para sua finalização.

À equipe do projeto Formare – e seus agregados –, por todo o apoio ao longo deste trabalho, desde a fase de ingresso no mestrado até a finalização desta dissertação. À Beth, pela compreensão e liberação para participação nas aulas e atividades. À Suzana, pela ajuda com os documentos em excel. À Inês, Cris, Mirca, Maria Helena, Vitor e Gustavo, pela amizade e força. Especialmente à Zita, pelo incentivo à constante reflexão, sempre estimulando todos a pensarem: “O que você aprendeu com isso?”; pelo exemplo de educadora que é.

Aos companheiros e companheiras do MIRE, pelo aprendizado na construção de um movimento de jovens que buscava intensamente vivenciar a não dicotomia entre a mística e a revolução, a teoria e a prática.

Ao Portal Busca Jovem, em especial à Luciana Gil e ao Marcelo Nonato, pelo apoio na divulgação do questionário, organização do minicurso e mediação dos grupos focais.

À Sandra Torquato Bronzate, pelo auxílio na mediação dos grupos focais.

Ao Diogo, pela tabulação dos dados e confecção das tabelas. Obrigada também pela paciência, apoio e diálogo nos momentos de dúvidas e dificuldades.

De forma muito especial, a cada Organização e seus profissionais que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, abrindo espaço numa rotina de trabalho intensa.

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã.

Paulo Freire

*O saber a gente aprende com os mestres e os livros.
A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes.*

Cora Coralina

RESUMO

BELLIZIA, Ana Paula. Educação Profissional e Organizações não Governamentais: panorama dos cursos de formação profissional de jovens trabalhadores no município de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

O objetivo central desta dissertação é conhecer o papel exercido pelas Organizações não Governamentais – ONGs que oferecem cursos de formação profissional aos jovens de famílias da classe trabalhadora na cidade de São Paulo. Para tal, foi traçado um perfil atual dessas ONGs, incluindo perfil dos cursos de formação profissional, perfil dos jovens atendidos e perfil da equipe técnica responsável pelos cursos. Buscou-se, também, entender em que momento as ONGs iniciam sua atuação no campo da Educação Profissional. As reflexões realizadas ao longo do texto privilegiam a inter-relação entre educação e trabalho, e baseiam-se, entre outros autores, nas contribuições de Antonio Gramsci e Paulo Freire. Nas duas últimas décadas houve crescente atuação das ONGs com especial atenção ao público jovem, e recentemente, com ênfase na Educação para o Trabalho. O ponto de partida foi o levantamento quantitativo das ONGs atuantes na cidade de São Paulo por meio de consulta a documentos disponíveis nos portais da Prefeitura de São Paulo e do Ministério do Trabalho e Emprego, e em sítios temáticos sobre o Terceiro Setor. Este mapeamento, realizado entre 2009 e 2011, chegou ao número de 117 ONGs, com 151 unidades na cidade de São Paulo. Após foi aplicado questionário a todas as ONGs mapeadas, tendo retorno de 64 delas. Finalmente, foram realizados grupos focais com a participação de 37 profissionais de 26 diferentes ONGs. Os dados demonstraram que, em sua maioria, as ONGs têm boas condições de trabalho: possuem infraestrutura adequada, oferecem cursos profissionalizantes minimamente estruturados e contam com profissionais contratos – não voluntários –, grande parte com nível superior. Constatou-se que os cursos de formação profissional oferecidos pelas ONGs estão vinculados a órgãos da Assistência Social e/ou do Trabalho, não recebendo apoio nem orientação de órgãos educacionais. Dentro desse cenário, é marcante a falta de debate interno nas ONGs sobre os conceitos de Educação Profissional.

Palavras chave: Educação Profissional. Organizações não Governamentais. Jovens. São Paulo.

ABSTRACT

BELLIZIA, Ana Paula. Education for Work and Non-Governmental Organizations: a general outline of the professional training courses available to working class young adults in the city of São Paulo. Dissertation for obtaining a Master's Degree. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

The main aim of the present dissertation is to inquire into the role played by the Non-Governmental Organizations which provide youngsters of working class background with professional training courses in the city of São Paulo. To this end, an updated profile of these NGOs was drawn up, as well as a profile of the job training courses, a profile of the youngsters who were attended to and a profile of the technical team in charge of such courses. A clear understanding of the point in time at which the NGOs became involved in the field of Professional Education was sought in our study. The interconnection between education and work received a privileged position throughout the work of reflection carried out over the process. Antonio Gramsci and Paulo Freire, among other writers, provided the fundamental concepts which oriented the analysis. In the past two decades the NGOs have shown ever-growing involvement in connection with the life of young adults and, more recently, with emphasis on the aspect of Education for work. The starting point was an investigation into the number of acting NGOs in the city of São Paulo, done by means of consulting documents available in the portals of the São Paulo City Council and of the Federal Ministry of Work and Employment, as well as in theme sites dealing with the third sector. Carried out between 2009 and 2011, such a mapping totaled 117 NGOs, with 151 local units in the city of São Paulo. Afterwards, a questionnaire was sent to all the NGOs from this mapping, but there were 64 of them which actually replied. Finally, focal groups were set up, comprehending 37 professionals and 26 NGOs. The data obtained has revealed that the majority of NGOs show good working conditions. They have adequate infra-structure, offering job training courses which are minimally well-structured, and they also rely on professionals working under a formal contract (not as volunteers), most of whom are university-educated. It was found that the formative training courses provided by the NGOs are linked to Work Government Bodies or to Welfare Departments but they are not given any support or guidance by Education Bodies. Given this scenario, there is a notorious lack of internal debate in the NGOs about the concepts in Education for Work.

Key words: Education for Work, Non- Governmental Organizations, Young Adults, São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instituições de ensino profissional em São Paulo e leis nacionais – 1824 até 1942	64
---	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	ONGs participantes dos grupos focais	78
TABELA 2 –	Localização por região da cidade	82
TABELA 3 –	Origem da fundação da ONG	84
TABELA 4 –	Região da cidade X Origem da ONG	85
TABELA 5 –	Ano de fundação da ONG	85
TABELA 6 –	Origem da ONG X Ano de fundação da ONG.....	86
TABELA 7 –	Região da cidade X Ano de fundação da ONG	87
TABELA 8 –	Natureza jurídica da ONG.....	87
TABELA 9 –	Origem dos recursos financeiros de sustentação da Organização	90
TABELA 10 –	Média do número de alunos por sala de aula	91
TABELA 11 –	Ano de início dos cursos de formação profissional para jovens.....	93
TABELA 12 –	Ano de início dos cursos de formação profissional X Origem da ONG.....	94
TABELA 13 –	Origem dos recursos financeiros específicos para os cursos de formação profissional	94
TABELA 14 –	Quantidade de diferentes currículos de cursos oferecidos em 2011	96
TABELA 15 –	Carga horária do(s) curso(s)	98
TABELA 16 –	Projeção de população jovem por faixa etária e população total e por década (2001, 2011 e 2020), segundo abrangência (Estado, região metropolitana e município de São Paulo)	114
TABELA 17 –	Quantidade de jovens que frequentam os cursos da ONG por ano	115
TABELA 18 –	Critério de perfil sócio-econômico dos jovens para o ingresso nos cursos de formação profissional	116
TABELA 19 –	Escolaridade dos jovens para o ingresso nos cursos de formação profissional	118
TABELA 20 –	Critério de local de moradia dos jovens na cidade de São Paulo para o ingresso nos cursos de formação profissional.....	118
TABELA 21 –	Distribuição dos jovens atendidos por sexo	120

TABELA 22 – Quantidade de educadores que ministram aulas nos cursos de formação profissional	126
TABELA 23 – Relação de trabalho entre profissionais e ONG	127

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Classificação da principal atividade da ONG.....	88
GRÁFICO 2 – Porcentagem da carga horária dos cursos de acordo com o tipo de conhecimento - básico e técnico (em %)	99
GRÁFICO 3 – Possui parceria ou convênio técnico para o desenvolvimento do currículo dos cursos (em %)	100
GRÁFICO 4 – Cursos vinculados a Programas Governamentais do Ministério da Educação ou do Trabalho (em %).....	101
GRÁFICO 5 – Taxa de evasão dos jovens por ano.....	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – Trabalho, Juventude e Educação Profissional.....	9
1.1 Trabalho e Juventude	9
1.1.1 Trabalho: significado e identidade.....	10
1.1.2 Juventude: condições juvenis e condição de classe.	13
1.2 Novo panorama do mundo do trabalho e o impacto na Educação Profissional	19
1.3 Relações entre Trabalho e Educação: o lugar da Educação Profissional de jovens	29
CAPÍTULO 2 – Organizações Não Governamentais e Educação Profissional ...	38
2.1 Sociedade Civil, Terceiro Setor e Organizações não Governamentais – ONGs.....	38
2.2 Histórico da atuação das Organizações não Governamentais no campo da Educação Profissional.....	42
2.2.1 Breve histórico da Educação Profissional no Brasil e Estado de São Paulo.....	43
2.2.2 A participação da Sociedade Civil em São Paulo.....	51
2.3 Lei da Aprendizagem	57
CAPÍTULO 3 – As ONGs Que Atuam no Campo da Educação Profissional na cidade de São Paulo	66
3.1 Mapeamento inicial.....	71
3.2 Conhecendo as ONGs: questionário e grupos focais	75
3.3 ONGs que atuam no campo da Educação Profissional: perfil e algumas considerações	79
3.3.1 Perfil das Organizações não governamentais	81
3.3.2 Perfil dos cursos de formação profissional	92
3.3.3 Perfil dos jovens atendidos	113
3.3.4 Perfil da equipe técnica responsável pelos cursos.....	126

3.4 Temas emergentes.....	129
3.4.1 Evasão dos alunos.....	129
3.4.2 Relação dos jovens com o trabalho.....	132
3.4.3 Tensão entre a escola formal e as ONGs.....	133
3.5 ONGs fazem Educação Profissional?.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
APÊNDICES.....	148

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que nasceu da vivência prática, isto é, de questionamentos que a pesquisadora acumulou ao longo de 12 anos de experiência profissional em programas de Educação para o Trabalho no Terceiro Setor, tanto em Organizações não Governamentais quanto em projeto de responsabilidade social corporativa de uma empresa. Origina-se ainda de algumas experiências de militância na causa da juventude.

Diante da crescente atuação, nas duas últimas décadas, do chamado Terceiro Setor, além do pequeno número de estudos acadêmicos a respeito deste fenômeno e, também, da grande atenção dispensada ao público jovem atualmente, a pesquisa visa conhecer qual o espaço ocupado pelas Organizações não Governamentais - ONGs na Educação Profissional de jovens.

De acordo com estudos do IBGE e IPEA (2008), entre 1996 e 2005, o crescimento, no Brasil, das fundações privadas e associações sem fins lucrativos – FASFIL – foi da ordem de 215,1%, crescimento quase três vezes mais elevado do que a média de crescimento de todos os demais grupos de entidades públicas e privadas – 74,8%. Em recorte mais recente, do período entre 2002 e 2005, as FASFIL continuaram crescendo 22,6%, saltando de 275,9 mil, em 2002, para 338,2 mil, em 2005.

A questão da juventude se impõe por ser a parcela da população que mais sofre as consequências da precarização do trabalho. Embora nos últimos anos, no Brasil, estejam em curso várias modificações positivas que afetam a relação entre trabalho e juventude – diminuição da quantidade total de jovens em relação à população em geral, crescimento econômico, redução das taxas de desemprego, aumento da escolaridade, diminuição da pobreza – o desemprego entre os jovens continua superando em três vezes o da população adulta¹ (OIT, 2009). Dessa forma, as questões que envolvem a empregabilidade da juventude ainda demandam reflexão e soluções.

Por sua vez, a precarização do trabalho tem sido uma das consequências das mudanças impulsionadas pela crise no mundo do trabalho. São mudanças metodológicas e instrumentais na forma de organização do trabalho, e principalmente

¹ Em nível mundial, especialmente na Europa e países árabes, o desemprego juvenil apresentou significativo aumento e tem sido um dos maiores desafios de seus governos. De acordo com reportagem da revista **Carta Capital** (02/03/2012): “No que diz respeito ao desemprego, na maioria dos países europeus, as taxas de desemprego juvenil são aproximadamente o dobro das taxas dos trabalhadores adultos, com incrementos mais pronunciados na Estônia, Lituânia e Letônia, assim como na Espanha, Irlanda e Grécia”.

nas configurações do perfil do trabalhador. Para Gentili (2005), a partir da década de 1970, as profundas transformações estruturais sofridas na economia-mundo capitalista marcam uma alteração substantiva na função econômica atribuída à escolaridade. A relação empregabilidade-escolaridade não se apresenta mais de forma visível e correlata.

Dentro desse contexto, acredita-se ser importante o entendimento da maneira como a nova configuração do mundo do trabalho impacta a própria Educação Profissional. Como diz Maria Ciavatta Franco (2001, p. 100), “a questão que se coloca é como pensar a formação profissional em um mundo onde cresce o desemprego e onde a situação de trabalho é cada vez mais incerta”. Nessa perspectiva, pretende-se atribuir ênfase à formação inicial de jovens para o trabalho, uma vez que é nesta parcela da população que a crise transpõe de forma mais evidente.

No panorama mundial, inúmeras pesquisas apontam a juventude como um dos grupos mais vulneráveis ao processo de precarização do mercado de trabalho e ao aumento do nível de desemprego. O mais recente relatório da OIT sobre o assunto – Tendências Globais de Emprego para a Juventude, de 2010 – mostra que o desemprego juvenil em todo o mundo atingiu, em 2009, o mais alto dos patamares já registrados. Em 2007, a taxa de desemprego dos jovens era de 11,9%. Em 2009, a porcentagem saltou para 13%, e projeções do estudo mostram que a taxa de desemprego global da juventude deve manter-se nesse patamar.

O foco na formação para o trabalho de jovens encontra ressonância no Brasil, país em que o contingente de juventude ainda é muito expressivo: são pouco mais de 51 milhões de adolescentes e jovens entre 15 e 29 anos (27% da população). Nesse total, mais de 34 milhões trabalham ou procuram trabalho (IBGE, 2010; MTE, 2010). Quando empregados, os jovens enfrentam as condições de trabalho mais precárias: são mais afetados pela informalidade (63% não têm carteira profissional assinada), atuam em postos de menor qualificação, e recebem salários inferiores (menos da metade do que os recebidos pelos adultos), embora trabalhem por jornadas iguais ou mais extensas. (OIT, 2009).

Nas regiões metropolitanas (incluindo-se a cidade de São Paulo, foco desta pesquisa), o perfil da juventude vem se modificando nos últimos anos. Segundo o DIEESE (2008)², ela está “menor e mais madura”, isto é, o número de jovens em

² A pesquisa do DIEESE refere-se aos jovens de 16 a 24 anos, moradores das maiores regiões metropolitanas do país: São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador e Distrito Federal.

relação à população geral está decaindo – em 1998 os jovens representavam 26,4% da população; em 2007, 22,2% – e os jovens-adultos entre 18 e 24 anos tornaram-se a faixa etária mais expressiva: eles são 80% do total dos jovens entre 16 e 24 anos. Entretanto uma característica não se alterou: o alto índice de desemprego entre os jovens, que representam praticamente metade do total de desempregados – 44,7% (idem).

Para além das estatísticas e do contexto socioeconômico, a relevância de desenvolver educação de jovens para o trabalho se dá por ser a juventude um momento da vida em que a constituição da identidade – na qual o trabalho é parte essencial – atinge seu ápice (FREITAS, 2005). É também – e principalmente – por meio do trabalho que o jovem encontra seu lugar na sociedade. Por isso, essa fase da vida é fértil para a realização de Educação Profissional, especialmente para jovens de 16 a 24 anos,

uma vez que é nela que tendem a ocorrer a conclusão da formação escolar e o ingresso na vida profissional. Assim, os sucessos escolares e ocupacionais nessa faixa etária têm importância destacada e se refletem e/ou determinam o restante da vida do trabalhador. (DIEESE, 2006, p.7).

Ou seja, se o jovem ingressar no mercado de trabalho de maneira precária, a probabilidade de ele permanecer nessa condição é grande.

Cabe também ressaltar que a juventude da qual se fala é proveniente das famílias da classe trabalhadora, ou como Gramsci denomina, da classe subalterna. De acordo com Angeli (1998, p. 39), “a rigor, todos os que abordaram a questão educação e trabalho, o fizeram para esta classe, já que a educação das elites não parece ter colocado grandes desafios depois que os grandes filósofos gregos pensaram a educação”.

Este é um ponto fundamental, pois a realidade dos jovens brasileiros apresenta diferenças brutais entre os mais pobres e os mais ricos. A pesquisa *Jovens e Trabalho no Brasil* mostra que o ingresso no mercado de trabalho e as condições em que essa inserção se dá são, em grande parte, determinados pelo nível socioeconômico do jovem. Os números revelam que a maioria dos indivíduos de 14 a 17 anos que só trabalha (a maior parte sem ter concluído o ensino fundamental) está entre os 40% com menor renda familiar *per capita*. Os 20% com maiores rendimentos tendem a se dedicar de forma exclusiva ao trabalho somente a partir dos 18 anos, depois de terem concluído o ensino médio. (CORROCHANO, 2008)

A diferença também se manifesta no acesso à educação escolar. No início do século XX, Gramsci (1985, p.110) já observava a existência de dois tipos distintos de ensino:

A tendência [...] de abolir qualquer tipo de escola 'desinteressada' (não imediatamente interessada) e 'formativa' ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.

É possível afirmar, por outro lado, que atualmente, no Brasil, dadas as suas especificidades históricas, essa dicotomia desenvolve-se às avessas, pois as escolas públicas de formação geral são hoje destinadas à população trabalhadora, onde os alunos não tem a oportunidade de desenvolver uma formação que os habilite à universidade, e, muito menos, o ensino profissional técnico que os prepare para a inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, as poucas escolas técnicas profissionais existentes (por exemplo, ETECs e IFs) atendem um baixo número de alunos, selecionados em “vestibulinhos”, de melhor poder aquisitivo, que em geral pretendem cursar o ensino superior.

De qualquer maneira, analisando-se a situação do ensino voltado à população jovem, observa-se a existência de uma escola, em geral desconectada de assuntos e experiências da vida, da qual o trabalho faz parte. Este diagnóstico também foi realizado por Gramsci em sua época histórica. Ele enxergava uma grande distância entre a escola propriamente dita e a vida. Não havia processos para levar o aluno à passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral). A partir de uma vivência de escola controlada autoritariamente, em que o ensino é quase puramente dogmático e o estudo baseado na memória e na disciplina, o aluno tinha de adaptar-se ao trabalho profissional autônomo e independente ou então continuar os estudos que exigiam autodisciplina intelectual e autonomia, referências que nunca adquiriu durante o período escolar (GRAMSCI, 1985).

Da mesma forma, com outro olhar, Paulo Freire (1987) refere-se a uma escola distante das questões cotidianas da vida e totalmente focada na realidade de uma única classe (“os opressores”). Contra esta concepção de educação, que denominou de “bancária”, propôs a realização de uma educação problematizadora e libertadora para a classe trabalhadora (“os oprimidos”).

A política educacional desenvolvida pelo Estado abre espaço para a atuação do Terceiro Setor³, ou seja, para a inserção das Organizações sem fins lucrativos, de diversas naturezas (desde as tradicionais religiosas e filantrópicas, até as mais recentes de origem empresarial), que possuem como parte de seus programas, cursos profissionalizantes. Na verdade, o espaço aberto pelo Estado não ocorre somente na área educacional, mas caracteriza as relações entre Estado e Sociedade Civil na década de 1990.

A proposta desta pesquisa foi analisar a temática da formação profissional de jovens, as ações da sociedade voltadas para a formação das novas gerações para o trabalho, para a produção e a reprodução da vida. Não se trata de questão marginal ou de assistencialismo social. Segundo Montaña (2007, p.23),

o objetivo de retirar o Estado (e o capital) da responsabilidade de intervenção na ‘questão social’ e de transferi-los para a esfera do ‘terceiro setor’ não ocorre por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões financeiras: reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal. O motivo é fundamentalmente *político-ideológico*: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade. (*grifos do autor*).

Apesar de esta discussão ser recente, é interessante notar que atuação de organizações privadas na formação para o trabalho da população pobre sempre foi bastante recorrente. Já por volta de 1873, na Província de São Paulo, a Maçonaria⁴ criou as primeiras “escolas para pobres”: as aulas noturnas de alfabetização de adultos, trabalhadores livres ou escravos.

Não obstante, mesmo com a ampla atuação das Organizações não Governamentais e, ao longo do tempo, com a criação de rede significativa de Ensino Técnico Profissional pelo Estado (Escolas Técnicas Estaduais e Federais; Colégios Técnicos vinculados às Universidades Federais; Centros Estaduais de Educação Tecnológica; CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica – hoje IFs- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e outros), a questão da formação

³ O que se entende por Terceiro Setor é exposto no capítulo 2.

⁴ “Introduzida no Brasil no século XVII pelos jovens colonos, filhos dos donos de terras e de escravos, que iam “ilustrar-se” nas universidades européias – principalmente na França e Portugal, - a maçonaria brasileira, difusora das ideias iluministas, dos ideais liberais e emancipadores, assumiu grande importância política na primeira metade do século XIX, sobretudo no processo de emancipação e formação do Império Nacional.” (MORAES, 2003. p. 87).

para o trabalho permanece um desafio para a política pública de educação, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade, e também de foco e sintonia com as demandas do mercado de trabalho.

Entre as evidências, há as constantes inserções na mídia anunciando a falta de mão-de-obra técnica especializada ao longo dos últimos anos. Por exemplo, em 08 de novembro de 2007, a manchete do jornal Folha de São Paulo: “Oferta de trabalho está desequilibrada, Ipea diz que não há mão-de-obra para 123 mil vagas qualificadas, enquanto 207 mil profissionais qualificados estão desempregados”; em 30 de abril de 2010, no jornal Valor Econômico: “A população na fila para contratações não é pouco instruída. Mais da metade (59,5%) tem ao menos o ensino médio completo. A parcela com menos de oito anos de estudo representa apenas 17% do grupo. No entanto, as empresas reclamam de falta de profissionais qualificados”; e em abril de 2011 a revista Exame dedica uma capa ao assunto: “Procuram-se 8 milhões de profissionais. Este é o número de pessoas qualificadas que o Brasil precisará nos próximos cinco anos – se quiser continuar a crescer. Entre as empresas, a disputa por gente nunca foi tão grande.”

Pouco se conhece da atuação das Organizações não Governamentais nos chamados “cursos profissionalizantes”. De modo geral, artigos e teses referem-se ao papel das ONGs no âmbito da Cidadania, Saúde, Cultura e Educação não-formal, num sentido mais amplo e genérico⁵. Um estudo mais próximo ao tema específico desta pesquisa foi o realizado pela Fundação Odebrecht, com apoio do Ministério do Trabalho, FAT – Fundo de Amparo ao trabalhador, PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador e Sistema S, no ano de 1996. A pesquisa “Educação Profissional de adolescentes: Cadastro das Iniciativas não-formais” produziu um registro nacional das entidades que realizavam algum tipo de formação profissional voltada a adolescentes.

Posto esse cenário, objetivou-se compreender qual o papel exercido pelas Organizações não Governamentais que oferecem cursos de formação profissional aos

⁵ Exemplo de duas teses que abordam a questão educacional e ONGs: AOYAMA, Ana Lúcia Ferreira. *O papel do terceiro setor em ações de educação não-formal a partir da década de 1990 no Brasil*. Tese (Mestrado). São Paulo: FEUSP, 2005, e BRUNSTEIN, Janette. *ONGs e Educação: novas possibilidades educativas?* Tese (Doutorado). SP: FEUSP, 2003. PERONI, V.M.V. *A redefinição do papel do estado e a política educacional no Brasil dos anos 90*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Procurou-se referências bibliográficas nos sistemas de bibliotecas das principais universidades do Estado de São Paulo, nos bancos de dados de artigos acadêmicos e publicações a respeito do Terceiro Setor.

jovens de famílias da classe trabalhadora, especificamente no município de São Paulo, centro urbano e industrializado.

As reflexões realizadas ao longo do texto privilegiam a inter-relação entre educação e trabalho, e baseiam-se, entre outros autores, nas contribuições de Antonio Gramsci e Paulo Freire.

Quanto à faixa etária estudada, a opção foi pela abrangência de jovens de 14 aos 29 anos de idade – apesar de os adolescentes de 14 anos raramente serem considerados como pertencentes à juventude, assim como os sujeitos de 25 a 29 anos. Entretanto a justificativa segue o mesmo raciocínio do estudo *Jovens e Trabalho no Brasil*:

Este recorte operativo relaciona-se aos seguintes aspectos: em sua grande maioria, os estudos que focalizam a situação juvenil no mercado de trabalho consideram a faixa de 16 a 24 anos. Em nossa perspectiva era preciso ampliar esses limites. Pouco se sabe sobre a situação de jovens com idade entre 14 e 15 anos que trabalham em consonância com a Lei da Aprendizagem ou ilegalmente. Ao mesmo tempo, desde 2005, é considerado jovem, no Brasil, o cidadão ou cidadã com idade entre 15 e 29 anos, conforme a Lei 11.129 de 30/06/2005 que criou a Secretaria Nacional de Juventude. (CORROCHANO, 2008, p.10).

Ressalta-se que, no planejamento inicial desta pesquisa, foi pensado um projeto apoiado em estudos de caso de algumas ONGs. Entretanto, diante da falta de informações mais gerais – tanto no que se refere à quantidade dessas organizações quanto às características mínimas relacionadas à sua localização e natureza jurídica, por exemplo –, ficou praticamente inviável estabelecer critérios para escolha das ONGs a serem estudadas com mais profundidade. Com essa constatação, optou-se por realizar, em primeiro lugar, uma investigação quantitativa abrangendo toda a cidade de São Paulo, seguida complementarmente por pesquisa qualitativa, ambas guiadas por quatro temas centrais: perfil da Organização não Governamental; perfil dos cursos de formação profissional; perfil dos jovens atendidos e perfil da equipe técnica responsável pelos cursos.

Os procedimentos e métodos utilizados foram: levantamento de documentos legais como leis, decretos; registros e cadastros de ONGs conveniadas e/ou parceiras em diversos órgãos públicos; mapeamento e análise de dados das ONGs encontradas; aplicação de questionário a todas as ONGs mapeadas; e realização de grupos focais com profissionais das ONGs. Isto é, para conhecê-las o seguinte caminho foi percorrido: mapeamento inicial através de documentos e sítios chegando ao número de 117 ONGs,

envio de questionário para todas com retorno de 64 delas e finalmente a participação de 26 – com 37 representantes – nos grupos focais.

A pesquisa realizada concretizou-se na dissertação aqui apresentada. O capítulo 1 aborda os conceitos de trabalho e juventude, relacionando-os com os novos paradigmas do mundo do trabalho e as atuais perspectivas da Educação Profissional. O capítulo 2 trata das questões relativas à Sociedade Civil, Terceiro Setor e Organizações não Governamentais - ONGs, buscando compreender o momento histórico em que as ONGs inserem-se no campo da Educação Profissional. É apresentado também o cenário de atuação das ONGs na educação de jovens para o mundo do trabalho, incluindo o advento da Lei da Aprendizagem. Finalmente, no capítulo 3, são apresentados os dados e a análise dos resultados da pesquisa de campo sobre a atuação das ONGs na formação profissional de jovens trabalhadores na cidade de São Paulo.

CAPÍTULO 1

TRABALHO, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Cada subtema constante no título deste capítulo compõe uma área de estudo com suas próprias particularidades, e caminhos diversos de produção de conhecimento percorridos por inúmeros autores e estudiosos. A proposta central, neste texto, é captar essas três grandes áreas em seu movimento de inter-relação, iluminadas por outro tema: a reflexão sobre a participação da sociedade civil – desenvolvida no capítulo 2.

1.1 Trabalho e Juventude

Na academia, o tema *trabalho* sempre teve presença destacada, especialmente no campo das discussões e teorias marxistas. Ultimamente ganhou maior espaço, devido a significativas mudanças na *organização do trabalho* ocorridas por todo o mundo. Na esteira dos acontecimentos que afetaram a vida do trabalhador, o *mundo do trabalho* tornou-se assunto recorrente para além das discussões acadêmicas, tomando corpo na mídia e na sociedade civil.

Por seu turno, o tema *juventude* é pauta relativamente recente, sendo o próprio conceito de juventude uma descoberta contemporânea. Entretanto, embora tenha entrado há pouco no rol das discussões acadêmicas, já ocupa nelas espaço significativo. Assim também as questões relacionadas aos jovens têm ampliado o seu terreno nos debates da sociedade.

As questões a respeito do trabalho dos jovens adquiriram tamanha amplitude, que *trabalho* e *juventude* hoje constituem um único tema, na verdade uma preocupação mundial, e foco de vários organismos internacionais, entre eles, OIT, ONU, UNESCO.

Um fato importante da realidade do Brasil é que a juventude brasileira sempre foi – e permanece sendo – uma juventude trabalhadora. O trabalho faz parte da vida da maioria dos jovens que por pertencerem a famílias de baixa renda têm seu ingresso antecipado no mercado de trabalho, muitas vezes antes da idade considerada legal para o trabalho (16 anos), e sem concluir o ensino fundamental. Por outro lado, os jovens de renda mais elevada ingressam, em geral, a partir dos 18 anos e com ensino médio completo. Essas diferenças são geradoras de desigualdades no tipo de trabalho

desempenhado: a maior parte de jovens de baixa renda insere-se de forma precária e/ou informal, enquanto os de alta renda alcançam trabalhos protegidos pela lei (MTE, 2010).

Embora várias modificações positivas que afetam a relação juventude e trabalho estejam em curso – diminuição da quantidade total de jovens, crescimento econômico, redução das taxas de desemprego, aumento da escolaridade, diminuição da pobreza –, a inserção dos jovens no mercado de trabalho ainda apresenta grandes desafios a serem superados: o desemprego juvenil e a informalidade permanecem mais elevados do que entre os adultos. O público mais presente entre os desempregados são os jovens que agregam outras características: as mulheres, os negros e os moradores de áreas urbanas metropolitanas que possuem baixa renda e escolaridade. (idem).

Há muito a ser discutido e pode-se dizer que o debate até se transformou num modismo, caindo no senso comum. Por isso, faz-se importante o aprofundamento da análise. Esta dissertação visa contribuir para uma reflexão específica, que envolve vários aspectos da relação entre juventude e trabalho: a discussão a respeito da formação profissional de jovens.

1.1.1 Trabalho: significado e identidade

Busca-se compreender, minimamente, o significado do trabalho, pois se acredita ser ele alicerce essencial para qualquer discussão sobre Educação Profissional, que, no fundo, pode ser chamada de educação para o trabalho. A reflexão aqui realizada toma por base as concepções – derivadas do pensamento marxista – que consideram a contradição conceitual do trabalho: ao mesmo tempo em que ele é constitutivo da identidade humana, é também o cerne da alienação do homem que o realiza. Em sentido amplo e dialético,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. (Marx, 2004, p. 29).

E o desfecho desta relação homem-natureza impacta diretamente na identidade do homem, que “ao atuar [...] sobre a natureza externa a ele, e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (idem, p.30).

A análise de Antunes (2000) a respeito da obra de Lukács “A ontologia do ser social” auxilia a compreensão do conceito ontológico do trabalho, isto é, seu significado primordial. O autor esclarece que “o trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no centro do processo de humanização do homem”. Afirma ainda que, embora algumas categorias, como sociabilidade e linguagem, tenham surgido simultaneamente ao trabalho, elas “encontram sua origem a partir do próprio ato laborativo”. (ANTUNES, 2000, p.136).

Entende-se então que o trabalho é o núcleo da identidade humana, numa relação dialética que considera a identidade coletiva da espécie que se torna *humanidade*, bem como a identidade individual de cada homem e mulher. Este novo ser *humano*, que é essencialmente um ser social, passa a ser dotado de uma consciência que “deixa de ser epifenômeno biológico e se constitui num momento ativo e essencial da vida cotidiana”, o que significa que o homem vai construindo sua consciência na medida em que é capaz de transformar o meio em que vive. Toda essa movimentação laboral, que extrapola a necessidade de subsistência material, traz como consequência “a busca de uma vida cheia de sentido”, que “encontra no trabalho seu *locus primeiro* de realização” e “é socialmente empreendida pelos seres sociais para sua auto-realização individual e coletiva”. (idem, p. 143).

Enxergar o trabalho por esse ângulo revela uma posição diante da Educação Profissional de jovens, que considera a relevância de se desenvolver a educação para o trabalho num momento da vida em que a constituição da identidade atinge seu ápice: a juventude. Todavia, cuidadosamente, Antunes (idem, ibidem) enfatiza:

dizer que uma vida cheia de sentido encontra na esfera do trabalho seu primeiro momento de realização é totalmente diferente de dizer que uma vida cheia de sentido se resume exclusivamente ao trabalho, o que seria um completo absurdo. Na busca de uma vida cheia de sentido, a arte, a poesia, a pintura, a literatura, a música, o momento de criação, o tempo de liberdade, têm um significado muito especial. Se o trabalho se torna autodeterminado, autônomo e livre, e por isso dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da liberdade que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo.

À concepção sociológica do trabalho, acrescenta-se, aqui, a concepção psicológica, que considera o trabalho elemento central da identidade de cada pessoa. Este texto não intenciona abarcar questões da psicologia do trabalho, entretanto ampara-se em seu principal pressuposto: o reconhecimento do trabalho, levando em conta o momento histórico e configurações organizacionais, como um dos pilares da constituição do sujeito. Esse pilar sustenta reciprocamente a sociedade na qual o sujeito se insere, pois a perenidade da própria sociedade depende do sujeito que trabalha (o trabalhador) para produzir e reproduzir as condições de vida. Cada sujeito raramente consegue afastar-se do trabalho “sem perder o sentimento de utilidade social a ele vinculado, sentimento vital de contribuir para essa perenidade, em nível pessoal”. (CLOT, 2006, p. 69).

Considerando o contexto de uma sociedade capitalista, na qual a quase totalidade das pessoas não é dona do seu trabalho, imagina-se que alcançar uma *vida cheia de sentido* não é tarefa fácil; o trabalho apresenta, então, grandes possibilidades de ser fonte de sofrimento.

A organização capitalista do trabalho sofreu grandes modificações nos últimos 20 anos (discussão a respeito na sequência do texto) e sua atual configuração intensifica o impacto na vida produtiva do indivíduo. Os trabalhadores necessitam de maior disponibilidade “para agir em meios profissionais cada vez mais incertos e que exigem por isso que eles deem sempre mais de si mesmos” (idem, p. 201).

Enfim, o trabalho carrega em si possibilidades de auto-realização e sofrimento. Resumindo em outras palavras: se, por um lado, o trabalho é fonte de vida, por outro, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado e alienado (ANTUNES, 2004, p.8).

Contudo, tanto a possibilidade de alienação (num sentido sociológico e coletivo) quanto de sofrimento (num sentido psicológico e individual) não retira do trabalho sua centralidade na vida humana, centralidade esta que vem sendo questionada devido ao novo panorama do mundo contemporâneo. Clot (2006, p. 73) esclarece, de forma bastante feliz, que ela não se perde:

é precisamente em razão do fato de que a vida diferenciou suas inserções, em virtude do recuo da mono-atividade e dos progressos da contingência biográfica, que o trabalho se acha de tal maneira investido pelos sujeitos [...]. O trabalho está, portanto, menos no centro e, em termos paradoxais, mais no centro. Menos no centro

porque a vida profissional faz dele a parte de um todo que o ultrapassa amplamente. Mais no centro porque ele deve oferecer agora a cada um o poder de fazer algo de sua própria vida, de ser sujeito de sua história. Mais inserido em atividades que por séculos permaneceram privilégio de algumas camadas sociais (formação, consumo, lazer, férias, esportes, política, cultura) – mesmo que essas atividades continuem, elas próprias subordinadas – o trabalho se faz seu eco. Ele é objeto de uma nova exigência de auto-realização que passa grande parte de sua vitalidade aos momentos extraprofissionais do ciclo de vida.

Para finalizar, uma questão crucial a ser lembrada na reflexão sobre o significado do trabalho é a distinção entre trabalho manual e intelectual – discutida ao longo de todo o texto. O fato de essa distinção realmente existir não quer dizer que o sujeito que desempenha um trabalho manual não identifique algum sentido naquilo que faz. Pelo contrário, Gramsci (1984, p. 404), defende que

gorila domesticado⁶ é apenas uma frase, que o operário continua ‘infelizmente’ homem, inclusive, que ele durante o trabalho, pensa demais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar, principalmente depois de ter superado a crise de adaptação. Ele não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, quando compreende que se pretende transformá-lo num gorila domesticado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas.

1.1.2 Juventude: condições juvenis e condição de classe

Numa pesquisa a respeito de Educação Profissional e Organizações não Governamentais, pode-se dizer que a opção pelo foco no público jovem não chega a ser exatamente uma escolha, mas sim um fato que se impõe. No Brasil, os primeiros estudos sobre juventude apontam que esse recorte populacional começa a ganhar visibilidade justamente pela ação das ONGs. Os projetos sociais voltados para adolescentes e jovens em situação de risco estabeleceram-se no início dos anos 1990, consideravelmente antes de qualquer preparo por parte de governos municipais, estaduais e federais para enfrentar o “problema da juventude”⁷. (ABRAMO, 1997;

⁶ Expressão utilizada para descrever os trabalhadores no início da disseminação do modelo de produção fordista.

⁷ Este tema será aprofundado no capítulo 2, item 2.4.

SPOSITO, 2003; FREITAS, 2003; INSTITUTO CIDADANIA 2004; TOMMASI, 2005).

As ações desenvolvidas pelas ONGs, e todo um movimento de mobilização pela questão juvenil envolvendo a América Latina – que tinha conhecimento do ápice de concentração de população jovem que haveria na década de 2000 – suscitaram um grande debate conceitual acerca do termo juventude, juntamente com o termo adolescência.

O início do debate centrou-se na busca pelo distanciamento da imagem do jovem-problema. Em 1997, Abramo (p. 35) alertava para o fato de que

ao privilegiar o foco de nossa atenção sobre os jovens como emblemas dos problemas sociais, muitas vezes não conseguimos enxergá-los e entendê-los propriamente; e, como consequência, nos livrar de uma postura de desqualificação da sua atuação como sujeitos.

Essa imagem – construída juntamente com a ressignificação do conceito de juventude (disseminado no pós-guerra) nos anos 1950 – deixa de ser tão emblemática entre as décadas de 1960 e 1980⁸, voltando com grande força nos anos 1990, devido ao acirramento da pobreza que se estabeleceu no Brasil e na América Latina, levando um grande número de crianças, adolescentes e jovens a morarem nas ruas e, muitas vezes, a entrarem em conflito com a lei.

Convém lembrar, entretanto, que no Brasil a questão dos menores abandonados e delinquentes sempre foi o principal foco – talvez o único até recentemente – de atuação do Estado. O código penal de 1890 já previa a criação de estabelecimentos para recolher esses menores com objetivo de oferecer tratamento diferente dos presos maiores, inclusive visando a ressocialização pelo trabalho. Somente em 1927, com a criação do primeiro código de menores do país, surgiu a figura do menor com direitos. Ainda assim, o código enfatizava o atendimento de assistência social aos abandonados ou delinquentes (CUNHA, 2000, p. 38 e 43).

Outro ponto importante no debate conceitual relacionado à juventude é a sobreposição com o conceito de adolescência: às vezes os dois termos são usados como

⁸ Nos anos 1960 e 1970 a juventude adquiriu a característica de ser contestadora devido aos movimentos encabeçados por jovens que buscavam reverter a ordem política e social. Na década de 1980 a juventude, por se diferenciar da postura revolucionária dos jovens das décadas anteriores, ganhou fama de individualista, consumista e apática em relação às questões da vida política. Para saber mais, ver ABRAMO, 1997, p. 30 a 34.

sinônimos; outras vezes se constituem como campos distintos ou complementares. De qualquer forma “os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional, que através de diferentes épocas e processos históricos e sociais vieram adquirindo denotações e delimitações diferentes” (FREITAS, 2005, p. 10). No Brasil, a preocupação com a distinção entre os dois termos aparece em meados dos anos 1990, concomitantemente à preocupação em estender as ações sociais e a garantia de direitos aos jovens – que até então eram quase exclusivamente destinadas às crianças e adolescentes de até 18 anos⁹. Resumindo esse panorama, Sposito, em 2003 (p. 35), afirmou:

Assim como nos anos 1980 se examinou no Brasil o enorme contingente de crianças sem o direito à infância, há de se admitir de forma inequívoca que, atualmente, para um conjunto expressivo de jovens pobres, moradores das periferias das grandes cidades ou regiões empobrecidas do país, não é assegurado um conjunto mínimo de direitos que lhes permitam viver com dignidade, exercitar possibilidades de escolha, experimentar espaços novos de ação, formas de sociabilidade e modos de inserção na sociedade durante esse momento do ciclo de vida.

Para a UNICEF e o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, a adolescência é delimitada etariamente entre os 12 e 18 anos. As teorias psicológicas falam das significativas transformações biológicas desencadeadas na adolescência, que inauguram a puberdade chegando até a “maturidade reprodutiva completa”. Falam também do desenvolvimento da capacidade cognitiva trazendo “mudanças qualitativas na estrutura do pensamento” e do desenvolvimento de um “raciocínio social” que leva o adolescente a se inserir nos processos coletivos ao mesmo tempo em que constrói seu processo identitário individual. Por sua vez, a juventude tem sido compreendida na faixa etária entre 15 e 29 anos (com alguma variação) e representa a fase final do amadurecimento físico e social que se conclui com a inserção no mundo adulto. De modo geral a transição da juventude para a vida adulta é marcada por cinco dimensões: “terminar os estudos; viver do próprio trabalho; sair da casa dos pais e estabelecer-se numa moradia pela qual torna-se responsável ou co-responsável; casar; ter filhos” (FREITAS, 2005).

Embora ocorra a coincidência de faixa etária entre 15 e 18 anos, as questões que envolvem esse sobreposição foram bastante discutidas. Atualmente há certo consenso

⁹ Conquistas que resultaram de uma série de reivindicações e lutas da sociedade civil e culminaram na instituição do ECA – Estatuto da Criança e do adolescente em julho de 1990.

em a adolescência referir-se aos processos mais individuais e psicológicos da passagem para a vida adulta, e a juventude abarcar os processos coletivos de inserção e participação na sociedade (mundo dos adultos).

Os dois temas que foram centrais no início das discussões – considerar o jovem como problema e sobreposição dos termos adolescência e juventude – teriam sido equacionados durante a década de 2000, que, no Brasil, foi decisiva para a afirmação da juventude enquanto categoria e sujeito de direitos de políticas públicas.

Desde então o aprofundamento do conceito enfatizou o sentido plural da ideia de juventude, na medida em que se reconheceu a imensa diversidade de situações existenciais e sociais – classe, gênero, etnia e outras – que afetam os jovens. (SPOSITO, 2003). Assim o termo *juventudes* passou a ser utilizado frequentemente para expressar e valorizar essa diversidade.

Além dos estudos que buscavam delinear a categoria juventude, houve uma ação investigativa, de âmbito nacional, que contribuiu significativamente para ao avanço do debate sobre a condição juvenil no país: o Projeto Juventude, desenvolvido pelo Instituto Cidadania durante os anos de 2003 e 2004¹⁰. As ideias elaboradas a partir dessa pesquisa não só são referidas em praticamente todos os estudos posteriores sobre juventude, como também auxiliaram o estabelecimento de um novo patamar conceitual:

Essa fase do ciclo de vida não pode mais ser considerada, como em outros tempos, uma breve passagem da infância para a maturidade, de isolamento e suspensão da vida social, com a “tarefa” quase exclusiva de preparação para a vida adulta. Nos tempos atuais, esse período se alongou e se transformou, ganhando maior complexidade e significação social, trazendo novas questões para as quais a sociedade ainda não tem respostas integralmente formuladas. (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 10).

Estudos mais recentes continuam demonstrando que, cada vez mais, a passagem da juventude para a vida adulta inclui novos elementos e se dá de múltiplas formas. Os modos e tempos de inserção dos jovens na vida produtiva ressaltam as diferenças de condições econômicas entre os países bem como as de condição de classe – que é perpassada pelo gênero e etnia – dentro um país. Como destaca Corrochano (2008, p.9),

¹⁰ O Projeto Juventude foi uma ação múltipla que envolveu consultas, debates, pesquisas e elaboração de propostas. Foram realizados 10 seminários estaduais, 38 oficinas, encontros temáticos e plenárias, e foram entrevistados 3.600 jovens entre 15 e 24 anos, em todo território nacional, no meio urbano e rural, em pequenas, médias e grandes cidades. O produto final está constituído por 12 publicações.

ao lado do término da escolaridade formal e da constituição de uma nova família, o ingresso no mercado de trabalho constituía-se tradicionalmente como um marco importante da transição dos jovens para a vida adulta. E para boa parte dos jovens dos chamados países desenvolvidos esse ingresso ocorria apenas após o término da educação formal. No Brasil, esta realidade nunca foi predominante para a maioria dos jovens, sendo mais evidentes o início da vida ativa antes mesmo da conclusão da escolaridade e a combinação entre trabalho e estudo.

Independentemente da necessidade de “trabalhar para ajudar a família”, os jovens demonstram que querem trabalhar, ou seja, eles entendem o significado do trabalho. Contradizendo a imagem de senso comum, a motivação vai além do ganho econômico e passa pelo reconhecimento positivo da sociedade, por quem é *trabalhador*. Diversos estudos já apontaram que entre as maiores preocupações que afligem os jovens estão a falta de perspectiva de emprego e a construção de uma carreira profissional. Na opinião dos jovens entrevistados pela pesquisa do Projeto Juventude, os principais motivos associados ao anseio de trabalhar são a necessidade econômica (64%), desejo de independência (55%), busca de crescimento (47%) e autorrealização (29%). (NOVAES e VANUCCHI, 2004). Em 2011, nova pesquisa vem corroborar essa ideia: “o principal motivo que levou o jovem a procurar se inserir no mercado de trabalho por meio da Lei de Aprendizagem foi a vontade de trabalhar seguido de perto pelo desejo de aprender uma profissão e pelo desejo de ter o próprio dinheiro. Em quarto lugar aparece a necessidade de trabalhar” (AÇÃO EDUCATIVA, 2011, p.14).

Nas duas últimas décadas, em meio às mobilizações da sociedade civil, surgiram também ações governamentais¹¹ que, após longo período de discussões e embates, culminaram na criação da Secretaria Nacional de Juventude - SNJ e do Conselho Nacional de Juventude – Conjuve em 2005¹². Hoje esses dois espaços centralizam a

¹¹ No primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, foi criada uma Assessoria Especial para Assuntos de Juventude, vinculada ao gabinete do Ministério da Educação (ABRAMO, 1997, p. 26).

¹² Os dois órgãos foram instituídos em 30 de junho de 2005 pela Lei 11.129. A SNJ é vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República e tem como tarefa formular, coordenar, integrar e articular políticas públicas para a juventude, além de promover programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para as políticas juvenis. Já o Conjuve é responsável por formular e propor diretrizes da ação governamental, voltadas para os jovens, bem como elaborar estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica desse público. O Brasil foi o primeiro país da América Latina a instituir um Conselho específico para a Juventude. O Conjuve é composto por 1/3 de representantes do poder público e 2/3 da sociedade civil, que é maioria no colegiado, e reflete as diversas formas de organização e participação da juventude brasileira. Disponível em: www.juventude.gov.br, acesso em 13/03/2012.

articulação das políticas públicas voltadas aos jovens por meio da Política Nacional de Juventude (PNJ), instituída “com o objetivo de buscar soluções para os problemas desse público, mas também propor ações que insiram o jovem no debate da pauta nacional, permitindo-lhe assumir o papel de protagonista no processo de desenvolvimento do país” (www.juventude.gov.br, acesso em 13/03/2012).

A noção de jovem como sujeito de direitos continua consolidando-se. Em 2010 houve a aprovação da Emenda Constitucional 65, que inseriu o termo *jovem* no capítulo dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição Federal; no momento, está em tramitação um projeto de lei – o PLC 98/11 –, que regulamenta o Estatuto da Juventude¹³.

Com o apoio cada vez maior das instâncias governamentais e reconhecimento da causa juvenil pela sociedade, as ações das ONGs no campo da juventude alcançaram crescimento bastante considerável – inclusive ampliando-se os cursos de formação profissional –, mas ainda carecem de avaliação consistente (CENPEC, 2007).

Mesmo diante de tantas conquistas, a pauta da juventude permanece despertando inúmeras dúvidas uma vez que todo assunto que envolve “o jovem” é desafio, pois segundo Abramo (1997, p. 29),

a juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura.

¹³ O Estatuto regulamenta os direitos das pessoas de 15 a 29 anos, definindo obrigações da família, da comunidade, da sociedade e do poder público. Nas disposições gerais, é assegurado aos jovens o direito à cidadania, à participação social e política e à representação juvenil; à educação; à profissionalização, ao trabalho e à renda; à igualdade; à saúde; à cultura; ao desporto e ao lazer; à sustentabilidade e ao meio ambiente ecologicamente equilibrado; à comunicação e à liberdade de expressão; à cidade e à mobilidade e à segurança pública. O Projeto regulamenta os direitos dos jovens, mas sem prejuízo à Lei 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente, que contempla a faixa etária de zero aos 18 anos incompletos. A proposta inclui a criação do Sistema Nacional de Juventude, definindo competências e obrigações da União, estados e municípios na garantia desses direitos. www.juventude.gov.br/conjuve, acesso em 13/03/2012.

1.2 Novo panorama do *mundo do trabalho* e o impacto na Educação Profissional

Não obstante serem ainda inúmeras as dúvidas a respeito de como se delineia efetivamente este novo panorama do *mundo do trabalho*, a crise instalada e as consequentes mudanças vêm sendo enfrentadas como intrínsecas à realidade do tempo em que vivemos. Para além do choque no próprio cotidiano do processo produtivo, e na vida do trabalhador, as significativas transformações ocorridas obrigatoriamente colocam em jogo discussões sobre o impacto desta nova configuração do *mundo do trabalho* na Educação Profissional, isto é, na forma como a qualificação do trabalhador e a preparação do jovem para o trabalho é pensada e realizada.

A seguir, apresenta-se um sucinto recorte do desenvolvimento que levou à atual conjuntura mundial do *mundo do trabalho*, buscando a aproximação com a realidade brasileira. Inúmeros debates em curso sobre a organização do trabalho são feitos de pontos de vista distintos e muitas vezes até opostos. Pode-se encontrar, entretanto, um ponto de convergência: diferentes configurações do *mundo do trabalho* – e em suas variadas fases – coexistem em diversos países do mundo. Também, em cada, país é possível encontrar variações dentro de cada local de trabalho. E – como será visto adiante –, essa coexistência refletirá no plano da Educação Profissional.

Ao mesmo tempo em que os países de capitalismo avançado possuem uma característica dominante na organização do trabalho, outra dominância pode ser encontrada nos países em desenvolvimento. E ainda, dentro de uma mesma empresa, estas duas características podem conviver em departamentos distintos. Por exemplo, no final dos anos 1980, as economias centrais apresentavam características pós-fordistas, enquanto no Brasil o fordismo permanecia predominante: nas fábricas automobilísticas brasileiras, as funções de produção semiespecializada aprofundavam traços fortemente fordistas, enquanto as funções, na seção de manutenção, já vislumbravam práticas pós-fordistas (CARVALHO e SCHMITZ, 1990).

A chave para a compreensão do novo panorama do *mundo do trabalho* se dá a partir do entendimento da crise instalada no final dos anos 1970, que abalou a estrutura da chamada *sociedade do trabalho*.

Entende-se a sociedade do trabalho como uma organização societal que se deu pelo transbordamento das características da forma de organização do processo produtivo na indústria para a vida cotidiana. Esse estabelecimento da sociedade em torno do trabalho industrial foi assentado nas condições socioeconômicas do pós-guerra, gerando

um período de razoável calma nas tensões entre capital e trabalho. Enfatiza-se que as análises teóricas têm como referência básica o desenvolvimento da Europa e EUA, sendo importante a compreensão desses movimentos na esfera do capitalismo central, para a análise da conjuntura dos países periféricos, como o Brasil, e suas especificidades.

A tranquilidade do referido período histórico¹⁴ se deve ao alcance de bens públicos proporcionados por um tipo de funcionamento do Estado, conhecido como *welfare state* – estado de bem estar social. É um momento em que toda a população tem acesso aos seus direitos básicos, uma vez que o Estado é capaz de assegurar saúde, educação, assistência social. Contudo, como esclarece Esping-Andersen (1991, p. 101):

O *welfare state* não pode ser compreendido apenas em termos de direitos e garantias. Também precisamos considerar de que forma as atividades estatais se entrelaçam com o papel do mercado e da família em termos de provisão social.

O fato que o autor enfatiza neste trecho é a imbricação das condições econômicas e sociais para o aparecimento e permanência de um Estado de bem estar social. Enquanto o mercado e a organização do trabalho são regidos pelo fordismo, as relações trabalhistas e sociais também adquirem contornos fordistas.

O fordismo é um modelo produtivo industrial que se distingue pela produção em série e em massa de produtos standartizados. O termo teve sua origem como definição do modo de produção da fábrica de automóveis de Henry Ford nos EUA.

Esse modelo produtivo, que possibilitou a produção em quantidades antes nunca alcançadas, caracteriza-se por sua forma de organização sustentada pela fixação do trabalhador no posto de trabalho. Isto significa que o trabalhador permanece parado no mesmo lugar e posição, enquanto uma esteira móvel traz para ele o “pedaço” do produto em que ele desempenhará uma única tarefa. Nessa descrição do fordismo, há uma incorporação do taylorismo. Assim, quando se fala do fordismo como modo de organização do trabalho, subentende-se que os processos produtivos tayloristas estão presentes – tempos e modos específicos para realizar tarefas, conferindo à produção,

¹⁴ Ver interessante análise crítica a respeito deste discurso majoritário em Giuseppe Cocco (2000, p. 77). Segundo o autor, “o estado-planejador não foi, portanto, o resultado de um período de prosperidade baseado na ausência do conflito, mas um modo bem preciso de fazer da crise o motor do desenvolvimento”.

grande rigidez e nenhuma participação do trabalhador no planejamento da produção. Muitas vezes o fordismo tem sido reconhecido como fordismo/taylorismo.

A reflexão acumulada a respeito das condições de trabalho do mundo industrial e especificamente do modelo fordista/taylorista teve grande influência dos primeiros *insights* de Gramsci (1984, p. 381-2), que já anunciava:

A existência dessas condições preliminares (não-existência de uma classe parasitária: a nobreza), racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, tornou fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, benefícios sociais diversos, propagando ideológica e política habilíssima) para, finalmente, basear toda a vida do país na produção. A hegemonia vem da fábrica e, para ser exercida só necessita de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia.

Outro ponto de sustentação do modelo fordista é a segurança de direitos nas relações trabalhistas. Se, por um lado, o trabalhador é submetido a um trabalho intenso e repetitivo, por outro, tem a certeza da garantia de seus direitos e de condições favoráveis para conquistas de mais novos direitos. O terreno favorável do *welfare state* possibilitou certa vantagem para o trabalhador na negociação da venda de sua força de trabalho, a única mercadoria que possui. Esping-Andersen descreve o fenômeno como desmercadorização, uma vez que o trabalhador pode manter-se sem depender do mercado, pois os serviços prestados (educação, saúde, previdência, etc) a ele e sua família são vistos como questão de direito e não apenas como troca de mercadorias. Dessa forma, foi possível o desafogo das tensões entre capital e trabalho, pois condição de garantia de direitos básicos – vinculada ao status de estar empregado – “fortalece o trabalhador e enfraquece a autoridade absoluta do empregador” (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 102).

A essa combinação harmônica entre modelo produtivo e uma sociedade correspondente a este modelo, Gramsci chamou de americanismo e fordismo, sendo o americanismo a representação das condições da sociedade dos EUA na época de Ford, que possibilitou a sedimentação do trabalho industrial nos moldes descritos. Resumindo de forma clara, em conceitos gramscianos, Secco (2006, p.101) diz:

A disciplina dos instintos promovida pelo americanismo estende a hegemonia da fábrica para a sociedade. Essa hegemonia é a combinação de coerção na fábrica e consenso passivo na sociedade.

A crise da sociedade do trabalho é o desmantelamento do *welfare state* e simultaneamente do modelo fordista/taylorista (ou na linguagem gramsciana, do americanismo e fordismo). Na verdade, a compreensão do entrelaçamento entre esses conceitos, já enfatizado anteriormente, facilita a compreensão de que a questão da crise não se dá somente pelas mudanças e pelos avanços na instrumentação técnica, mas sim pelos sinais de esgotamento do modelo de sociedade industrial.

Neste novo contexto surgem então os novos paradigmas produtivos nos anos 1980 e 1990. Para o entendimento dos novos modelos de produção pós-fordistas, é essencial que se pense que o modelo do *welfare state* não foi a única forma de configuração do trabalho no mundo até então, e nem se esgotará totalmente, continuando a existir de maneira difusa. Pode-se falar em três tipos¹⁵ de *welfare state*, sendo que o diagnóstico também não abrange os países periféricos.

Assim como em muitos países não centrais da economia capitalista, acredita-se que no Brasil nunca tenha havido um Estado de bem estar social propriamente dito. Pode-se dizer que houve a absorção das características tayloristas no processo produtivo, assim como a incorporação dos princípios tayloristas na sociedade¹⁶, para além da organização racional do trabalho da fábrica, embora a sustentação de um Estado de bens, serviços e direitos não chegue a acontecer.

Sob o ponto de vista de Cocco (2000), a pedra fundamental do *welfare state* é a relação salarial, muito mais do que os próprios benefícios do Estado. Isto é, o equilíbrio de poder e barganha na relação salarial entre trabalhadores e empresários garante a distribuição do aumento das riquezas produzidas em ritmo taylorista, conferindo grande capacidade de consumo aos trabalhadores. No Brasil, essa característica central não se consolidou, muito pelo contrário:

no lugar da gerência procurar estabelecer o 'método ótimo' por meio da análise do trabalho em elementos, conforme mandam as técnicas Tayloristas, a 'rotinização' parcela o trabalho somente até o ponto em que é possível a fácil substituição do operário, e por conseguinte, pagar salários inferiores (VARGAS, 1985, p. 181).

Segundo Vargas (1985) e Bryan (2008), o Taylorismo em nosso país foi difundido por empresários paulistas no início da década de trinta, com a fundação em

¹⁵ Para saber mais, veja “As três economias políticas do *welfare state*”. ESPING-ANDERSEN, 1991.

¹⁶ Observa-se o empenho da elite, especialmente republicana e paulista, nessa direção. Ver MORAES, 2003, p. 228-249.

1931 do IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho¹⁷, que foi então a entidade disseminadora dessas ideias. Destaca-se a atuação de Roberto Mange¹⁸, pioneiro na aplicação dos *métodos de organização científica do trabalho* na formação de trabalhadores na Escola de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo em 1923 (MORAES, 2003, p. 239) e, na sequência, em instituições de formação profissional vinculadas às empresas ferroviárias no Estado de São Paulo.

Outro destaque é para Roberto Simonsen. Segundo Moraes (*op. cit.*, p. 238),

Em 1919, logo após os conflitos gerados no interior da fábrica e que se expressam insistentemente nas greves consecutivas de 1917-20, Roberto Simonsen – em conferência pronunciada a outros industriais – propõe a organização “científica” do processo produtivo com o objetivo de debelar a “luta de classes” e promover “a cooperação cordial entre patrões e operários”. Sua empresa, a Cia. Construtora de Santos, inicia no ano seguinte uma reforma visando à reorganização interna em “moldes mais chegados à administração científica”. Em 1924, ele próprio coordenará uma experiência pioneira na utilização de técnicas tayloristas na empresa, ao executar para o Ministério da Guerra a construção de quartéis em vários pontos do país.

Vargas (1985) considera que, no Brasil, o Taylorismo teve dois períodos de difusão. Um primeiro momento entre os anos trinta e quarenta, no qual ocorreu a penetração dos seus princípios. Em outras palavras, “o IDORT centrou todos seus esforços em “socializar” a Organização Racional do Trabalho, adaptando-a às condições em que se desenvolvia o nosso capitalismo. Isto é, tentando moldar a sociedade segundo os ditames da produção industrial” (idem, p. 171). Contudo, poucas eram as empresas que efetivamente aplicavam as técnicas tayloristas em sua produção. No segundo momento, em meados dos anos cinquenta, no Governo Kubitschek, dá-se a

¹⁷ “Os objetivos e linhas de ação da recém-criada entidade são [...] permitir e promover, pela centralização e coordenação”:

1 O intercâmbio de ideias, experiências e pesquisas entre os estudiosos e interessados no problema do trabalho;

2 A aplicação de métodos científicos e sistemas de trabalho que, por uma organização administrativa adequada e por uma orientação racional do trabalho resultem na melhora de qualidade do produto, baixa do preço de custo e melhor remuneração do operário, a par de maior conforto e melhores condições higiênicas do trabalho;

3 A transformação, pela cooperação íntima das classes e camadas sociais, dos adversários irreductíveis que hoje se digladiam, em colaboradores de um mesmo ideal: o bem comum. (Origem do IDORT, 1974, p.21, *apud* BRYAN, 2008, p. 38-9).

¹⁸ “Roberto Mange nasceu em 1885, na cidade suíça de La Tour-de-Peilz. Filho de um diplomata, fez seus estudos primários em Portugal, secundários na Alemanha, formando-se em engenharia pela Escola Politécnica de Zurich. Contratado em 1903, com a idade de 28 anos, para lecionar desenho de máquinas na Escola Politécnica de São Paulo, influenciou profundamente várias gerações de engenheiros que, após passarem por suas mãos, ocuparam altos cargos na burocracia estatal e nas empresas públicas.” (BRYAN, *op cit.*, p. 25).

consolidação da indústria brasileira e os métodos tayloristas são implementados, de fato, como práticas no processo produtivo. Este período expande-se até o fim dos anos setenta, quando um terceiro período se impõe com chegada das mudanças na organização do trabalho.

A partir do início dos anos de 1980, as discussões a respeito dos novos paradigmas e das configurações do *mundo do trabalho* ganham espaço privilegiado tanto na sociologia do trabalho quanto na sociedade em geral, uma vez que as novas formas de organização do processo produtivo efetivamente já estavam acontecendo, repercutindo na vida das pessoas, acostumadas com a *sociedade do trabalho*.

As expressões pós-fordismo e neo-fordismo ganharam força nos debates, colocando em pauta dois grandes campos de pensamento. Um deles não acredita na modificação efetiva do modelo de produção – por isso neofordismo – e defende não ter havido mudança qualitativa na participação do trabalhador no processo produtivo. No lugar de o trabalhador realizar apenas uma tarefa repetitiva, ele passa a ser responsável por várias tarefas também repetitivas e desqualificadas. Já aqueles que defendem o pós-fordismo enxergam mudanças significativas. As correntes pós-fordistas acabam por se destacar, uma vez que as mudanças foram se estabelecendo em nível macrossocial, condizendo com a análise de que a organização do trabalho não diz respeito somente à linha de produção.

O grande marco da mudança do fordismo para o pós-fordismo foi a flexibilização, isto é, passa-se de processos rígidos para processos flexíveis, desde a tarefa na linha de produção até as relações de trabalho e a cadeia produtiva global.

Novos modelos produtivos entram em cena. O modelo sueco, que logo perde espaço na discussão, a especialização flexível¹⁹ e o modelo japonês, também chamado de toyotismo, por ter surgido na empresa automotiva Toyota, no Japão, seguindo a mesma lógica do termo fordismo. Este trabalho trata apenas do toyotismo, pois este é o modelo que prevalece no atual paradigma do mundo do trabalho.

O avanço tecnológico não foi a grande alavanca que impulsionou a modificação do processo produtivo, mas foram as necessidades de flexibilidade e integração da cadeia produtiva que se consistiram nos principais aspectos que levaram à reestruturação técnico-organizacional das empresas industriais. (SALERNO, 1989,

¹⁹ Para a compreensão do modelo ver PIORE e SABEL, 1984.

p.140). Isso significa que as mudanças do fordismo para o toyotismo são principalmente as inovações organizacionais, e não apenas as inovações técnicas.

A lógica da produção no toyotismo é totalmente invertida em relação à produção fordista. Na linha de produção do fordismo opera a produção em cadeia e os produtos são colocados no mercado para venda; no toyotismo, a produção é planejada do final para o princípio, isto é, os produtos só serão produzidos quando a venda já foi efetuada. Esta característica é denominada *just in time*, e se opõe ao *just in case* do fordismo.

Outras duas características importantes no modelo japonês são o *Kan Ban* e o *Kaizen*. O *Kan Ban* refere-se ao planejamento realizado durante a própria produção, enquanto o *Kaizen* é a aplicação da ideia de conceito de melhoramento contínuo, que pode acontecer em qualquer estágio da produção. Eles demonstram muito bem como a questão da flexibilidade permeia este novo modelo produtivo.

Esta inconstância na produção (não há planejamento linear) acaba por exigir um novo perfil do trabalhador. Ele necessita aprender o desenvolvimento de tarefas diferenciadas – a polivalência –, e ter iniciativa própria. As novas características adquiridas não só levam ao maior envolvimento com a produção, como também o senso de responsabilidade aumenta consideravelmente.

O modelo japonês de produção espalha-se pelas indústrias do mundo, e, como dizem Kahvec e Nichols (2006), ocorre a *japonização* dos processos produtivos, sendo as características deste modelo adotadas em maior ou menor grau. O autor lembra que o termo “produção enxuta” ganhou espaço no debate e seria a “prima próxima do modelo japonês”; relembra ainda uma característica – confirmada por muitos autores – consequência de todas as outras: o grande *stress* gerado no trabalhador por sua participação ativa e responsabilização na produção (KAHVECI e NICHOLS, 2006).

Como não poderia deixar de ser, no Brasil, o modelo japonês assume contornos próprios: introduz-se a flexibilidade no processo de trabalho, especialmente nas relações de trabalho, e mantém-se a rigidez nas estruturas hierárquicas (SALERNO, 1989). Na verdade, existe um debate mais aprofundado a respeito do assentamento do toyotismo no Brasil que levanta questões sobre condições de flexibilidade, traço já enraizado da cultura brasileira. Outro ponto peculiar é a presença marcante do fordismo na década de 1980 nos países periféricos, quando o novo modelo dos países centrais começa a despontar no contexto mundial. Sendo assim, toyotismo e fordismo conviveram e permanecem convivendo de variadas formas tanto no Brasil quanto no mundo.

Atualmente, pode-se afirmar que, no *mundo do trabalho*, a incorporação do regime de acumulação flexível ocorre dialeticamente, e não por superação mecânica dos mecanismos tayloristas/fordistas (KUENZER, 2006, p. 880). Este processo de transformação vem acontecendo desde a década de 1990 e ainda está em movimento.

As características do novo modelo de produção exigem também um “perfil renovado do trabalhador”. Assim como a produção, o trabalhador deve ser flexível e ter domínio de várias funções, que, por sua vez, exigem maiores conhecimentos devido ao grau de automação do processo produtivo. A abertura para maior participação dos trabalhadores, tanto na execução quanto no planejamento das tarefas, é apontada, no discurso empresarial, como uma das maiores diferenças do novo perfil em relação ao do trabalhador fordista/taylorista.

Entretanto, como indicam inúmeros especialistas – Salerno (1989); Harvey (1992); Cocco (2000) –, pode-se dizer que, mesmo com o estabelecimento da acumulação flexível como configuração renovada, o mundo do trabalho apresenta-se de forma multifacetada: nele convivem a organização taylorizada do trabalho juntamente com princípios de qualidade do modelo japonês. Por isso, enquanto são necessários, para certas funções, trabalhadores mais qualificados, outras funções continuam com as mesmas características de “trabalho repetitivo”. Pode-se dizer que há necessidade de um perfil renovado de trabalhador para alguns setores (e de acordo com a divisão mundial do trabalho); para outros, a manutenção do antigo perfil do trabalhador é suficiente (e até desejável).

Impacto na Educação Profissional

Historicamente, as preocupações com o tema da falta de mão-de-obra no Brasil foram sendo solucionadas pela ação governamental, por meio das escolas de aprendizes artífices, e pela iniciativa empresarial, principalmente via SENAI.

Segundo Ferreti, só na década de 1990, com a consolidação das mudanças no campo do trabalho, “a qualificação profissional, como categoria teórica, [...] passou a interessar de perto os educadores brasileiros e a mobilizá-los efetivamente [...] (*para*) o debate sobre os rumos que a educação viria a tomar.” (FERRETI, 2004, p. 407). Antes de 1990, o desemprego não era considerado um problema a ser enfrentado em escala mundial, como é atualmente. De acordo com Gentili (2001, p.83), “em meados dos anos

sessenta os índices de desemprego não superavam, na Europa Ocidental, 1,5% da força de trabalho ocupada e 1,3%, no Japão, enquanto na América Latina chegava a 3,4%”.

Nesse contexto, para além da qualificação do trabalhador já inserido e com necessidade de conhecer as novas técnicas de trabalho, acentua-se a preocupação com a formação das novas gerações. Ou seja, com o aprimoramento das tecnologias utilizadas no processo produtivo, cada vez mais se torna necessária a prévia preparação do jovem, ainda não inserido no mercado, para que tenha condições de ser um trabalhador suficientemente qualificado para os novos postos de trabalho. Ao lado dessa leitura da realidade, outra se impõe fortemente como desafio ao campo da Educação Profissional, provocada pelas novas demandas de formação

derivadas das mudanças na base técnica, com a crescente utilização da microeletrônica, que exigem cada vez mais domínio das categorias referentes ao trabalho intelectual em contraposição à centralidade do conhecimento tácito, típica do taylorismo/fordismo (KUENZER, 2006 p. 905).

Com o estabelecimento dos parâmetros da organização do trabalho no regime de acumulação flexível, um questionamento histórico e central das relações entre Educação e Trabalho ganha grande enfoque: a oposição/complementariedade entre trabalho manual e intelectual. Este tema nunca saiu de cena: sempre foi extremamente importante, polêmico, e caro aos educadores que se propõem a pensar a respeito da educação para o trabalho. Ocorreu que o novo contexto germinou:

o acirramento das disputas em torno da formação profissional e da formação geral e a proposição e a defesa acirrada de uma educação de caráter geral que, contrapondo-se ao duplo processo de alienação/desqualificação, promovesse a formação plena dos educandos [...], a qual não só lhes proporcionaria acesso aos saberes, mas, também, o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o trabalho e as condições de seu exercício na sociedade capitalista (FERRETI, 2004, p. 406-407).

A separação entre trabalho manual e intelectual também sempre foi bastante discutida pelos pensadores marxistas, sendo Antonio Gramsci um dos expoentes a problematizar a questão no âmbito da educação escolar. Na verdade, a discussão ocorre em torno da possibilidade, ou não, de se realizar a integração trabalho manual/ trabalho intelectual, uma vez que a separação é característica intrínseca ao modo capitalista de produção social. Na continuidade da discussão, a pergunta: – Qual o papel da escola?

De perpetuação ou transformação desta dualidade? Isto é, há espaço para uma escola não dual na sociedade capitalista?

Ao refletir sobre a questão, Gramsci não só propõe uma escola unitária, de formação integral e politécnica, como também oferece suas reflexões sobre o princípio educativo²⁰, que tem servido de referência para muitos educadores até hoje. Tais reflexões constituíram uma espécie de linha condutora das análises desta pesquisa.

Todo processo de mudanças no mundo do trabalho – no qual o sistema capitalista continua vigorando – jogou luz sobre a possibilidade de se romper com a divisão social do trabalho. Entretanto essa possibilidade não se concretizou, uma vez que a superação da distância entre trabalho manual e intelectual só pode ocorrer com o fim do modo capitalista de produção social. Portanto a divisão entre planejamento/direção e execução do trabalho permanece na chamada acumulação flexível: a exigência de conhecimentos mais científicos e intelectualizados na execução de uma tarefa não significa ter participação intelectual no planejamento do trabalho. Corroborando esta análise, a pesquisa realizada em empresas do ramo metalúrgico, entre os anos de 1997 e 1998, revela:

Há indícios de que, na prática da gestão, ainda não há uma interação do trabalho efetiva entre o grupo que planeja o produto e o grupo que produz. Em mais da metade das empresas pesquisadas, a ‘inteligência’ da fábrica que concebe o produto, o design, a estratégia de marketing etc., ainda trabalha desarticulada do nível operacional. De acordo com as novas propostas de organização do trabalho, deveria haver uma grande sintonia entre as áreas administrativas e de produção (MORAES *et al.*, 1999, p. 115).²¹

De acordo com a referida pesquisa, são poucos os trabalhadores que exercem – ou acreditam que colegas de trabalho exerçam – funções polivalentes nas empresas (29% ou 35%). Mesmo assim, verificou-se que o SENAI, na época, considerava essa parcela significativa para a reformulação de seus currículos.

²⁰ Ver: GRAMSCI (2010, p.15-53); e SILVA (2010).

²¹ Outros dados interessantes da pesquisa: “O percentual de empresas nas quais todos os empregados desempenham múltiplas funções é de 7%. Para 71% dos respondentes, os empregados ou não exercem múltiplas funções (36%), ou só pequena parte deles exercem (35%); no que se refere à questão de os empregados programarem e executarem o seu trabalho simultaneamente, o maior índice de respostas foi negativo. Em 55% dos casos os empregados não realizam simultaneamente as atividades de programação e execução de seu trabalho. Apenas 4% opinaram positivamente, afirmando que todos os empregados realizam as duas tarefas ao mesmo tempo” (MORAES *et al.*, *op. cit.*, p. 115)

Desse modo, evidencia-se a preocupação de se construírem novos itinerários formativos que atendam às demandas da acumulação flexível. Ao mesmo tempo não se pode esquecer que nem todas as funções e/ou setores necessitam de uma nova formação: quem vai ocupar estes novos cargos mais qualificados?

Além dessa grande questão, outra se coloca: a urgência de se pensar o papel da Educação Profissional diante de uma conjuntura de trabalho instável e de desemprego, especialmente a formação profissional de jovens, pois é na juventude que o quadro de instabilidade e precarização do trabalho tende a se aprofundar, chegando até a se cogitar na existência de uma “epidemia mundial de desemprego juvenil”²². Sob o ponto de vista da área da Educação, o impacto do novo panorama do trabalho na Educação Profissional foi principalmente a própria emergência do tema como área teórica de interesse e estudo dos educadores.

Com esta afirmação, não se ignora a história anterior da formação profissional, nem a existência dos liceus e escolas de aprendizes artífices desde o final do século XIX, do SENAI desde a década de 1940, e de outras iniciativas de trabalhadores – sindicalizados ou não - e de populares. A proposta aqui é destacar a Educação Profissional como campo específico da área da Educação. No próximo capítulo, aborda-se o histórico da Educação Profissional no país.

1.3 Relações entre trabalho e educação: o lugar da Educação Profissional de jovens

Se o tema *trabalho* é controverso, as questões enfrentadas no campo das relações entre trabalho e educação o são ainda mais. Tanto sociólogos do trabalho e da educação quanto educadores interessados no tema vêm produzindo vasto material a respeito do assunto. Os desafios, todavia, renovam-se a cada momento. Com o estabelecimento de variadas formas de organização do trabalho, constata-se também diferentes maneiras de a educação se colocar: há maior exigência de escolaridade e formação profissional específica na parte da cadeia produtiva que adota processos tecnológicos e

²² O jornal Valor Econômico de 09/02/2011 publicou uma longa matéria intitulada “Desemprego de jovens se torna epidemia mundial”. Embora no Brasil a situação de desemprego geral apresente menores índices do que nos países do capitalismo central (devido ao prolongamento da crise econômica), o desemprego juvenil ainda se apresenta de forma mais acentuada em relação à população adulta.

administrativos mais complexos, ao passo que na outra ponta da cadeia, em que o trabalho é mais precarizado e intensificado, não há necessidade de trabalhadores qualificados (MORAES *et al.*, 1999; KUENZER, 2006).

Dentro desse quadro polarizado, existem inúmeras facetas a serem consideradas nas relações entre trabalho e educação: desenvolvimento educacional x desenvolvimento econômico, escolaridade x empregabilidade, conexões entre espaço escolar e espaço produtivo, etc. De qualquer forma, nenhuma relação acontece diretamente: ela se dá “a partir de uma longa cadeia de mediações”. Especificamente no que diz respeito à formação profissional – única faceta a ser analisada neste texto - acredita-se que

para estabelecer as relações possíveis entre sistema educativo e sistema de trabalho, a análise deve recursar tanto as orientações teóricas que entendem ser a formação técnica produto da racionalidade da organização de trabalho ou do sistema tecnológico, como aquelas que, de outro lado, a apreendem como resultado de uma racionalidade estabelecida unicamente no sistema educativo. (MORAES *et al.*, 1999, p. 20).

Nesse sentido, também se refutam duas ideias recorrentes nas análises: a formação como solução para o desemprego e a responsabilização do próprio indivíduo por sua empregabilidade (MORAES *et al.*, 1999; FRANCO, 2001; GENTILI, 2005).

Como comentado anteriormente e resumido de forma esclarecedora por Hirata (1999), o interesse pela questão da formação e da educação profissional teve grande crescimento nas décadas de 1980 e 1990 e divide-se em duas fases. A primeira foi motivada pela “adoção das inovações tecnológicas e organizacionais no âmbito da empresa” que alimentaram debates sobre as novas exigências formativas nesse contexto. A segunda foi suscitada pelo aumento do desemprego – resultado da crise econômica e de recessão na Europa e Brasil – que colocou a formação profissional como elemento central das políticas de emprego.

É preciso esclarecer a distinção entre os termos *formação profissional* e *educação profissional*. Em 1997 foi promulgado o Decreto 2.208, que trouxe reformulações para o ensino de nível técnico e colocou em pauta o uso indiferenciado desses termos. Até então,

apesar das variações no entendimento e na definição dos níveis escolares e modalidade de ensino direcionados ao mundo do trabalho, formação profissional designava, de maneira geral, o conjunto de iniciativas não escolares, informais, não submetidas à normatização

legal, destinadas à transmissão de conhecimentos específicos ao exercício profissional e desenvolvidas por instituições de estatutos diversos – públicas, privadas, ONGs, empresas e associações empresariais, organizações sindicais, etc, para trabalhadores empregados e desempregados, bem como para jovens em busca do primeiro emprego. Conveniu-se incluir entre essas iniciativas não integradas ao sistema nacional de educação as ações filantrópicas, assistencialistas, dirigidas à população desescolarizada ou de baixa escolaridade, como substitutivas ao ensino regular. (MORAES *et al.*, 1999, p. 16).

Essa noção de formação profissional ainda é de entendimento comum entre aqueles que estudam e atuam na área, porém, ao mesmo tempo, convive com a não diferenciação entre os termos *formação* e *educação profissional*. Ao complementar a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (nº 9.394), o Decreto 2.208/97 definiu a Educação profissional em três níveis: básico – destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia; técnico – destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. O Decreto também demarcou uma grande mudança: a desconexão entre o ensino médio e a Educação Profissional: os cursos com currículo integrado foram encerrados.

Com o nível básico, a formação profissional adquiriu *status* de Educação Profissional visando atender ao objetivo do governo da época de democratizar e diversificar os sistemas de Educação Profissional. Entretanto Moraes (idem, ibidem) alerta que a “incorporação da *formação* na categoria *educação profissional*” estava associada à ideia de que era necessário ajustar a Educação Profissional às demandas do mundo do trabalho. De qualquer forma, na prática, não há mudanças efetivas, principalmente porque a nova lei desescolariza o ensino técnico e reafirma a antinomia entre educação geral e educação técnica.

Em 2004 o Decreto 5.154 revogou o Decreto 2.208/97, reestabelecendo o ensino médio integrado ao ensino técnico profissional. Atualmente a Educação Profissional é regida pela lei nº 11.741 de 2008, que altera mais uma vez a LDB com o objetivo de “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. Os cursos continuam sendo organizados em três níveis: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Dentro desses parâmetros, os cursos oferecidos pelas ONGs são classificados no nível I, por isso são considerados cursos livres e não subordinados às normatizações legais e ao MEC (que estão os níveis II e III), caracterizando assim a flexibilidade de sua oferta. No capítulo 3 é apresentada uma discussão bastante interessante sobre a maneira como os trabalhadores das ONGs se apropriam dos termos formação e educação profissional no cotidiano dos cursos desenvolvidos. Quando perguntados se acreditam que realizam Educação Profissional, as respostas variam desde “toda educação é para o trabalho”, até “não é educação para o trabalho e sim educação para a vida”.

Ao falar sobre formação ou educação profissional, defronta-se, inevitavelmente, com o debate a respeito do desenvolvimento dos cursos por meio dos conceitos de *qualificação* ou *competência*. Embora a questão seja pertinente à conjuntura brasileira, Tartuce (2004) lembra que esse debate nasce num contexto muito particular na França, onde a disputa “qualificação(ões)” *versus* “competência(s)” tem fundo político, uma vez que nesse país as qualificações determinadas no sistema educativo estão estritamente ligadas à ocupação dos postos de trabalho.

A *competência* surge como uma resposta ao novo modelo de produção flexível. Segundo Hirata (1994), a partir de Dadoy (1990), ela é uma noção oriunda do discurso empresarial nos anos 1980 e levada a cena acadêmica por economistas e sociólogos franceses nos anos 1990, à época com definição bastante imprecisa.

Pouco tempo depois o conceito de competência começa a estabelecer-se teoricamente. Vários autores (ZARIFIAN, 1994 e 1998; TANGUY, 1997; MACHADO, 1998 *apud* TARTUCE, 2004) constroem definições que remetem à subjetividade do indivíduo e à sua capacidade de mobilização de saberes e de atitudes necessárias para, de forma autônoma, resolver problemas em situações específicas. Argumentam que a competência não é somente subjetiva, pois para ela se realizar, além de cada indivíduo tomar para si a responsabilidade de seu trabalho (que não precisa ser delegada), essa tomada de responsabilidade necessita do reconhecimento social.

No novo contexto, a noção de qualificação perde espaço e a competência emerge como conceito capaz de englobar a característica de *polivalência* exigida do trabalhador: “conjunto de capacidades que possam enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade do “novo” modo de produzir” (ZARIFIAN, 1997 e 1998, *apud* idem, P. 359). Com o foco na competência individual de cada trabalhador, a estruturação dos postos de trabalho e cargos fica cada vez mais difusa, dificultando os acordos coletivos

em relação a carreiras e salários. Nota-se que os trabalhadores são “levados [...] a uma participação na gestão da produção, a um trabalho em equipe, a um envolvimento maior na estratégia de competitividade da empresa, sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais” (HIRATA, 1994, p. 133). Dito de outra forma, a noção de competência enfraquece os trabalhadores em relação ao conflito capital x trabalho.

Passada a “novidade” nos anos 1990 e início de 2000, foram surgindo muitas críticas ao modelo de competências, especialmente por ele priorizar o papel do indivíduo e pouco considerar as condições socioeconômicas nas quais esse indivíduo está submerso. Uma das linhas críticas – com a qual neste texto tende-se a concordar – é embasada no resgate do conceito de qualificação do sociólogo francês Pierre Naville

que não concebe a qualificação apenas do prisma da técnica e do conteúdo do trabalho (ainda que os considere), mas antes como sendo um processo e um produto social, que decorre, por um lado, da relação e das negociações tensas entre capital e trabalho e, por outro, de fatores socioculturais que influenciam o julgamento e a classificação que a sociedade faz sobre os indivíduos. (TARTUCE, 2004, p. 362).

Para Tartuce (idem, p. 372), esse conceito teórico de qualificação consegue abranger as qualidades individuais do trabalhador (competências), englobando também as qualidades objetivadas por um diploma e “os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais presentes na classificação e na hierarquização dos empregos e das profissões”. Aqui não se pretende aprofundar as questões que envolvem a “qualificação x competência” uma vez que os dados levantados a respeito dos cursos desenvolvidos pelas ONGs não apresentaram informações suficientes nem para distinguir por qual dos dois modelos os cursos se orientam. O que se pretende destacar é que considerando

qualificação ou competência, o problema da qualidade do trabalho é (...) multiplamente determinado, e sua medida em termos de qualificação contém arbitrários que não podem ser redutíveis a uma única medida e dimensão. O trabalho qualificado, em si, não possui, portanto, características próprias. Em uma palavra, a qualificação não pode ser derivada do tempo de formação e/ou da qualidade do trabalho, pois a concepção social de uma profissão, de uma função, é tão importante para sua classificação quanto seu conteúdo. (idem, p. 374).

Este trabalho se concentra na especificidade da conformação da Educação Profissional realizada no âmbito não estatal. Convém lembrar, porém, que várias

iniciativas governamentais foram colocadas em prática nas duas últimas décadas visando o enfrentamento do problema da falta de qualificação para o trabalho²³.

Resumidamente, no governo de Fernando Henrique Cardoso os mais importantes programas implementados foram o PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, pelo Ministério do Trabalho e o PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional, vinculado ao Ministério da Educação. A proposta do PLANFOR foi a articulação das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), e perdurou por dois períodos (1995-1998 e 1999-2002). O PROEP foi um programa específico de financiamento para ampliar a atuação da Educação Profissional que atendeu, além dos segmentos governamentais, também o segmento comunitário, por meio da participação das Organizações Sociais.

No governo Lula, o PLANFOR foi reformulado, transformando-se no PNQ - Plano Nacional de Qualificação, que buscava alcançar três grandes objetivos: inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia. A primeira iniciativa voltada ao público jovem foi o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE: criado em outubro de 2003 e extinto em agosto 2008. Sob a responsabilidade do Ministério da Educação, destacaram-se três programas: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Também se destacou a expansão das Escolas Técnicas Federais, que passaram a ter a denominação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No Ministério do Trabalho foi criado, em 2004, o DPJ - Departamento de Políticas de Trabalho e Emprego para a Juventude com o intuito de coordenar as ações da Lei de Estágio, Lei da Aprendizagem e ProJovemTrabalhador.

No atual governo Dilma, o Ministério do Trabalho mantém as ações do DPJ e o PNQ (que teve sua última atualização com a resolução nº. 575 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT, em 28 de abril de 2008). Por sua vez, o Ministério da Educação está desenvolvendo as seguintes ações e programas:

²³ Para saber mais sobre a contextualização das políticas públicas de formação profissional nas décadas 1990 e 2000, ver FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005 e KUENZER, 2006.

Mulheres Mil, Rede Certific, Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Programa Brasil Profissionalizado, Rede e-Tec Brasil, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e um único novo programa implementado neste governo: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec). O Projovem continua acontecendo e agora tem sua gestão compartilhada entre os Ministérios da Educação, do Trabalho e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e da Secretaria Nacional da Juventude.

Em relação à formação para o trabalho, constata-se que a ênfase em programas focados na juventude começa a delinear-se no Governo Lula, permanecendo no Governo Dilma. Independentemente dos dados estatísticos que mostram os jovens como o estrato da população que mais sofre com o desemprego, a importância da formação profissional para os jovens ultrapassa esse motivo: está relacionada com o direito ao acesso à educação de qualidade e ao trabalho decente²⁴. Embora seja de conhecimento geral que o aumento dos níveis de escolaridade e qualificação não seja suficiente para a garantia de acesso ao trabalho decente, ele é muito importante. Neste sentido, uma das quatro prioridades da *Agenda Nacional de Trabalho Decente para Juventude*²⁵ inclui a melhoria do ensino médio profissionalizante e tecnológico, tendo como pano de fundo a “sintonia com as peculiaridades deste momento do ciclo da vida”. (MTE, 2010).

Do ponto de vista teórico, as reflexões realizadas ao longo do texto privilegiam a inter-relação entre Educação e Trabalho, sendo iluminadas pelo pensamento dos autores Antônio Gramsci e Paulo Freire.

Em seus escritos, Gramsci desenvolveu, em diferentes momentos, duas ideias que apontam para a unidade entre Educação e Trabalho, teoria e prática, saber e fazer. A primeira é a crença de que essa cisão não existe dentro do homem – do indivíduo – e

²⁴ “Em inúmeras publicações, o Trabalho Decente é definido como o trabalho produtivo e adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna. Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a noção de trabalho decente se apóia em quatro pilares estratégicos: a) respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho (liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; eliminação de todas as formas de trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação); b) promoção do emprego de qualidade; c) extensão da proteção social; d) diálogo social.” (MTE, 2010, p.4).

²⁵ As quatro prioridades são: 1) mais e melhor educação; 2) conciliação de estudos, trabalho e vida familiar; 3) inserção ativa e digna no mundo do trabalho; 4) diálogo social. (idem, ibidem).

pode ser resumida com a frase: “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens” (GRAMSCI, 1985, p. 11). A segunda foi a defesa da importância da instrução tecnológica na educação geral²⁶ que se explicita na declaração: “No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual.” (idem, ibidem).

Evidentemente a unidade entre Educação e Trabalho/teoria e prática é um desafio²⁷, pois ela perpassa, para além da questão educacional, a busca do ser humano em viver como ser unitário e não cindido entre o pensar e o agir. Manacorda (2008, p. 77) ressalta que a investigação pedagógica do Gramsci mais maduro foi o “problema de conciliar o rigor metodológico próprio da fábrica e a abertura mental própria da exigência humanística”. Parece que esse problema continua sendo o grande desafio dos educadores atuantes na Educação Profissional.

Com seu método dialógico, Paulo Freire propõe levar a vida cotidiana, isto é, a prática, para dentro dos espaços de aprendizagem (sejam escolas ou outros espaços). Embora o enfoque de sua obra não seja a educação para o trabalho, esse tema mostra-se presente no núcleo do pensamento do autor, que se dedicou a desenvolver uma educação com significado para os trabalhadores. Além disso, ele esboçou algumas reflexões específicas sobre a relação educação e trabalho no livro “Cartas à Guiné-Bissau” – um relato da experiência concreta de implementação de um novo sistema educacional em país em transição política²⁸.

A partir dessa experiência, que num certo momento envolveu a reformulação dos conceitos pedagógicos dos Liceus de Guiné- Bissau, local da educação dos jovens, Paulo Freire (1978, p. 25-26) concluiu:

já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e a teoria. Mas, insista-se, o que a unidade entre prática e teoria elimina

²⁶ Posição que assumiu somente após algumas dúvidas e aprofundamento dos estudos e reflexões, inclusive sobre a educação dos próprios filhos.

²⁷ A crença nessa unidade sustenta outra ideia do autor: a escola unitária, que não será tratada aqui, mas é central em seu pensamento pedagógico.

²⁸ A experiência aconteceu entre os anos de 1975 e 1978 quando Paulo Freire e uma equipe do IDAC - Instituto de Ação Cultural foram convidados a elaborar um programa de educação e alfabetização na Guiné-Bissau. O convite foi feito pelo PAICG, partido revolucionário que havia lutado e acabado de conquistar a independência do país africano, que era uma colônia portuguesa.

não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas.

Sendo testemunha da tentativa de construção de um sistema educacional que prioriza a unidade entre teoria e prática²⁹, e seguindo o raciocínio de Gramsci, no que diz respeito à importância da formação das novas gerações, Paulo Freire (idem, p. 59) fala da “criação de uma nova sociedade, sociedade de trabalhadores, em que um novo tipo de intelectual deve emergir – o que se forja na unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual; entre teoria e prática”.

Finalmente, é importante esclarecer que no âmbito deste trabalho, todos os formatos de curso serão considerados como cursos de Educação Profissional, uma vez que tenham por objetivo a formação para o trabalho. A proposta da pesquisa não foi analisar a legislação de Educação Profissional vigente em relação ao que as ONGs desenvolvem, mas aproximar o conceito de Educação Profissional na busca de compreender a formação profissional que elas colocam em prática. Nessa ótica, para ser considerado um curso de Educação Profissional não é necessário estar sob a supervisão de algum órgão educacional, até porque, como será visto ao longo do texto, a área da Educação não toma para si a responsabilidade desses cursos. Via de regra, os cursos estão vinculados a órgãos da assistência social ou do trabalho, ou ainda não possuem nenhuma vinculação. Também foram considerados os cursos realizados em diversas modalidades: formação inicial para o trabalho, formação profissional, Lei da Aprendizagem, curso livre, etc.

²⁹ Na última página de “Cartas a Guiné-Bissau”, Paulo Freire escreve que continuaria a registrar os relatórios da experiência ainda em processo, e provavelmente viria a publicar essa continuação. Isto não aconteceu pois houve um Golpe de Estado em 1980 que interrompeu o processo. Segundo o Instituto Paulo Freire, muitos dos guineenses que trabalharam com a equipe do IDAC foram assassinados durante o Golpe e não há registros sobre essa experiência após 1978. (informações relatadas em conversa com o diretor do Instituto em Outubro de 2010).

CAPÍTULO 2

ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo visa entender em que momento as Organizações não Governamentais – ONGs iniciam sua atuação no campo da Educação Profissional. Primeiramente busca-se compreender o contexto no qual se inserem as ONGs: esclarecimento dos conceitos de Sociedade Civil e Terceiro Setor. Depois se investiga o início da participação da Sociedade Civil, especialmente em São Paulo, na formação de trabalhadores e na criação de organizações particulares sem fins lucrativos para o acolhimento de crianças e adolescentes órfãos e desvalidos.

A despeito da diversidade de denominações das instituições pertencentes à Sociedade Civil, e reconhecendo as profundas diferenças que marcam essas instituições³⁰, optou-se, no estudo aqui realizado, em denominá-las todas como ONGs.

2.1 Sociedade Civil, Terceiro Setor e Organizações e não Governamentais

Este é um tema atual e polêmico, que dentro do escopo deste texto não caberá o aprofundamento, abarcando todos os impasses suscitados.

O primeiro ponto a ser esclarecido é a utilização do termo Sociedade Civil vinculado às ideias de Gramsci. Muitas vezes cita-se esse pensador marxista para sustentar a atual ideia de Terceiro Setor³¹:

³⁰ “convivem na sociedade civil ONGs caritativas, desenvolvimentistas, cidadãs e ambientalistas. As caritativas voltam a ter grande expansão no país, recriando um cenário urbano da assistência a partir de categorias como: menores, mulheres, idosos. Suas ações são executadas por meio de filantropia, campo mais antigo de atuação das ONGs. As desenvolvimentistas e ambientalistas vêm crescendo a partir de propostas de desenvolvimento auto-sustentável, articulando-se em redes de caráter internacional. As ONGs cidadãs voltam-se para a reivindicação dos direitos da cidadania e têm grande atuação nas políticas públicas, fornecendo subsídios para sua elaboração e fiscalização” (GONH, 1997, *apud* DELUIZ, GONZALEZ, PINHEIRO, 2003, p. 4).

³¹ O Terceiro Setor surge como conceito cunhado, nos EUA, em 1978, por John Rockefeller III e chega ao Brasil por intermédio de um funcionário da Fundação Roberto Marinho (Landim, 1999 e Ioschpe, 1997, *apud* Montaña, 2000).

Pareceria que a distinção gramsciana entre ‘sociedade civil’ e ‘sociedade política’ [...] e o fato de estarem situadas na superestrutura, fora da estrutura econômica [...], justificasse uma suposta setorialização gramsciana entre ‘sociedade civil’, ‘sociedade política’ e ‘estrutura econômica’ – neste debate conceituadas como ‘terceiro setor’, ‘primeiro setor’ (Estado) e ‘segundo setor’ (mercado, respectivamente. (MONTAÑO, 2008, p. 121).

Por sua vez, essa ideia é embasada no pensamento do filósofo e teórico político Norberto Bobbio (1999)³², que fez uma leitura da Sociedade Civil, na obra de Gramsci, como pertencente apenas à superestrutura (contrapondo-se à estrutura econômica) e em oposição à sociedade política.

Essa visão passou a ser fortemente criticada por alguns estudiosos (entre eles, MAGONE, 2006; LIGUORI, 2007; BIANCHI, 2008; MONTAÑO, 2008), que ressaltam o conceito gramsciano de Estado ampliado e o pensamento dialético do autor. O Estado constitui-se de duas dimensões, a sociedade política e a sociedade civil, ou seja, para Gramsci a Sociedade Civil está contida na totalidade da concepção de Estado. Por outro lado, uma das maiores características de Gramsci é pensar sem dicotomias (o que muitas vezes torna sua leitura difícil). De forma elucidativa, Bianchi (2008, p.183) explica a dialética presente nos conceitos gramscianos numa “relação de unidade-distinção”; no caso aqui destacado, ter a compreensão de que “a sociedade civil [...] mantém uma relação de unidade-distinção com a sociedade política”.

O fato é que hoje, no senso comum, entende-se a sociedade dividida em três setores, explicitando-se mais a independência entre eles do que a complexidade de suas relações. Algumas definições fazem parecer que a concepção de um terceiro setor é simples:

A definição proposta, tão sucinta, é portadora de uma ambiciosa mensagem: surge no mundo um terceiro personagem. Além do estado e do mercado, há um ‘terceiro setor’. ‘Não-governamental’ e ‘não-lucrativo’, é no entanto, organizado, independente, e mobiliza particularmente a dimensão voluntária do comportamento das pessoas. (FERNANDES, 1994. p. 19).

³² O primeiro artigo de Bobbio que expõe essa conceituação de Sociedade Civil é de 1968.

Com o entendimento desse pano de fundo que envolve a atuação das ONGs, o mais importante é reconhecer que o Terceiro Setor e/ou

a sociedade civil não é um lugar idílico, feito de consenso e de triunfo da democracia e da cidadania, tal como aparece em algumas representações contemporâneas, que se dispõem a contrapor esta realidade à realidade do político – mais ou menos despótica e opressiva, mas sempre vista como negativa. (LIGUORI, 2008, p. 46).³³

Há muitos estudos, sob pontos de vista ideologicamente opostos, sobre as mudanças sociopolíticas ocorridas durante a década de 1990³⁴, portanto, com conclusões também conflitantes. A existência de uma nova relação entre Estado e Sociedade, porém, é consensual. Nessa relação,

passa a ser construído um espaço ocupado por uma série de instituições entre o mercado e o Estado, denominado de esfera pública não-estatal, que abarca um conjunto de organizações da sociedade civil, entre elas ONGs, que vêm atuando no desenvolvimento de projetos, na prestação de serviços sociais e assessoria a organizações populares de defesa de direitos, e está relacionado à desregulamentação do papel do Estado na economia e na sociedade. O estado transfere parcelas de responsabilidades para as comunidades organizadas, em ações de parcerias com as ONGs. (DELUIZ, GONZALEZ, PINHEIRO, 2003, p. 2).

As ONGs – que já haviam surgido durante o período militar – começaram a despontar na década de 1980, expandindo-se e tornando-se visíveis na década de 1990. Junto a essa grande expansão, surgiram questionamentos a respeito de sua natureza e de seu significado, debate em pauta até os dias de hoje. Discute-se ainda se elas constituem motores de transformação social, sendo uma nova forma de fazer política, ou se são um

³³ Sobre o maniqueísmo sociedade civil (polo bom) *versus* sociedade política (polo mau) ver Magrone, 2006, p 361 a 366.

³⁴ A crise econômica e a crítica ao Estado de Bem-Estar levam à redução da participação do setor público e à reestruturação das políticas sociais. O quadro de carência e pobreza do país acaba por determinar também um redirecionamento do gasto social, tornando-o mais vinculado a programas de emergência focalizados sobre a população mais pobre, levados a cabo de uma forma assistencialista, clientelista, sem referência aos direitos sociais de cidadania. (DRAIBE, 1989 e 1993, *apud* DELUIZ, GONZALEZ e PINHEIRO, 2003, p. 2).

campo propício às ações do neoliberalismo, buscando repassar as responsabilidades sociais do Estado para o campo da Sociedade Civil (HADDAD, 2000).

Com a abertura desse espaço, as ONGs passam a desenvolver ações em inúmeras áreas da sociedade, dentre elas a educação, e mais especificamente a Educação Profissional. A participação efetiva das ONGs na educação brasileira é legitimada pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), por meio do artigo primeiro que explicita que a educação abrange processos formativos ocorridos em diferentes lugares, inclusive nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil. No tocante à Educação Profissional, a atuação das ONGs ocorre de maneira mais expressiva a partir de 1996, com a implementação do PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional do Ministério do Trabalho e Emprego. Nos anos de 1997 e 1998, as ONGs tiveram uma participação de 12% no total das programações efetuadas em parceria com o MTE (DELUIZ, GONZALEZ, PINHEIRO, 2003).

No contexto da atuação das ONGs na Educação Profissional, um “tipo de ONG” que merece ser diferenciada: as instituições que têm origem em recursos privados, que não são criadas a partir de mobilizações populares de reivindicações de direitos, mas sim do *Investimento social privado*³⁵. Essas ONGs têm presença marcante na realização de cursos de formação profissional. De acordo com os últimos dados censitários levantados pelo GIFE - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, as duas áreas de maior investimento em Responsabilidade Social são a Educação, com 82% dos associados, e a Formação para o Trabalho, com 60% dos associados. De acordo com a mesma pesquisa,

há também uma diferença significativa entre doação e execução na área de formação de jovens. A tendência é que esse trabalho, devido ao conhecimento profissional dos associados, seja feito pelos próprios investidores, que envolvem-se diretamente nas ações de formação. (Censo GIFE, 2010, p. 45).

³⁵ “Investimento social privado é o repasse voluntário de recursos privados de forma planejada, monitorada e sistemática para projetos sociais, ambientais e culturais de interesse público. Incluem-se neste universo as ações sociais protagonizadas por empresas, fundações e institutos de origem empresarial ou instituídos por famílias, comunidades ou indivíduos. Os elementos fundamentais - intrínsecos ao conceito de investimento social privado – que diferenciam essa prática das ações assistencialistas são: preocupação com planejamento, monitoramento e avaliação dos projetos; estratégia voltada para resultados sustentáveis de impacto e transformação social; envolvimento da comunidade no desenvolvimento da ação. O Investimento Social Privado pode ser alavancado por meio de incentivos fiscais concedidos pelo poder público e também pela alocação de recursos não-financeiros e intangíveis.” www.gife.org.br. Acesso em 16/04/2012.

Pode-se dizer que o *Investimento social privado* encontrou uma fórmula interessante de atuação: Educação Profissional + jovens de baixa renda da comunidade do entorno da empresa.

Este texto segue o raciocínio dos estudiosos que enxergam o conceito gramsciano de Sociedade Civil que não pode ser apartada nem da estrutura econômica nem do Estado (sociedade política), uma vez que a realidade aqui estudada demonstra que os três setores realmente não se apresentam separadamente.

2.2 Histórico da atuação das Organizações não Governamentais no campo da Educação Profissional

O primeiro ponto a ser considerado em relação à atuação das Organizações não Governamentais no campo da Educação Profissional é que no Brasil a definição do momento no qual a Sociedade Civil inicia sua atuação na área da educação é um tanto nebulosa, uma vez que as primeiras ações pedagógicas da era colonial foram desenvolvidas pela Companhia de Jesus – obra dos padres jesuítas vindos de Portugal.

Segundo análise de Cunha (2005), os empreendimentos educacionais das ordens religiosas eram ambigualmente iniciativas estatais, pois a igreja católica não era, no reino português, uma Sociedade Civil com finalidades exclusiva ou predominantemente religiosas, mas um setor da administração do Estado, que funcionava de acordo com o regime do padroado³⁶.

Dessa forma, as obras jesuítas tinham caráter religioso – como atualmente várias ONGs ainda têm – e, ao mesmo tempo, estavam atreladas aos objetivos do Estado, realizando uma ação educacional que, pode-se dizer, representava uma mistura de interesses religiosos e governamentais: nela, não havia distinção clara entre Estado e Sociedade Civil.

³⁶ “Como recompensa pela luta da aristocracia lusitana contra os mouros, no século XIII, sob a bandeira do cristianismo, o papa transferiu ao Estado nascente (Portugal) importantes poderes, entre os quais a cobrança de dízimo, a formação e o suprimento de sacerdotes, a nomeação dos bispos, a censura em documentos eclesiásticos, o julgamento dos sacerdotes em matéria canônica. Em contrapartida, o Estado se encarregava da proteção e da manutenção da Igreja, em termos materiais. Era o regime do padroado”. (CUNHA, 2005, p.66).

Mais tarde, no final da era imperial, com o surgimento dos estabelecimentos pioneiros no atendimento a crianças e jovens desvalidos cujo objetivo era ensinar um ofício aos seus educandos essa fusão entre ordens religiosas e Estado continuou bastante presente na condução e manutenção financeira dos espaços.

Além das ordens religiosas, outros atores da Sociedade Civil laica também foram muito atuantes na formação da futura mão de obra do país. De qualquer forma, a característica de imprecisão entre o que é estatal e não estatal, veio se mantendo, como se pode observar nesta nota a respeito do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro:

A importância dos subsídios governamentais pode ser percebida no fechamento das aulas do liceu, de 1864 a 1867, porque lhe foram negadas as verbas prometidas. As aulas só reabriram quando o liceu passou a contar de novo com subsídios orçamentários. Mesmo assim, os recursos eram insuficientes: quando instalou um curso de desenho para as “moças e damas”, em 1880, foi necessário fazer uma campanha na imprensa para pedir auxílios financeiros a toda a população. (ALMEIDA, 1989, *apud* CUNHA, 2005, p. 123).

Atualmente, apesar da conjuntura sociopolítica totalmente diferenciada, em que a Sociedade Civil ganha destaque por sua atuação independente, o subsídio financeiro do governo ainda é uma das principais fontes de subsistência da maior parte das Organizações não Governamentais, como será visto nos dados apresentados no capítulo 3.

2.2.1 Breve histórico da Educação Profissional no Brasil e Estado de São Paulo

A escravidão, cujo impacto afetou praticamente todas as instâncias da sociedade, também afetou de maneira decisiva o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil.

As atividades produtivas relacionadas ao trabalho manual, e consequentemente o ensino destas atividades, carregam grande estigma;

desde o início da colonização do Brasil, as relações escravagistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. [...] Numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. [...] Além da herança da cultura ocidental, matizada pela cultura ibérica, aí

está a base do preconceito contra o trabalho manual. (CUNHA, 2005, p. 16).

Pode-se compreender, então, todo o caminho percorrido pela Educação Profissional, sempre perpassada por alguma forma de preconceito e essencialmente destinada aos mais pobres, característica hoje reforçada pelo modelo de atuação das Organizações não Governamentais, cujo público atendido é a juventude de baixa renda.

Os indígenas e órfãos constituíram o primeiro público alvo do ensino de ofícios no Brasil. Assim como as primeiras iniciativas educacionais foram empreendidas pelos jesuítas, a educação voltada para a aprendizagem das novas tarefas necessárias para a manutenção da colônia também ficaram sob a responsabilidade deles. Juntamente com o ensino das primeiras letras e da catequese, os jesuítas proviam aos índios e órfãos o conhecimento tanto dos trabalhos agrícolas quanto de alguns ofícios, como os de pedreiro, sapateiro e carpinteiro. (BRYAN, 2008, p. 11).

Para além do ensino dos jesuítas, as profissões eram aprendidas nos próprios ambientes de trabalho, nos moldes das corporações de ofícios, havendo variação nas regras e na definição do papel de aprendiz³⁷ de acordo com cada corporação. Destaca-se que nem sempre o aprendiz era um jovem: poderia ser qualquer indivíduo com interesse em aprender. A aprendizagem também aconteceu dentro dos estabelecimentos militares, que convocavam meninos em situação de desamparo para formação profissional nas oficinas dos arsenais do Exército e da Marinha.

Tanto a aprendizagem nas corporações de ofícios quanto a formação profissional oferecida pelos militares perduraram durante o período imperial. A primeira, entretanto, sofreu grande declínio a partir de 1834 com a extinção, pela carta constitucional, do modelo de corporações, e a última ganhou força com a criação da Companhia dos Aprendizizes Menores pela Marinha. (FONSECA, 1986b; CUNHA, 2000; BRYAN, 2008).

Ainda no período colonial, foram fundadas instituições educativas voltadas para o acolhimento de órfãos e desvalidos. A primeira deste gênero surgiu em 1739 no Rio de Janeiro, à época capital, com a criação do Colégio dos órfãos de São Pedro

destinado a recolher meninos aos quais seriam ministrados ensinamentos religiosos, música, leitura e escrita, em português e latim. Dentre eles seriam recrutados candidatos ao clero. O nome do seminário foi posteriormente mudado para São Joaquim. Ele foi

³⁷ Mais à frente há um subtítulo específico sobre aprendiz e lei da aprendizagem.

extinto em 1818, novamente restabelecido em 1821 e, em 1837, transformado no Colégio Pedro II, cujos destinatários já não incluíam os órfãos e desamparados. (HAIDAR, 1972, p.97 ss *apud* CUNHA, 2005, p. 75).

Depois, em 1798, foi criada, pela iniciativa do cidadão Joaquim Francisco do Livramento, a Casa Pia de São José na Bahia³⁸, que primeiramente se instalou de forma precária num colégio, transferindo-se então para a Capela de São José do Ribamar, onde passou a abrigar quarenta órfãos. Os meninos eram introduzidos à doutrina religiosa e às primeiras letras: aprendiam, então, algum ofício para o qual tinham inclinação. Em 1819, o estabelecimento recebe do governo a doação de um prédio para suas instalações, ganhando maior capacidade de atendimento e importância. A partir de 1825, a Casa Pia de São José muda seu nome para *Casa Pia e Colégio de órfãos de São Joaquim*; sua fiscalização foi então transferida do arcebispo para o governo da capitania, tornando-se assim uma instituição estatal, sem as ambiguidades inerentes ao regime do padroado. Essa instituição foi considerada referência para o desenvolvimento de ofícios manufatureiros no Brasil. (FONSECA, 1986a; CUNHA, 2005).

Em São Paulo, o governo da província mantinha o Seminário de Sant'Anna, para meninos órfãos, e o Seminário da Glória, para meninas, fundados respectivamente em 1824 e 1825. Os seminários – obras assistenciais voltadas aos pobres – já possuíam o embrião da ideia do trabalho como forma de educação. Embora já funcionando desde 1844 em substituição ao Seminário de Sant'Anna, foi criado oficialmente, em 1874, o Instituto de Educandos Artífices, explicitando em seu regulamento o objetivo da instituição: “facilitar ao menino pobre e desvalido a sua educação industrial, impedindo assim que por falta dela se desviem do amor ao trabalho e se tornem maus e prejudiciais cidadãos.” (MORAES, 2003, p. 50).

Todas as iniciativas aqui descritas conviviam dentro do sistema escravagista de produção. Sendo assim, a imensa maioria da força de trabalho era formada por escravos, o que tornava a capacitação de homens livres uma empreitada sem tanta importância. Com o fim do tráfico de escravos em 1850, começa a configurar-se, pela carência de mão de obra, uma preocupação mais efetiva com a formação da força de trabalho. Nos últimos anos do Império – que culminam com a abolição da escravidão em 1888 e a proclamação da República em 1889 –, essa preocupação passa a se concretizar com o aparecimento de várias instituições especializadas no ensino de ofícios, com o

³⁸ Esta instituição foi inspirada na Real Casa Pia de Lisboa, fundada pela Coroa em 1780, que chegou a ser chamada de “universidade plebeia” e de “academia dos proletários”. (CUNHA, 2000b, p. 55).

envolvimento de diversas instâncias da sociedade. De acordo com Cunha (2005, p. 109), essas instituições

surgiram a partir de diferentes iniciativas, ora de associações civis, ora do próprio Estado, ora, ainda, do entrecruzamento de ambas. Surgiram da providência do ministro do Império, de presidentes de província, de assembleias provinciais legislativas. Resultavam, também, de iniciativas de sociedades constituídas de particulares, em geral membros da burocracia do Estado (civil, militar e eclesiástica), da nobreza e da burguesia latifundiária e mercantil. Em todas as iniciativas, o Estado marcava sua forte presença, se não na instituição, direção e manutenção das escolas de ofícios, pelo menos na transferência dos indispensáveis recursos financeiros.

Entre as instituições especializadas no ensino de ofícios, destacam-se os liceus de artes e ofícios – sociedades civis mantidas por doações de benfeitores e dotações governamentais. O primeiro dos liceus surgiu no Rio de Janeiro em 1858, proporcionando instrução elementar profissional e os rudimentos de instrução secundária a alunos maiores de 12 anos. O segundo viria somente catorze anos depois (1872), em Salvador. Na sequência, vários outros liceus se estabeleceram: 1880, em Recife; 1882, em São Paulo; 1883, em Florianópolis; 1884, em Maceió, Manaus e Niterói; e 1886, em Ouro Preto. (idem; BRYAN, 2008).

Se até então as instituições que ensinavam ofícios às crianças e jovens desvalidos tinham por maior intuito a formação para o trabalho como forma de transformar indivíduos com inclinações imorais, em futuros homens de bem, a partir da consolidação da República, foram criadas novas instituições com a finalidade de formação da força de trabalho necessária para a indústria que se instalava no país. Ou seja, se antes a formação profissional era *meio*, ela passa a ser tratada como *fim*.

Uma das primeiras ações governamentais que apontaram para essa mudança foi, no Rio de Janeiro a transformação do Asilo de Meninos Desvalidos³⁹ (1882), em um Instituto Profissional que interditava a admissão de menores de 14 anos. Essa ação foi precedida, e provavelmente influenciada, por um decreto de 1891 que proibia o trabalho efetivo de crianças menores de 12 anos nas fábricas do Rio de Janeiro. Apesar de o Instituto ter perdido o caráter estritamente filantrópico, permanece a concepção do ensino de ofícios como meio preventivo e corretivo, tanto que a preferência de vagas era

³⁹ Depois em 1910, seu nome foi mudado novamente. Passou a ser chamado “Instituto João Alfredo”, em homenagem ao ministro do Império, criador da instituição.

reservada aos meninos vindos da Casa de São José – instituição assistencial de acolhimento de órfãos e desvalidos. (CUNHA, 2000a).

Em São Paulo, o processo foi um pouco mais lento, sendo apenas em 1902 que o governo da província cria o Instituto Disciplinar. Seu objetivo era promover a regeneração de menores criminosos (somente meninos) por meio da instrução literária e profissional, mas, principalmente, forjando o hábito do trabalho. Além de participarem das aulas e oficinas, os menores eram empregados nos serviços de lavanderia e cozinha do Instituto. Mais tarde, em 1914, são instaladas oficinas “visando adequar o ensino dos ofícios ao mercado de trabalho urbano”. (MORAES, 2003, p. 306). Para as meninas órfãs, havia o Seminário da Glória ou “das Educandas” (descrito mais à frente). As menores delinquentes não eram atendidas numa instituição específica.

Enquanto algumas iniciativas privadas já completavam mais de vinte anos de atuação em ensino de ofícios, os governos federal e estadual ainda não tinham organizado escolas ou legislação específicas para o desenvolvimento do ensino profissional. Por exemplo, em São Paulo, já havia a Sociedade Protetora da Infância Desvalida, o Liceu dos Salesianos e o Liceu de Artes e Ofícios. No caso desse último, Moraes (idem, p. 177) apresenta interessante análise:

Reconhecida a importância do Liceu de Artes e Ofícios pelo governo de São Paulo, quando vários de seus membros pertencem à sociedade mantenedora da escola, e vivendo o estabelecimento em constantes dificuldades financeiras, na dependência do auxílio governamental, é de se perguntar por que não foi incorporado pelo Estado republicano e transformado em uma instituição cujas atribuições, organização e administração estivessem sob controle dos poderes públicos [...]. É verdade que o ideário liberal da República, apoiado em concepções científicas da época, concede prioridade à iniciativa particular, visando reforçá-la em todos os campos da ação social. E esse é o argumento comumente apresentado nos relatórios oficiais.

Finalmente, em 1909, o presidente Nilo Peçanha promulga o Decreto nº 7.566 criando as escolas de aprendizes artífices, sob os cuidados do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O decreto trazia como intuito para criação das escolas a preparação técnica e intelectual dos “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, bem como a aquisição de hábitos de trabalho profícuo, com o objetivo de afastá-los “da ociosidade, escola do vício e do crime”. Em 1910, foram inauguradas, entre 1º de Janeiro e 1º de Setembro, 19 escolas: uma em cada estado, exceto no Rio Grande do Sul, onde já havia

o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre. (CUNHA, 2000a).

Na esteira da criação da rede federal de escolas de aprendizes artífices, o governo paulista funda suas próprias escolas em 1911, formando também uma rede estadual, que, ao final dos anos 20, contava com oito unidades: duas na capital e seis no interior. A mais importante delas foi a Escola Profissional Masculina da Capital (situada no bairro do Brás), que formava jovens, em sua maioria, entre 15 e 18 anos, principalmente nos ramos da mecânica, marcenaria e pintura⁴⁰ (CUNHA, 2000a; MORAES, 2003).

Com a indústria consolidada, há então a criação dos estabelecimentos de formação da força de trabalho industrial controlados pelo próprio empresariado, isto é, com o interesse e comando do capital. Segundo Bryan (2008, p. 9), “as primeiras instituições desse tipo criadas no Brasil foram as escolas ferroviárias, concebidas e organizadas, a partir da década de 1920, por Roberto Mange⁴¹. Mais tarde, na década de 1940, elas foram incorporadas a uma instituição de âmbito nacional – o SENAI”. Assim, as difusas ações filantrópicas e governamentais perdem espaço para iniciativas focadas na necessidade do desenvolvimento do capital, neste caso, formação de mão de obra para a crescente indústria ferroviária paulista.

Várias escolas profissionais são criadas no Brasil pelas próprias empresas ferroviárias ou associações da classe operária ferroviária; entretanto é em São Paulo que esse fenômeno tem maior ênfase⁴². Nesse contexto, Roberto Mange (já referido no capítulo 1), personagem central da história da organização racional do trabalho no país, tem então a oportunidade de colocar em prática suas ideias tayloristas sobre a formação

⁴⁰ Para saber mais sobre a organização do ensino profissional no Estado de São Paulo nesse período ver MORAES, 2003, p. 398 a 414.

⁴¹ No Rio de Janeiro, em 1906, a Estrada de Ferro Central do Brasil fundou a Escola Prática de Aprendizes do Engenho de Dentro, porém a aprendizagem ainda era imitativa, acontecendo durante o processo de trabalho sob o controle do mestre artífice. O empresariado ainda não tinha um método propositivo que viria a *educar a classe operária*.

⁴² De acordo com Cunha (2000a, p. 115): “A formação profissional, como elemento de impulso da industrialização, desenvolveu-se nesse estado por existirem aí, ao contrário dos demais, certas condições indispensáveis: 1) capital acumulado na cafeicultura de exportação, disposto a transferir-se para a manufatura e para a indústria; 2) capacidade empresarial, isto é, mentalidade burguesa voltada para a acumulação de capital; 3) mercado consumidor para produtos fabris, formado não só pela burguesia, como, também, pelas camadas médias e pelos trabalhadores assalariados; 4) um contingente de trabalhadores (notadamente os imigrantes e seus descendentes) dispostos a se transferirem da agricultura para a manufatura e indústria, como operários e até mesmo como empreendedores; 5) oferta de energia elétrica para suprir as empresas de força motriz.”

racional do trabalhador: tornou-se responsável pela Escola Profissional de Mecânica e depois pelo Curso de Ferroviários do SESP – Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana. A primeira foi fundada em 1923, anexa ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo e, embora tenha sido fruto de um convênio com as principais empresas ferroviárias do estado, contou com subsídios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio⁴³. O último nasceu em 1930, como necessidade de formar rapidamente novos oficiais para substituir os aposentados da E. F. Sorocabana. Em ambos, Mange introduz a novidade da aprendizagem por meio das Séries Metódicas: “organização do ensino pela decomposição dos ofícios em seus elementos, que, após serem minuciosamente estudados com o auxílio da ‘psicotécnica’ e ‘ergologia’ são projetados e dispostos na forma de Séries Metódicas”. (BRYAN, 2008, p. 32).

Com o sucesso dessas duas experiências, Mange consegue, por meio do IDORT – Instituto de Organização Racional do trabalho –, a aprovação do governo federal para a criação do CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional, em 1934. Segundo Bryan (2008, p. 39), a partir da leitura dos escritos do próprio Mange, o “Centro (...) teria por função organizar, orientar e fiscalizar cursos em cada empresa ferroviária no Estado de São Paulo, tomando como modelo o curso existente em Sorocaba, além de centralizar a aplicação dos instrumentos de seleção profissional”. O autor (idem, p.42) também traz dados de relatórios do CFESP de 1943, que descrevem sua atuação do Centro “por todo o território nacional, chegando a abranger 16 empresas ferroviárias, que controlavam 75% da quilometragem de tráfego e 87% da população ferroviária”.

A tendência do ensino profissional capitaneado pelo empresariado culmina com a criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – em 20 de Janeiro de 1942 (será visto no item 2.3 *Lei da Aprendizagem*). Dez dias após, é promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que organiza nacionalmente, pela primeira vez, esse tipo de ensino. A medida mais expressiva da Lei foi a equiparação do ensino industrial ao ensino de segundo grau, que para Fonseca (1986b, p.13) representou um

ato de profundo alcance social, verdadeira democratização do ensino. Antes, só as classes mais abastadas, aquelas que geralmente se

⁴³ Para Moraes (2003) a Escola de Mecânica do Liceu destinava-se a qualificar força de trabalho para o ramo ferroviário e outros ramos industriais, por outro lado Cunha (2000a) diz que a Escola era voltada para a formação de mecânicos de máquinas agrícolas.

inscreviam nas escolas secundárias, tinham direito a aspirar aos estudos superiores. Depois da Lei Orgânica do Ensino Industrial os jovens inscritos nas escolas industriais poderiam, também, atingir as escolas de engenharia, de química, ou de belas-artes. Dava-se, afinal, a mesma oportunidade a pobres e ricos. O ensino industrial já não vinha mais com a indicação de ser dirigido aos “desfavorecidos da fortuna”, ou aos “desvalidos da sorte”.

A avaliação extremamente positiva de Fonseca⁴⁴ em relação à democratização de oportunidades naquele momento não corresponde de fato aos termos da Lei, que determinou uma única via de acesso ao ensino superior: “É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, *para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído*” (Art. 18, alínea III, grifos meus). Na verdade, a equivalência entre os estudos profissionalizantes e acadêmicos foi sendo aplicada aos poucos, por meio de leis federais, durante a década de 1950; somente em 1961, aconteceu sua plena equivalência: não haveria mais necessidade de nenhum exame, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – lei federal nº 4.024. (MEC, 2000, p. 81-82).

A Lei de 1942 reorganizou também as escolas federais de aprendizes artífices (criadas em 1909 e denominadas de Liceus Industriais em 1937), transformando-as em Escolas Industriais e Técnicas (EIT). Como tais, começaram a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário. Mais outras duas vezes, em 1959 e ao longo dos anos 1980 e 1990, houve mudança de nome para Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), respectivamente. Atualmente existe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (denominação recebida em 2008). Tendo herdado as primeiras escolas de artífices, essa rede cobre todos os estados e conta, em 2012, com 354 unidades⁴⁵.

Hoje, no Estado de São Paulo, também existe uma rede estadual de escolas técnicas com grande abrangência: o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Ceeteps, composto por 203 escolas técnicas (Etecs) e 51 faculdades de

⁴⁴ O livro de Fonseca, “A história do ensino industrial no Brasil”, com cinco volumes, é publicado pela Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação do SENAI.

⁴⁵ Disponível em <http://centenariorede.mec.gov.br>. Acesso em 18/01/2012.

tecnologia (Fatecs) estaduais em 157 municípios paulistas⁴⁶. O Ceeteps surgiu num período mais recente que a rede federal e num momento histórico específico: a ditadura militar. É criado em 1969, imbuído da crença militar de que era necessário “garantir o quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro”. Ao criá-lo, o governador paulista na época, Abreu Sodré, enfatizou a “necessidade de se eliminar o mito da inferioridade do trabalho técnico” (LIMA; S. SANTOS FILHO; C. R. SANTOS FILHO, 2008, p. 79-82)⁴⁷.

Não obstante as várias tentativas de valorização do ensino profissional, de fato, ele não adquire o mesmo valor que o ensino geral, pois a cisão do trabalho manual e intelectual é intrínseca à divisão social do trabalho no sistema capitalista. Então, a análise de Gramsci, feita no início do século XX, continua atual: a educação voltada ao trabalho manual é destinada aos filhos da classe subalterna, enquanto aos filhos dos proprietários é oferecida a educação de humanidades.

Pode-se dizer que a divisão entre ensino profissional e ensino geral ganha uma nova dimensão dentro do panorama das ONGs que ofertam cursos especificamente aos jovens de baixa renda. De certa maneira, expande-se a divisão “educação profissional *versus* educação geral” para outra: “educação profissional para quem pode pagar ou consegue passar nos vestibulinhos de escolas públicas *versus* educação profissional gratuita feita pelas ONGs para a população de baixa renda”. O que, sutilmente, já teria sido apontado por Fonseca (1986b, p. 15), quando relatou que “o ensino industrial já não cuidava de encher suas escolas com qualquer tipo de meninos. Agora, selecionava-os e rejeitava os que não apresentassem determinados índices de aptidão”.

2.2.2 A participação da Sociedade Civil

No final do período imperial – 1875 a 1889 –, ao lado de movimentos em prol da implantação da República no Brasil, surgem, na Província de São Paulo, as primeiras associações beneméritas organizadas por particulares para manter escolas sem visar lucro. Os responsáveis por tal iniciativa eram os grandes fazendeiros do café e intelectuais, entre os quais se misturavam conservadores, liberais e republicanos, sendo

⁴⁶ Disponível em <http://www.ceeteps.br>. Acesso em 19/01/2012.

⁴⁷ Outros estados também desenvolveram uma rede robusta de ensino técnico, por exemplo, o Rio Grande do Sul com 157 escolas técnicas estaduais (www.educacao.rs.gov.br).

os últimos os mais presentes na liderança das escolas (MORAES, 2003).

No mapeamento realizado para esta pesquisa sobre as ONGs atuantes hoje na cidade de São Paulo foi encontrada uma Organização fundada no ano de 1874 – o Instituto Ana Rosa⁴⁸ –, que, desde então, sem interrupção no atendimento, vem oferecendo cursos profissionalizantes aos jovens pobres. Segundo informações do sítio do Instituto, ele “foi a primeira iniciativa particular de assistência e formação profissional do Brasil. Surgiu numa época em que a assistência se restringiu ao alívio dos males, a educação se estabelecia e a atuação do Poder Público era pouco expressiva”⁴⁹.

A história do surgimento dessa primeira Organização não governamental na cidade de São Paulo é descrita por Moraes (idem, p. 76-7):

Em 1874, João Theodoro Xavier, Presidente da Província, solicita deliberação à Assembleia Legislativa no sentido de fundir, em um estabelecimento, a instituição de ensino e educação industrial a ser fundada pelo Senador Souza Queiroz com o espólio da finada Sra. Anna Rosa Araújo, de quem era testamenteiro, e o Instituto de Educandos Artífices, conservando o governo a interferência que viesse a ser convencionada.

Não tendo havido acordo, prevaleceu, como solução, a criação de uma sociedade sem fins lucrativos, cujo patrimônio, formado com os donativos de importantes cidadãos, somado à herança de d. Anna Rosa, possibilitaria a criação e manutenção da “benemerita instituição”.

Assim foi criada, em 1875, a Sociedade Protetora da Infância Desvalida que, de acordo com seus estatutos, tinha por fim a educação de meninos desvalidos, consistindo esta na ‘instrução primária, compreendendo a religiosa e a moral; em princípios elementares das ciências que os habilitem para exercerem utilmente artes e ofícios, especialmente da agricultura.

Outras duas instituições particulares, também mencionadas pela autora como polos de educação de crianças e jovens desvalidos no referido período histórico, não foram encontradas no atual mapeamento das ONGs. A primeira instituição é o Seminário da Glória ou das Educandas, cujo atendimento era exclusivo ao sexo feminino. Sua direção é entregue, a partir de 1871, à ordem religiosa Irmãs de São José de Chanbery, apesar de ter nascido como iniciativa do governo (que continuou a subvencionar todos os

⁴⁸ Está localizado na zona oeste de São Paulo. Atende anualmente em torno de 50 jovens entre 15 e 17 anos, priorizando os mais vulneráveis socialmente. Oferece, em parceria com a metodologia do SENAI, seis diferentes cursos: gráfica, elétrica, informática, técnicas administrativas, confeitaria e panificação. Dados retirados do questionário preenchido para esta pesquisa.

⁴⁹ Disponível em www.anarosa.org.br. Acesso em 02/02/2011.

gastos⁵⁰), e ter sido comandado por senhoras não religiosas entre 1825 e 1870. A despeito de algumas tentativas das autoridades em transformar o Seminário num efetivo estabelecimento de ensino profissional, com especial foco na formação de professoras para a escola pública, ele manteve apenas o aprendizado de trabalhos manuais “femininos” e serviços domésticos, em regime de semirreclusão. Seu diferencial dava-se pelo fato de as internas receberem instrução secundária – à época privilégio da classe abastada; por isso, várias delas eram encaminhadas ao magistério ao completar a maioridade.

O Seminário não aparece no atual mapeamento, uma vez que, no ano de 1976, após sucessivas mudanças de endereço, nomeação e finalmente de objetivos, tornou-se a Escola Estadual de Primeiro Grau – EEPG Seminário Nossa Senhora da Glória, deixando de ser dirigida pelas Irmãs de São José em 1978 e passando às mãos de educadores laicos⁵¹.

A segunda instituição é o Liceu dos Salesianos com atendimento voltado ao sexo masculino. O Liceu do Sagrado Coração de Jesus, como se chamou, foi fundado pelos padres salesianos em junho de 1885, com o apoio dos católicos filantrópicos da Província de São Paulo. O Padre Lourenço Giordano e o Irmão João Bologna foram os responsáveis por sua instalação e administração. Tempos depois, em 1918, parte das seções das Escolas Profissionais do Liceu passou a ter sede no Instituto Dom Bosco, aberto naquele ano, no bairro do Bom Retiro⁵². O Liceu não foi encontrado no mapeamento, porém o Instituto Dom Bosco aparece entre as ONGs, com dois endereços na cidade de São Paulo: nos bairros do Bom Retiro e Vila Paulistana⁵³.

Outro tipo de iniciativa não governamental de formação profissional destaca-se ainda no final do século XIX: as escolas noturnas da Maçonaria, organização bastante atuante na época. Como já dito na introdução deste texto, as aulas noturnas introduzidas

⁵⁰ Pode-se dizer que é um modelo que permanece vigorando na atualidade: financiamento governamental e gestão não governamental.

⁵¹ Centro de Referência em Educação Mario Covas (Memorial da Educação - Seminário das Educandas) Disponível em www.crmariocovas.sp.gov.br. Acesso em 07/04/2011.

⁵² Disponível em www.liceudesaopaulo.com.br. Acesso em 07/04/2011.

⁵³ A unidade do Bom Retiro oferece cinco cursos: instalações elétricas residenciais e prediais, eletrônica analógica e digital, mecânica industrial, assistente administrativo, designer gráfico e web designer, todos em parceria com o SENAI. São atendidos anualmente até 1.000 jovens, de 15 a 29 anos, provenientes de famílias com renda per capita de até um salário mínimo. Dados retirados do questionário preenchido para esta pesquisa (unidade da Vila Paulista não participou).

pelas Lojas Maçônicas foram as primeiras obras assistenciais particulares, na província de São Paulo, voltadas para a alfabetização de adultos livres e escravos. Um pouco depois, incluem-se aulas para formação específica de mão-de-obra:

a maçonaria campineira abre, em 1880, mais uma escola noturna, em outros moldes e para alunos mais adiantados. A introdução de desenho linear e francês, além da escrituração mercantil [...], indicam a preocupação de organizar um curso voltado para a preparação de mão-de-obra requisitada pelas demandas do mercado que se abria, ou seja, de encaminhar os “cidadãos” para as diversas profissões. (idem, p. 91).

Ainda antes da criação da Sociedade Protetora da Infância Desvalida (atual Instituto Ana Rosa), foi constituída, em 1873, a Sociedade Propagadora de Instrução Popular por empresários republicanos e positivistas, que também receberam auxílio da maçonaria local e do governo para sua manutenção. No início, houve a abertura de curso noturno com aulas de primeiras letras e aritmética; após alguns anos, com a reorganização desse curso, em 1882, é criado o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, com o “objetivo de ministrar gratuitamente ao povo os conhecimentos necessários às artes e ofícios, ao comércio, à lavoura e às indústrias”. (SEVERO, 1934, p.13 *apud* BRYAN, 2008, p.15). Entretanto, segundo Bryan (idem, p.16), como o Liceu

não possuía dispositivos que assegurassem que os mestres recrutados na indústria transmitissem seus conhecimentos e habilidades aos aprendizes, de modo a permitir uma rápida e controlada formação para o trabalho, a função domesticadora desse ensino deve ter se sobreposto à formação técnica, que ocorria imitativamente. De modo geral, em que pese suas diferenças, essas tentativas de instituição de ensino industrial reproduziram o modelo artesanal de aprendizagem do ofício e possuíam um caráter assistencialista, voltado aos “deserdados pela fortuna”, não avançando no sentido da elaboração de processos de formação do trabalho industrial, segundo a racionalidade capitalista.⁵⁴

A mudança de regime político para República influenciou decisivamente a vida do Liceu de Artes e Ofícios, uma vez que grande parte de seus mantenedores e diretores era formada por militantes republicanos que assumiram cargos no novo governo. As disputas políticas entre eles afetaram a organização do Liceu, levando ao fechamento de aulas de várias disciplinas e impossibilitando a efetivação de uma proposta de ensino

⁵⁴ Em relação à “não profissionalização” do Liceu de Artes e Ofícios, ver também MORAES, 2003, p. 146.

técnico profissional. Desta forma, nos primeiros anos da República, o Liceu manteve-se como no começo de suas atividades: uma escola noturna para alfabetização de trabalhadores. Porém os fundadores e defensores do Liceu não desistem de colocar em prática seu ideal: a preparação do cidadão operário. Em 1895, conseguem, com o apoio do presidente do Estado, que o Congresso legislativo aprove uma lei que concede ao Liceu dotação permanente, além de verba para a construção de prédio próprio em terreno também cedido pelo governo estadual⁵⁵. Então, sob o comando de Francisco Ramos de Azevedo⁵⁶ –, que permanece no cargo de diretor-geral por 30 anos –, o Liceu é reestruturado e implanta-se um programa voltado para a formação de quadros intermediários para a indústria da construção civil⁵⁷. (MORAES, 2003).

Assim, o Liceu de São Paulo solidifica-se como estabelecimento de ensino profissional e passa a utilizar como metodologia a *oficina-escola*: as oficinas possuem mestres, operários contratados e aprendizes, que juntos produzem encomendas para o mercado, atuando no formato de uma empresa industrial. O aprendizado se dá durante a própria produção, assim como com as aulas teóricas complementares. Em 1934, visando adequar-se às demandas de um novo padrão de processo produtivo – o taylorismo, como visto no capítulo 1 –, ocorre outra reformulação no Liceu: o método geometral, que tinha por “objetivo formar, no menor tempo de aprendizagem, o operário competente e especializado, dotado da disciplina mental e social adequada ao organismo industrial e ao próprio operário” (CUNHA, 2000a, p. 131).

Não se pode deixar de destacar que, desde o início do século XX, os sindicatos desenvolveram experiências no campo da formação profissional. Entretanto, atuação mais significativa foi empenhada por setores das classes trabalhadoras, nem sempre ligados ao movimento sindical, que criaram as *Escolas de Trabalhadores*⁵⁸ no final da

⁵⁵ O prédio do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo é hoje a Pinacoteca do Estado, localizada na Av. Tiradentes, região central da cidade.

⁵⁶ “(o) engenheiro Ramos de Azevedo, ao mesmo tempo em que organiza o curso de arquitetura da Escola Politécnica de São Paulo, em 1886, assume a direção geral e reelabora os programas dos cursos do Liceu de Artes e Ofícios, além de fundar seu Escritório Técnico, responsável pela construção de inúmeros edifícios públicos e residências particulares. Nascido em Campinas, em 1851, com estudos na Escola Militar do Rio de Janeiro e formado em Gand, na Bélgica, foi um empresário articulado à várias faces do capital cafeeiro, o que lhe garantiu as condições propícias de crédito para o custeio das obras em andamento”. (MORAES, 2003, p. 182-183).

⁵⁷ Para entender porque o Liceu especializa-se na construção civil, ver MORAES, 2003, p. 177 a 185.

⁵⁸ “A história das escolas de trabalhadores inicia-se na resistência à ditadura militar. As mais antigas datam do final da década de 60 e meados dos anos 70. Essas escolas surgiram como uma forma concreta de se desenvolver um trabalho político em tempos de repressão. São iniciativas de trabalhadores que

década de 1960. As *Escolas* existem até hoje e são organizadas por meio do CET - Conselho das Escolas de Trabalhadores⁵⁹. As ações vinculadas aos sindicatos e ao CET não serão abordadas nesta pesquisa, pois se acredita que o contexto das lutas sindicais possui características muito diversas das ONGs, de caráter religioso comunitário ou empresarial.

Os acontecimentos relativos à história da Educação Profissional no Brasil demonstram que ela continuamente esteve muita próxima ao atendimento de assistência social, e como esclarece Cunha (2005, p. 182):

A filantropia foi sempre associada ao ensino de ofícios artesanais, manufatureiros e industriais, aos órfãos, aos desvalidos, abandonados e expostos, sendo os artesãos e artífices formados nos mais diferentes ofícios apenas uma espécie de subproduto útil tanto aos mecenas quanto aos próprios trabalhadores. À medida que os ideais capitalistas foram aderindo ao novo tecido social que se desenvolvia, a filantropia foi sendo parcialmente substituída, enquanto argumentação, por um discurso mais baseado na racionalidade capitalista, isto é, nas considerações baseadas no cálculo dos custos e dos benefícios do ensino de ofícios para a formação da força de trabalho industrial-manufatureira. Concomitantemente, os destinatários desse tipo de ensino foram se transferindo dos menores que não lhe podiam por resistência (os órfãos, os miseráveis, os expostos, os desvalidos) para os filhos dos trabalhadores, sem aquelas características distintivas.

A instituição que se incumbiu de desempenhar o papel de formação dos filhos dos trabalhadores formais foi o SENAI, tornando-se hegemônica durante as décadas de 1940 a 1970, e permanecendo assim até os dias de hoje. Pode-se dizer que o modelo do SENAI estava voltado para *quem era de dentro*, isto é, para os adolescentes cujos pais eram empregados. Para aqueles que *ficaram de fora*, ou seja, os desvalidos, filhos de desempregados ou daqueles que não eram trabalhadores da indústria, não havia mais uma *porta de entrada*.

Essas condições mantiveram-se ao longo do período do regime militar e da reabertura da democracia. Mais tarde, no início dos anos 1990, a conjuntura de reconfiguração do papel do Estado sob a ótica neoliberal, e a grande demanda de

tomam para si a responsabilidade pela formação dos próprios trabalhadores: uma política de ação direta em educação num contexto de ditadura explícita do capital e de repressão aos movimentos sociais” (MORAES, *et al*, 1999, p. 375).

⁵⁹ A pesquisadora esteve presente no último “Colóquio das Escolas de Trabalhadores”, de 30/07 a 01/08 de 2010, quando foi lançada a nova Plataforma do CET-Conselho de Escolas de Trabalhadores. Documento disponível em www.ceep.org.br/o-ceep/plataformacet.

profissionalização dos jovens (que no momento atingia status de maior porcentagem da população), impulsionaram o ressurgimento das instituições não governamentais, com força e abrangência nunca alcançadas antes. Essa *volta* caracteriza-se pela forte proximidade das ONGs com a assistência social, assim como as primeiras instituições não governamentais ligadas ao ensino profissional surgiram mais com o intuito de assistência social do que de educação.

Os dados do questionário respondido pelas ONGs (64 respondentes entre um universo de 117) corroboram essa breve descrição histórica em relação à data em que foram fundadas: antes de 1900, 3% das ONGs e entre as décadas de 1910 e 1950, apenas 14 % –, período de ação mais intensa do Estado desde a criação das Escolas de Artífices em 1910, passando pelo SENAI em 1942 e sua solidificação durante os anos 1950. Entre 1960 e 1970, 17%, número mais expressivo, e, finalmente, a grande maioria, 59%, foi fundada de 1980 a 2010⁶⁰.

Para concluir, é importante frisar que as ações da sociedade civil no campo da Educação Profissional sempre existiram, tendo surgido de forma concomitante às ações do Estado, e não somente com o aparecimento do Terceiro Setor no final do século XX, como muitas vezes um olhar superficial sobre o fenômeno leva a crer. De qualquer forma não se pode negar que foi realmente durante os anos de 1990 que a atuação da sociedade civil ganhou visibilidade por meio das ONGs; no caso da atuação em cursos de Educação Profissional, ganhou também o reconhecimento do Estado, com a reformulação da Lei da Aprendizagem.

2.3 Lei da Aprendizagem

A Lei da Aprendizagem⁶¹ merece evidência neste trabalho, uma vez que vem sendo uma alternativa importante da formação profissional de jovens no país, passando então a incluir a participação das ONGs em sua atualização no ano de 2000. O impacto dessa inclusão aparece nos dados do mapeamento inicial: metade das ONGs pesquisadas divulga em seus sítios a realização de cursos de Aprendizagem.

Com a obrigatoriedade da contratação de jovens aprendizes em carteira de trabalho, pela indústria, a Lei da Aprendizagem surge seis meses após a criação do

⁶⁰ Ver Tabela 5, capítulo 3.

⁶¹ Também conhecida como Lei do aprendiz, Lei do menor aprendiz, Aprendizagem Profissional.

SENAI pelo Decreto-Lei nº 4.481 de 16 de Julho de 1942. Desta forma, estabelece-se uma via para a formação das novas gerações para o trabalho industrial.

Antes do predomínio do modelo fabril – paradigma da Lei da Aprendizagem – é interessante conhecer a maneira como se davam os processos de ensino de ofícios dos mais jovens dentro dos ambientes de trabalho. Na Europa, já na Idade Média, os artesãos organizavam-se em corporações de ofícios: associações que concentravam trabalhadores do mesmo ramo (carpinteiros, ferreiros, tecelões...). O modelo europeu, em especial o de Lisboa – por ser a Metrópole do Brasil Colônia –, será a referência para o estabelecimento das primeiras corporações no país. O ensino do ofício dentro de uma corporação é um processo vital, garantindo a reprodução do próprio ofício que ali se exerce.

Em Lisboa, por volta de 1778, há relatos da ocorrência de aprendizagem de novos artesãos (aprendizes). Segundo informações de Cunha (2005, p. 44-45), o acordo entre mestres e aprendizes – no princípio verbal e com o tempo passou a contrato escrito – era baseado no ensinamento do ofício em troca de prestação de serviços (remunerados ou não). Os aprendizes eram registrados na Câmara Municipal e nenhum mestre podia ter mais de dois aprendizes de cada vez. Tanto a idade do aprendiz quanto a duração da aprendizagem não possuíam definição clara nos regulamentos, seguindo alguns padrões informais, variando de acordo com o tipo de ofício. Por exemplo, o regulamento dos ourives definia a idade entre 12 e 16 anos e o dos agulheiros previa a aprendizagem por quatro anos ou mais. Quando o aprendiz era considerado apto, recebia um certificado de seu mestre e então o juiz de ofício o matriculava como oficial, o que lhe permitia trabalhar como assalariado na tenda do próprio mestre. As corporações exigiam que o jovem oficial permanecesse na condição de assalariado por dois a cinco anos, somente após esse prazo podiam realizar exame - perante o juiz de ofício – para finalmente adquirirem o direito de trabalhar por conta própria.

No Brasil, alguns documentos do período colonial, especialmente os das câmaras municipais, mostram que a aprendizagem de ofícios nas corporações era bastante semelhante ao que acontecia em Portugal. Havia algumas diferenças sutis como, por exemplo, o número de aprendizes permitidos: em Portugal era de dois por corporação e no Brasil, quatro.

O aprofundamento das relações capitalistas de trabalho e mercado leva ao enfraquecimento das corporações de ofícios em toda a Europa⁶². No Brasil, também já decadentes, elas foram extintas pela Constituição de 1824, que explicitava “a orientação dos dirigentes do nascente Império do Brasil, preponderantemente imbuídos da doutrina econômica liberal” (CUNHA, 2005, p. 54). Assim a aprendizagem de ofícios passa a ser desenvolvida basicamente em instituições de ensino profissional, que já vinham sendo apoiadas financeiramente ou criadas pelo próprio governo (nacional ou provincial) desde o final do século XIX, como já visto anteriormente.

Quando a economia brasileira começa a diversificar-se para além da agricultura de base escravagista, e o governo imperial passa a investir na implantação de indústrias de manufatura, pode-se encontrar a aplicação dessa concepção:

O incentivo estatal à atividade fabril incluiu a transferência de capital proveniente de loterias ou mesmo a transferência de recursos dos cofres públicos. De 1841 a 1849, sete fábricas foram beneficiadas por este mecanismo [...]. Os contratos de incentivo previam a proibição do trabalho escravo ou de africanos livres, *além da obrigação de a empresa manter num certo número de meninos como aprendizes*. (CUNHA, 2005, p. 104, *grifos meus*).

Um exemplo de contrato do ano de 1850 dizia:

O concessionário é obrigado: [...] a conservar nela (*na fábrica*) gratuitamente e pelo tempo que o governo arbitrar, 10 meninos brasileiros, aos quais alimentará e dará instrução religiosa, elementar e industrial. (idem).

Somente muitos anos depois o *jovem aprendiz* é formalizado por meio da Lei da Aprendizagem, que obteve sua efetivação com os cursos vinculados ao SENAI. Diferentemente do que se divulga hegemonicamente, o SENAI não foi um advento da vontade da classe empresarial, mas resultado de um longo processo negociado entre governo federal e empresariado, especialmente o paulista⁶³.

⁶² “Na França do século XVIII, as corporações de ofício constituíam empecilhos à plena vigência das relações de trabalho próprias da sociedade capitalista, por não permitirem a livre contratação entre empregadores e trabalhadores. As normas reguladoras da aprendizagem impediam a multiplicação da oferta de trabalho, a formação de um reserva de mão-de-obra capaz de frear a tendência altista dos salários. As corporações fixavam também os padrões de produção, o preço dos produtos, os salários dos oficiais, por essa razão, a doutrina econômica liberal, tal como foi reformulada por Adam Smith e os enciclopedistas, pregava a sua extinção, o que, na França, foi feita pela revolução de 1789”. (CUNHA, 2005, p. 54).

⁶³ Sobre o surgimento do SENAI, ver: FONSECA, 1986, Vol. 2, Capítulo XII, CUNHA, (2000b) Capítulos 1 e 2 e BRYAN (2008), Capítulo 3.

A primeira versão da Lei da Aprendizagem estabeleceu em 5% do número de trabalhadores qualificados, a quota mínima de aprendizes, e em 3% do total de trabalhadores de todos os ofícios, o número de trabalhadores menores a serem enviados e mantidos nos cursos do SENAI. Depois em 1946, essa quota foi modificada pelo Decreto-lei nº 9.576 de 12 de agosto, determinando que o Conselho Nacional do SENAI fixasse o número de aprendizes entre 5% e 15% dos trabalhadores das empresas associadas, conforme as necessidades da indústria. Nesse mesmo ano, a normatização da aprendizagem no comércio é iniciada através do Decreto-Lei nº 8.662 (SENAC). Em 1952, mais um novo decreto – nº 31.546 de 6 de Outubro – amplia as possibilidades de aplicação da lei: estendeu legalmente, ao local de trabalho, o regime de aprendizagem, abrindo a possibilidade às indústrias de manter aprendizes em suas próprias oficinas recebendo a metade do salário mínimo estabelecido por lei⁶⁴.

Ao longo do período de 1942 a 2000, o SENAI e os outros Serviços Nacionais de Aprendizagem⁶⁵ exerceram com exclusividade a função de formadores dos aprendizes contratados pelas indústrias. De qualquer forma, os objetivos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem não são apenas os cursos de Aprendizagem, mas, principalmente, a formação contínua dos trabalhadores empregados. Na verdade, os aprendizes são uma pequena parte dos interesses da instituição. De acordo com Bryan (2008, p. 139), durante os anos de 1967 a 1973, chamados de período do milagre econômico, houve aumento do número de cursos de aperfeiçoamento, especialização e de treinamentos operacionais para trabalhadores maiores de dezoito anos. Consequentemente, uma sensível diminuição da proporção de trabalhadores menores formados pelo SENAI. E, ao que tudo indica, o atendimento aos aprendizes se mantém graças à obrigatoriedade, estabelecida por lei.

⁶⁴ “O objetivo real desse decreto e portaria é reiteradamente denunciado pelos sindicatos e objeto de disputa judicial entre os trabalhadores e o capital. Estudando as transformações da indústria brasileira na década de 1960, Rosa (1982) analisa essas denúncias e mostra a dimensão dessa superexploração: em 1965, na indústria instalada no município de São Paulo, dos 200.000 trabalhadores que emprega, 75.000 são menores e muitos recebem metade do salário mínimo, como se fossem aprendizes, embora não o sejam. A burla a essa legislação é fácil, já que a ação do SENAI e do Ministério do Trabalho é insuficiente para abraçar o conjunto das indústrias e, quando autuam empresa em situação irregular, aplicam multas com valores estabelecidos na década de 1940.” (BRYAN, 2008, p. 123).

⁶⁵ Com o tempo o modelo do SENAI foi replicado em outros setores econômicos, formando uma rede unificada de formação profissional, também conhecida por Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT; e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP.

Em 19 de Dezembro de 2000, é decretada a nova Lei da Aprendizagem – a Lei nº 10.097 –, regulamentada pelo Decreto nº. 5.598, de 1º de Dezembro de 2005. De acordo com resumo do sítio do Ministério do Trabalho, ela

estabelece que todas as empresas de médio e grande porte estão obrigadas a contratar adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos. Trata-se de um contrato especial de trabalho, por tempo determinado, de no máximo dois anos. Os jovens beneficiários são contratados por empresas, como aprendizes de ofício previsto na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, do Ministério do Trabalho e Emprego, ao mesmo tempo em que são matriculados em cursos de aprendizagem, em instituições qualificadoras reconhecidas, responsáveis pela certificação. De acordo com a legislação vigente, a cota de aprendizes está fixada entre 5%, no mínimo, e 15%, no máximo, por estabelecimento, calculada sobre o total de empregados cujas funções demandem formação profissional (disponível em: www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_apresentacao.asp. Acesso em 16/01/2012).

As duas novidades mais significativas da Lei são a ampliação da idade do aprendiz para até 24 anos e a abertura acarretada pelo Art. 430, permitindo que “entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivo a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente” possam atender às empresas em busca de cursos de Aprendizagem. Porém existe uma condição: que os Serviços Nacionais de Aprendizagem não possuam vagas suficientes para o atendimento à demanda da localidade (como usualmente a demanda é maior do que o alcance dos Serviços Nacionais de Aprendizagem, as entidades ocupam essa lacuna).

Dessa maneira, muitas ONGs aderem à Lei da Aprendizagem como um novo modelo para realizar os cursos profissionalizantes que já vinham desenvolvendo há tempos. É importante destacar que a lei não proporciona nenhum tipo de financiamento governamental. Nesse sentido, diferencia-se dos programas de governo voltados para formação profissional (federais, estaduais ou municipais) que operam por meio de editais para liberação de recursos financeiros. Para as ONGs, a grande vantagem da Lei é assegurar a inserção dos jovens no mercado de trabalho, uma antiga reivindicação feita ao poder público. Pode-se dizer que a atualização da Lei da Aprendizagem surge também como resultado de uma demanda da sociedade por maiores oportunidades de primeiro emprego para os jovens.

A nova legislação traz outra grande novidade: a regulamentação dos cursos. Em dezembro de 2007, foi publicada a portaria nº. 615 (ampliada em 2008 pela portaria nº 1.003), que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de aprendizagem e cria o Cadastro Nacional de Aprendizagem – CNA.

Para orientação dos currículos foram definidos alguns conteúdos obrigatórios, por exemplo:

III- conteúdos de formação humana e científica, devidamente contextualizados:

- a) comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital;
- b) raciocínio lógico-matemático, interpretação e análise de dados estatísticos;
- c) diversidade cultural brasileira relacionada ao mundo do trabalho;
- d) organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe;
- e) direitos trabalhistas e previdenciários, saúde e segurança no trabalho;
- f) direitos humanos com enfoques sobre respeito de discriminação por orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política;
- g) educação fiscal para o exercício da cidadania;
- h) formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude;
- i) educação para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho;
- j) prevenção ao uso indevido de álcool, tabaco e outras drogas;
- k) educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero;
- l) políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; e
- m) incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. (Art 4ª, inciso III, *portaria nº 615/2007, redação dada pela portaria 1003/2008*).

O CNA é um sistema virtual coordenado pelo Ministério do Trabalho, no qual todas as entidades devem se registrar para adquirir permissão de atuar na qualificação de jovens no âmbito da aprendizagem. Pela primeira vez, é construído um sistema de controle “buscando promover a qualidade pedagógica e efetividade social” (Art. 1º, portaria nº 615/2007, redação dada pela portaria 1003/2008). O registro da entidade inclui o cadastro dos cursos a serem ministrados, com um nível considerável de detalhamento. Segundo a portaria 615:

Para cadastrar os programas e cursos no Cadastro Nacional de Aprendizagem a instituição deverá fornecer, no mínimo, as seguintes informações:

- I - público participante do programa/curso: número, perfil

socioeconômico e justificativa para seu atendimento;

II - objetivos do programa/curso: propósito das ações a serem realizadas, indicando sua relevância para o público participante, para a sociedade e para o mundo do trabalho;

III - conteúdos a serem desenvolvidos: conhecimentos, habilidades e competências, indicando sua pertinência em relação aos objetivos do programa, público participante a ser atendido e potencial de aplicação no mercado de trabalho; e

IV - estrutura do programa/curso e sua duração total em horas, justificada em função do conteúdo a ser desenvolvido e do perfil do público participante, contendo:

a) a definição e ementa do (s) curso (s);

b) sua organização curricular em módulos, núcleos ou etapas com sinalização do caráter propedêutico ou profissionalizante dos mesmos;

c) respectivas cargas horárias teóricas e práticas; e

d) ações de aprendizagem prática a serem desenvolvidas no local da prestação dos serviços;

V - infra-estrutura física: equipamentos, instrumentos e instalações demandadas para as ações do programa, em função dos conteúdos, da duração e do número e perfil dos participantes;

VI - recursos humanos: número e qualificação do pessoal técnico-docente e de apoio, identificação de ações de formação de educadores, em função dos conteúdos, da duração, e do número e perfil dos participantes;

VII - mecanismos de acompanhamento, avaliação e certificação do aprendizado;

VIII - mecanismos de vivência prática do aprendizado; e

IX - mecanismos para propiciar a permanência dos aprendizes no mercado de trabalho após o término do contrato de aprendizagem. (Art 3º, portaria nº 615/2007, redação dada pela portaria 1003/2008).

Neste trabalho a Lei da Aprendizagem é entendida como um dos meios possíveis para o desenvolvimento da Educação Profissional. Certamente é um modelo diferenciado, tendo o trabalho como elemento central da aprendizagem. Embora permita a inserção direta no mercado de trabalho, também oferece aprendizado teórico com currículo estruturado, ou seja, teoria e prática são mescladas.

A distribuição entre teoria e prática tem como regra o mínimo de 25% de teoria – podendo chegar até o máximo de 50% – e 75% de prática, ficando a critério da proposta da entidade qualificadora (tanto o Sistema S quanto as ONGs)⁶⁶. Segundo a legislação, os cursos e programas de Aprendizagem são classificados no âmbito da

⁶⁶ É de conhecimento geral que as empresas pressionam para que o aprendiz faça um curso com carga horária mínima, ou seja, a legislação permite a estruturação de um currículo equilibrado entre trabalho efetivo e curso teórico, porém, na prática, é bastante raro que alguma entidade consiga parceria com uma empresa disposta a matricular o aprendiz num curso com mais de 25% de teoria.

Educação Profissional como cursos de formação inicial e continuada⁶⁷, e fiscalizados pelo Ministério do Trabalho.

Para resumir, o quadro abaixo apresenta as diferentes instituições e leis relativas ao ensino profissional no Estado de São Paulo – e também as leis com abrangência nacional –, desde o surgimento da primeira instituição no final do império até estabelecimento da primeira versão da Lei da Aprendizagem.

Quadro 1: Instituições de ensino profissional em São Paulo e leis nacionais – 1824 até 1942

Ano	Decreto/lei	Instituição ou Lei	Caráter	Abrangência
1824	-----	Seminário de Sant’Anna (asilo para meninos órfãos)	Instituição governamental	São Paulo
1825	-----	Seminário da Glória (asilo para meninas órfãs)	Instituição governamental	São Paulo
1874	nº 52 de 24 de Abril	Lei cria oficialmente o Instituto de Educandos Artífices, o qual já funcionava desde 1844 em substituição ao Seminário dos Educandos de Sant’Anna	Instituição governamental	São Paulo
1874-75	-----	Sociedade Protetora da Infância Desvalida (hoje denominado Instituto Ana Rosa)	Instituição <i>não</i> governamental	São Paulo
1882	-----	Liceu de artes e ofícios de São Paulo (mantido pela Sociedade Propagadora da Instrução Popular, fundada em 1873)	Instituição <i>não</i> governamental	São Paulo
1885	-----	Liceu do Sagrado Coração de Jesus (Liceu dos Salesianos)	Instituição <i>não</i> governamental	São Paulo
1909	nº 7.566 de 23 de Setembro	Escolas de aprendizes artífices (19 escolas inauguradas em 1910)	Instituição governamental	Nacional
1923	-----	Escola Profissional de Mecânica (anexa ao Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo)	Instituição <i>não</i> governamental*	São Paulo
1930	-----	SESP – Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana	Instituição <i>não</i> governamental (empresarial)	São Paulo
1934	nº 6537 de 4 de Julho	CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional	Instituição governamental	Nacional
1942	nº 4048 de 20 de Janeiro	Criação do SENAI	-----	Nacional

⁶⁷ Também existe a seguinte orientação: “Para definição da carga horária teórica do curso de aprendizagem, a instituição deverá utilizar como parâmetro a carga horária dos cursos técnicos homologados pelo MEC, aplicando-se o mínimo de quarenta por cento da carga horária do curso correspondente ou quatrocentas horas, o que for maior”. (Art. 4º, inciso III, portaria nº 615/2007, redação dada pela portaria 1003/2008).

1942	nº 4073 de 30 de Janeiro	Lei orgânica do ensino industrial	-----	Nacional
1942	nº 4481 de 16 de Julho	Lei da Aprendizagem	-----	Nacional

Fonte: A autora (2011)

* criada com subsídios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

CAPÍTULO 3

AS ONGs QUE ATUAM NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA CIDADE DE SÃO PAULO

Na busca da compreensão da atuação das ONGs no âmbito da Educação Profissional de jovens moradores de centros urbanos e industrializados, percebe-se a representatividade de São Paulo, considerada não só a maior cidade do Brasil e da América Latina em termos populacionais, como também seu maior centro urbanizado. Além disso, foi em São Paulo que se desencadeou o processo de desenvolvimento e expansão industrial no país, nas primeiras décadas do século XX. Até hoje, a cidade – e sua região metropolitana – mantém-se como um dos mais ativos polos industriais do país.

Pode-se dizer, sem hesitação, que são pouco conhecidas as atividades desenvolvidas pelas Organizações não Governamentais, existindo raras publicações estatísticas a respeito. Uma das mais abrangentes e recentes (2008) é a – já anteriormente referida – “As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil – FASFIL”⁶⁸, realizada a partir de parceria entre IBGE– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IPEA -Instituto de Pesquisa Econômicas e Aplicadas, ABONG-Associação Brasileira de ONGs e GIFE-Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. São pouco mais de 338 mil fundações e associações em todo o território brasileiro. Dentre esse montante, 143.144 estão localizadas no Sudeste, representando 42,4% do total: a maior porcentagem no país. No Estado de São Paulo existem 68. 658, também a maior quantidade entre os estados do Sudeste.

Quando as estatísticas fornecidas pela FASFIL são analisadas levando-se em conta a principal atividade desenvolvida pelas fundações e associações, há quase 20 mil na área de Educação e Pesquisa; e quando se filtra a respectiva área, são encontradas apenas 447 dedicadas à Educação Profissional. Com um número bastante maior, encontra-se a área de Assistência Social: 39.395, não havendo subclassificações de atividades.

⁶⁸ Estudo realizado com base nos dados do Cadastro Central de Empresas - CEMPRESA do IBGE. A primeira publicação é do ano de 2004, com informações referentes ao período entre 1996 e 2002, e a segunda publicação é do ano de 2008, com informações referentes ao período entre 1996 e 2005.

Em 1999, o INEP realizou o Censo da Educação Profissional, atingindo todos os tipos de estabelecimentos e níveis da Educação Profissional⁶⁹. Na época, o chamado sistema de Educação Profissional constituía-se de cursos de diferentes níveis: tecnológico, técnico e básico. A Educação Profissional básica corresponde, hoje, à “formação inicial e continuada ou qualificação profissional”, na qual se inscrevem os cursos oferecidos pelas ONGs em estudo.

O censo alcançou a resposta de 3.948 instituições. Destas, 2.216 ofereciam cursos no nível técnico (pós-médio), 2.034 no nível básico, e 258 no nível tecnológico. Apesar de o maior número de escolas pertencerem ao nível técnico, a imensa maioria dos cursos oferecidos estava voltada para o nível básico: eram 27.555 cursos entre o total de 33 mil cursos de Educação Profissional no Brasil. O levantamento também revelou que, naquele momento, mais de 70% das matrículas nos três níveis da Educação Profissional concentravam-se no nível básico. Eram dois milhões e 800 mil matrículas em todo o País, distribuídas da seguinte forma: dois milhões de estudantes no básico, 717 mil no técnico e 97 mil do tecnológico.

No Estado de São Paulo (o censo não traz dados sobre as cidades) foram encontrados 14.134 cursos de nível básico na classificação denominada “dependência administrativa privada” (as outras classificações são dependência federal, estadual e municipal). Infelizmente, dentro da referida classificação, não há distinção entre as escolas particulares e as organizações sem fins lucrativos.

Na outra ponta, na perspectiva de atendimento a jovens por ONGs, em 2007 foi lançada a pesquisa “Juventudes SP: Panoramas e iniciativas com foco na juventude de São Paulo”⁷⁰, abarcando os projetos que realizavam ações socioeducativas em todo o Estado de São Paulo. Foram listados 99 projetos e programas⁷¹, sendo 62,6% sediados na capital, 32,3% no interior e 5,1% atuando simultaneamente na capital e interior, ou seja, haviam 67 projetos atuando na cidade de São Paulo. Dentre o total dos projetos no

⁶⁹ Existe uma pesquisa mais recente, do ano de 2006, intitulada “Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar”. Como o próprio nome revela, ela abrange somente o nível técnico, não trazendo informações a respeito dos cursos de formação inicial.

⁷⁰ Realizada pelo CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

⁷¹ A opção metodológica da pesquisa foi quantificar os projetos e programas realizados pelas ONGs e não a ONG em si. Portanto mais de um projeto pode ser realizado pela mesma ONG. Os critérios de inclusão foram: projeto estar em andamento no momento do contato feito pela pesquisa (setembro de 2004 a maio de 2005); eleger como público-alvo jovens de 15 a 24 anos; promover atividades de formação; atuar no estado de São Paulo (CENPEC, 2007, p. 46).

estado, 48 eram voltados para o foco profissionalizante e 28 deles atuavam na cidade de São Paulo – o tipo de ação socioeducativa foi classificada somente como não-profissionalizante ou profissionalizante. De qualquer forma, a grande maioria dos projetos (93,9%) – mesmo os não-profissionalizantes – revelou realizar ações com os jovens para desenvolver competências e habilidades para o mundo do trabalho.

Além disso, 64,6% dos projetos preocupavam-se em formar jovens empreendedores, abrindo possibilidades para geração de renda própria, por meio de cooperativas ou microempreendimentos; e também, 56,6% propunham vivências práticas em estágios ou trabalhos voluntários. Ou seja, a formação profissional é um importante eixo presente em praticamente todos os projetos.

A pesquisa Juventudes SP também efetuou um estudo qualitativo, com visitas de aprofundamento em 12 dos projetos, incluindo cinco profissionalizantes⁷². Um dos resultados mais relevantes foi a constatação de que os projetos/programas pesquisados estão efetivamente contribuindo para o “deslocamento da imagem do jovem-problema para a do jovem co-autor de soluções” (CENPEC, 2007, p. 80). Embora a formação profissional não tenha sido foco do estudo, as visitas revelaram alguns dos temas que mais desafiam os projetos profissionalizantes: melhor inserção no mercado de trabalho; dificuldades dos jovens na leitura e na escrita; ampliação da abrangência da formação para além da técnica e disseminação dos projetos (idem, p. 217).

Mais próximo ao tema específico desta pesquisa foi encontrado o estudo “Educação Profissional de Adolescentes: Cadastro das Iniciativas não-formais”, realizado em 1996, com coordenação nacional da Fundação Odebrecht em parceria com órgãos públicos e outras organizações do Terceiro Setor⁷³. O cadastro teve abrangência nacional com dados contabilizados por grandes regiões e estados da Federação, sem a especificação das cidades. Na região Sudeste chegou-se ao número de 281 programas

⁷² Alguns dados serão expostos no item 3.3.

⁷³ Em Outubro de 2011, poucos meses após a coleta de dados desta pesquisa, foi lançado o relatório “Juventude e mercado de trabalho”, resultado de uma pesquisa sobre educação profissional de jovens na região metropolitana de São Paulo, incluindo ONGs, escolas técnicas estaduais e escolas do SENAI e SENAC, realizada pelo Centro Ruth Cardoso. Entretanto o estudo é de caráter qualitativo, sem novos dados quantitativos (foram entrevistadas 21 instituições). De qualquer forma, o livro traz informações recentes que iluminaram a análise qualitativa dos dados deste capítulo. Recentemente também foi defendida uma dissertação (Administração – PUC/SP) a respeito do trabalho desenvolvido por uma ONG participante desta pesquisa: “Investimento social privado e a inserção de jovens no mercado de Trabalho: um estudo de caso do programa Formare”, BONADIO, Luanda Aparecida, 2010.

não-formais de iniciação profissional de adolescentes, desenvolvidos em 278 entidades. No Estado de São Paulo, foram cadastradas 173 entidades no ano de 1996.

Como veremos a seguir, o mapeamento realizado entre 2009 e 2011 apontou um aumento marcante em relação às pesquisas referidas: 117 ONGs atuando na formação profissional de jovens somente na cidade de São Paulo, somando 151 unidades locais (algumas ONGs têm mais de uma unidade). Isto é, são 151 endereços diferentes na cidade onde os jovens podem se inscrever para participarem de cursos profissionalizantes gratuitos. (ver apêndice A: listagem das ONGs mapeadas em ordem alfabética).

Outra constatação importante foi a dificuldade de localizar qual órgão público é responsável por coordenar e/ou fiscalizar os cursos oferecidos pelas ONGs. Na verdade, o desafio é entender como se dá a organização dessa área uma vez que são vários órgãos envolvidos, estando as informações dispersas pelos inúmeros documentos alocados em diversos deles.⁷⁴

No planejamento inicial desta pesquisa, pensava-se num projeto apoiado em estudos de caso de algumas ONGs. Entretanto, diante da falta de informações em geral tanto no que se refere à quantidade dessas organizações quanto às características mínimas relacionadas à sua localização e natureza jurídica, por exemplo –, ficou praticamente inviável estabelecer critérios para escolha das ONGs a serem estudadas em profundidade. Com essa constatação, optou-se por realizar, em primeiro lugar, uma pesquisa quantitativa abrangendo toda a cidade de São Paulo, seguida complementarmente por pesquisa qualitativa. Os procedimentos e métodos utilizados foram:

a) levantamento de documentos legais: leis, decretos, programas/políticas públicas relacionados à temática; listagem de ONGs conveniadas, parceiras e/ou cadastradas em diversos órgãos públicos;

b) mapeamento das ONGs e análise dos dados obtidos para definição dos passos

⁷⁴ Um artigo denominado “O desafio das estatísticas do terceiro setor” (MADEIRA; BIANCARDI, 2003), anunciava a criação e manutenção, pela Fundação SEADE, do portal ‘Guia do Terceiro Setor: “um projeto que ambiciona disponibilizar na Internet, no formato georreferenciado, um conjunto significativo de entidades do Terceiro Setor que atuam no Estado de São Paulo. Este modelo de disseminação das informações possibilitará localizar no espaço das cidades as organizações cadastradas, além de caracterizá-las segundo um conjunto de informações básicas (...). O projeto prevê ainda a atualização anual do cadastro” (idem, p.182). Em 2012, o Guia do Terceiro Setor não foi encontrado na internet, então foi feito contato com as autoras do artigo para obter informações, que retornaram dizendo “Realmente iniciamos um projeto para construir o Guia do Terceiro Setor, entretanto não pudemos levá-lo adiante por um conjunto de razões inclusive a saída de duas funcionárias responsáveis pelo projeto”.

seguintes;

c) aplicação de questionário a todas as ONGs mapeadas, visando o entendimento do perfil dos cursos de formação profissional ofertados, bem como o perfil dos educadores e jovens atendidos;

d) realização de grupos focais com profissionais das ONGs para aprofundamento das questões tratadas no questionário.

Antes do início do diálogo entre a exposição teórica realizada até aqui e os dados apontados pela pesquisa, é esclarecedor observar a descrição que duas participantes dos grupos focais – uma ex-conselheira do CMDCA⁷⁵ de São Paulo e outra ex-coordenadora do Pró-Jovem no Estado do Mato Grosso – fazem do panorama de como a cidade de São Paulo, e aparentemente também o Brasil lidam com a questão:

A profissionalização em São Paulo está posta para a Secretaria da Assistência Social no município. A LOAS (*Lei Orgânica da Assistência Social*) normatiza a assistência em São Paulo, é direito da pessoa que precise da assistência social, é direito dela também desenvolver competências para o mundo do trabalho, está previsto na LOAS, mas não é só na LOAS, ela é uma ação que tem que envolver a Secretaria do Trabalho e a Secretaria de Educação no município, porém quem financia isto na cidade de São Paulo é a SMADS-Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. É bem complicada esta história da formação profissional aqui, quando você fala que dentro da Secretaria da Assistência Social existe uma questão da certificação, que isso tem que ser feito pela educação, você problematiza tudo. Então a própria Organização está dizendo que não é competência da assistência social, é competência da educação, mas quem financia é a assistência social, aí a assistência vai começar a dizer também: ‘já que não é nosso, vamos parar de fazer’, então é político. É muito problemático. (ORG10b).

Faz falta uma integração maior das secretarias porque todas elas têm que trabalhar uma pessoa que está lá, seja aprendiz seja qualificação profissional, ela é uma só, e ela continua precisando, não interessa se a ação social quer atende-la, ela está ali e precisa de uma mão. Eu bato muito nisso, eu estive coordenando o Pró Jovem no estado do Mato Grosso e era muito grande. Eles precisavam mobilizar várias secretarias e a gente esbarrava nisso o tempo todo, o quê não é diferente aqui (*São Paulo*), o tempo todo você esbarra. A Secretaria da Educação não quer certificar porque a maior parte da verba vai para ação social e isto você vive o tempo todo, até você convencer a Secretaria de Educação que tem que certificar porque a pessoa precisa, não é fácil. (ORG12).

⁷⁵ Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do adolescente.

3.1 Mapeamento inicial

O primeiro passo foi o levantamento do número de Organizações não governamentais, existentes na cidade de São Paulo, que oferecem cursos de formação profissional voltados para o público jovem.

A busca inicial foi pautada pela seleção das ONGs que atendessem aos seguintes critérios:

- Executar, diretamente, curso de formação profissional para o mercado formal ou informal;
- Atender, necessariamente, mas não exclusivamente, adolescentes e jovens de 14 a 29 anos;
- Oferecer cursos gratuitos com critérios de seleção que priorizam a inserção do público de baixa renda;
- Desenvolver cursos de conteúdo programático definido, como carga horária, currículos e educadores responsáveis.

De acordo com os critérios adotados para delimitar o objeto da pesquisa, foram excluídas as ONGs com as seguintes características:

- Que proporcionam aos jovens financiamento ou bolsas em cursos de Educação Profissional de estabelecimentos regulados pelo MEC ou Sistema S. Foram buscadas ONGs que desenvolvem cursos próprios, ou em parceria com outras Organizações;
- Que desenvolvem cursos específicos para jovens com necessidades especiais. A educação de pessoas com necessidades especiais é um campo de estudo reconhecido, exigindo uma análise que esta pesquisa não se propõe a cobrir;
- Que desenvolvem cursos para atendimento *exclusivo* a jovens no cumprimento de medida sócioeducativa ou em liberdade assistida. As questões que envolvem os jovens nessas condições extrapolam as reflexões deste trabalho (ONGs que os incluem junto com a população jovem em geral foram consideradas).
- Que desenvolvem cursos específicos de formação para Esportes, Arte/Cultura e Reciclagem. Estas áreas de formação possuem campos de estudos próprios que mobilizam discussões para além da área da Educação Profissional, que

historicamente produziu conhecimento em torno do trabalho manufatureiro, industrial e mais recentemente do trabalho em serviços.

Primeiramente, buscou-se excluir as ONGs que possuem convênios com programas governamentais de formação para o trabalho – como PLANSEQ-Plano Setorial de Qualificação, ProJovem e ProEja (em todas suas modalidades) –. O motivo da exclusão seria manter o foco no objetivo desta pesquisa, que é conhecer os cursos desenvolvidos fora do âmbito governamental, sem o apoio de políticas públicas. Contudo, na realidade, é muito tênue a linha que separa as ONGs que estão vinculadas a esse tipo de programa, daquelas que realizam cursos por iniciativa própria. Várias ONGs atuam de ambas as maneiras, mantendo cursos com diferentes formatos e públicos. Sendo assim, não foram consideradas apenas as ONGs que revelaram trabalhar *unicamente* em decorrência do programa/verba governamental.

Aqui cabe ressaltar o motivo pelo qual as Organizações que atendem à Lei da Aprendizagem, vinculada ao Ministério do Trabalho, estão incluídas no escopo desta pesquisa. A primeira razão é o fato de que os programas governamentais oferecem recursos financeiros e a Lei não. A segunda é que estes cursos profissionalizantes já vinham sendo desenvolvidos anteriormente pelas ONGs e, então, o novo molde da Lei da Aprendizagem surgiu como alternativa de encaminhamento dos jovens para o mercado de trabalho.

O ponto de partida para o levantamento quantitativo foi a *internet*. A investigação foi orientada pelo acesso a sítios temáticos a respeito do Terceiro Setor, e também via consulta a documentos disponíveis em sítios de órgãos governamentais que regulam a atuação das ONGs.

Os sítios temáticos consultados consistem em dois endereços de associações de organizações do Terceiro Setor que concentram dados sobre seus associados, e um terceiro que foi criado especificamente para divulgar ONGs que realizam formação de jovens para o trabalho. Os endereços são:

1- www.gife.org.br – **Rede GIFE** – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. “O GIFE é uma rede sem fins lucrativos que reúne organizações de origem empresarial, familiar, independente e comunitária, que investem em projetos com finalidade pública. Sua missão é aperfeiçoar e difundir conceitos e práticas do uso de recursos privados para o desenvolvimento do bem comum, contribuindo assim para a promoção do

desenvolvimento sustentável do Brasil, por meio do fortalecimento político-institucional e do apoio à atuação estratégica dos investidores sociais privados”. No sítio existe um sistema de busca de associados por *área temática, região de atuação e público alvo-faixa etária*. A busca foi realizada pela seleção das áreas temáticas de Educação e Geração de Trabalho e Renda, a região de atuação do Sudeste e o público alvo na faixa etária de 15 a 29 anos.

2- www.abong.org.br – **ABONG** – Associação Brasileira de Organizações não Governamentais. “A Associação Brasileira de Organizações não Governamentais - ABONG, fundada em 10 de agosto de 1991, é uma sociedade civil sem fins lucrativos, democrática, pluralista, antirracista e antissexista, que congrega organizações que lutam contra todas as formas de discriminação, de desigualdades, pela construção de modos sustentáveis de vida e pela radicalização da democracia.” O sítio possui um item chamado “Conheça nossas associadas”, no qual é possível realizar pesquisa por *região, UF, área temática de atuação e público alvo*. A busca foi realizada selecionando-se a região Sudeste e a UF São Paulo. Depois foram escolhidas as seguintes áreas temáticas de atuação: Economia Solidária, Educação, Questões urbanas e Trabalho e renda; e o público-alvo: crianças e adolescentes, estudantes e jovens.

3- www.buscajovem.com.br - **Portal Busca Jovem**. “O Portal Busca Jovem é uma iniciativa do Grupo de Afinidade em Juventude do GIFE - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. Foi criado em 2008 pelas seguintes instituições: Fundação Avina, Basf, Fundação Bunge, Citi, Instituto Hedding Griffó, Instituto Ibi, Fundação Iochpe, Instituto Social Maria Telles, Fundação Itaú-Social, Instituto Unibanco e Instituto Votorantim. Seu objetivo é aproximar as organizações sociais que formam jovens para o mercado de trabalho com as empresas que querem contratá-los. Sua estrutura é semelhante a um portal de empregos. Os anúncios de vagas podem ser publicados por empresas, consultorias de RH ou centrais de emprego (governo, sindicatos etc.). Os anúncios de jovens podem ser publicados por ONGs formadoras ou instituições de ensino. Todos estes serviços são gratuitos.” No menu do sítio há o item “[Banco de Formadores](#)”, em que é possível encontrar todas as entidades formadoras cadastradas.

Outra fonte importante de dados foi o portal da Prefeitura de São Paulo, que disponibiliza consulta pública a documentos nos quais constam informações sobre as entidades sociais que mantêm convênios com os órgãos e secretarias municipais. Dentro do portal foram encontradas informações relevantes nas seguintes secretarias:

4- Secretaria Municipal de Assistência Social

www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/organiz_1267218364.pdf

No sítio encontra-se disponível a lista de Entidades Sociais conveniadas com a Secretaria Municipal de Assistência Social. Por meio dos nomes das entidades, foram realizadas consultas aos respectivos sites para que se verificasse se, entre as atividades desenvolvidas, encontrar-se-ia a realização de cursos de formação de jovens para o trabalho.

5- Secretaria Municipal de Participação e Parcerias

www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/participacao_parceria/conselhos/cmdca/organizacoes/

Sob a responsabilidade desta Secretaria estão os Conselhos de participação da sociedade civil, entre eles o CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente –, que é um órgão deliberativo e controlador das ações que envolvem o público infantil e adolescente (até 18 anos). Dentro do espaço do CMDCA, foi consultado o documento denominado “Relação de Organizações”, nos temas “Apoio Sócio Educativo” e “Aprendiz”. Foi realizada verificação das atividades desenvolvidas pelas organizações listadas em “Apoio Sócio Educativo”, por meio de pesquisa nos seus sítios, sendo consideradas para este estudo apenas aquelas que declaram realizar cursos de formação de jovens para o trabalho. Por outro lado, todas as organizações listadas em “Aprendiz” foram consideradas por esta lista ser exatamente um controle das entidades que atendem à Lei da Aprendizagem com jovens de 14 a 18 anos.

Para completar o mapeamento, foi consultado o portal do Ministério do Trabalho e Emprego, no menu *Emprego e Renda*, e especificamente *Políticas de Juventude e Aprendizagem*, onde foi encontrado um cadastro com entidades vinculadas à Lei da Aprendizagem:

6- Cadastro Nacional de Aprendizagem

www.mte.gov.br/politicas_juventude/aprendizagem_consulta.asp#

Para o acompanhamento da Lei da Aprendizagem, o Ministério do Trabalho e Emprego criou o Cadastro Nacional de Aprendizagem, destinado à inscrição das entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, buscando promover a qualidade técnico-profissional dos programas e cursos de aprendizagem, principalmente em relação à sua qualidade pedagógica e efetividade social. O Cadastro possui ferramenta de consulta pública a todas as entidades que oferecem cursos de aprendizagem, com filtro de Estado e Cidade. Foram consideradas todas as entidades da cidade de São Paulo.

Após consultas detalhadas às seis fontes de informação citadas, foram encontradas 114 Organizações não Governamentais. A partir da listagem dos nomes e endereços fornecidos pelas fontes, foram realizadas buscas pelos sítios das próprias ONGs – somente seis delas não mantêm endereço eletrônico na *internet*. A análise dos sítios e alguns contatos telefônicos revelaram que uma pequena parte não estava mais em funcionamento ou deixaram de oferecer cursos profissionalizantes. Foram também descobertas algumas novas ONGs em sítios temáticos do Terceiro Setor (sem registro em órgãos públicos).

Em maio de 2011, encerrou-se o mapeamento – iniciado em agosto de 2009 –, chegando-se, então, ao número final de 117 ONGs atuantes na área da formação profissional de jovens na cidade de São Paulo. Entre junho e agosto de 2011, foi distribuído questionário para a totalidade das ONGs, com retorno de 64 respostas. Finalmente em setembro de 2011, realizaram-se quatro grupos focais com a participação de 37 representantes de 26 diferentes ONGs.

3.2 Conhecendo as ONGs: questionário e grupos focais

A partir da avaliação dos dados encontrados na etapa de apreciação dos documentos e dos sítios das 117 ONGs, foi constatada a necessidade de se construírem novos dados, uma vez que estes se apresentavam bastante fragmentados. Quatro temas centrais foram então pensados para guiar a pesquisa: perfil da Organização não Governamental; perfil dos cursos de formação profissional; perfil dos jovens atendidos e perfil da equipe técnica responsável pelos cursos – o último com menor ênfase foi abordado apenas no questionário.

Decidiu-se, de início, pelo levantamento de dados quantitativos e descritivos (abarcando o conjunto das ONGs mapeadas), por meio de questionário semiestruturado, sendo a maioria das perguntas fechadas – apenas algumas abertas (Apêndice B). O questionário foi elaborado em ferramenta virtual⁷⁶ e enviado por correio eletrônico a cada ONG. A escolha pelo meio virtual foi ciente de que esse recurso teria aspectos positivos e negativos. O lado positivo foi garantir a entrega do questionário à totalidade das ONGs dispersas por todas as regiões da cidade, entretanto o lado negativo foi a falta de mobilização que o contato pessoal proporciona. Visando minimizar o último aspecto e assegurar que o questionário chegasse ao responsável pelos cursos profissionalizantes, a sensibilização, com apresentação dos objetivos da pesquisa para os coordenadores de projeto ou coordenadores pedagógicos⁷⁷, foi realizada por telefone.

Como parte da estratégia de mobilização, foi também encaminhado, juntamente com o questionário, convite para participação de um minicurso na Faculdade de Educação sobre o tema “Atuação das Organizações não governamentais em cursos de formação profissional na cidade de São Paulo”, desenvolvido em 09 de setembro de 2011⁷⁸. O prazo foi alongado, por ter sido pequeno o retorno de respostas nesse primeiro momento. Realizaram-se novas sensibilizações não só por telefone, mas também com a presença da pesquisadora em espaços de encontro das ONGs: fóruns de debate, palestras e seminários. Devido ao esforço, foi atingido o número de 64 questionários

⁷⁶ Foi utilizada ferramenta gratuita e de fácil manuseio, com a qual a própria pesquisadora construiu a estrutura do questionário; foi também responsável pela organização do envio e controle de retornos. Ferramenta disponível em <https://docs.google.com> (menu: criar formulário).

⁷⁷ Não foi possível contatar todos os responsáveis diretos pelos cursos. Foram realizadas ao menos duas tentativas em cada Organização, por meio de conversa ou por recado deixado com algum funcionário.

⁷⁸ Texto da mensagem enviada com o questionário: *Caros e Caras, esta é uma pesquisa de mestrado da Faculdade de Educação da USP, realizada por Ana Paula Bellizia e orientada pela Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes. Tem o objetivo de compreender a atuação das Organizações não Governamentais - ONGs na Educação Profissional de jovens na cidade de São Paulo. O contato de cada ONG foi buscado em documentos públicos da Prefeitura de São Paulo, do Cadastro Nacional de Aprendizagem do Ministério do Trabalho e do Portal Busca Jovem. O sucesso da pesquisa depende das informações das próprias ONGs, por isso solicitamos encarecidamente a colaboração desta Organização respondendo ao questionário disponível no endereço:*

<https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dDlsQ1NTbkl5b21LTjhrR0RoRTJhVHc6MQ>

Em contrapartida, para as ONGs que responderem ao questionário, será oferecido um curso de formação de oito horas no Auditório da Faculdade de Educação da USP, em 09 de setembro de 2011. Após a conclusão da pesquisa, os dados também serão compartilhados com os participantes. Agradecemos desde já.

respondidos (55% do total); 26 ONGs aceitaram o convite e estiveram presentes no minicurso, algumas com mais de um representante, somando 47 participantes.

O minicurso não foi pensado somente como incentivo à participação, foi também resultado de uma preocupação – existente desde o início do projeto de pesquisa – em oferecer alguma contrapartida aos sujeitos pesquisados. Acredita-se na importância da relação de troca de saberes entre pesquisadores e sujeitos, refutando-se a ideia do sujeito como informante passivo e da universidade como instância distante da sociedade. Dessa maneira, entendeu-se o minicurso, realizado nas dependências da própria Faculdade de Educação, como contrapartida interessante aos trabalhadores das ONGs, na medida em que oferecia capacitação e os aproximava da universidade⁷⁹.

O programa da capacitação (Apêndice C) teve quatro momentos. Primeiramente, a abertura com apresentação dos dados preliminares da análise dos questionários, já cumprindo o intuito de os resultados das informações cedidas pelos próprios sujeitos/participantes serem compartilhados. No segundo momento, uma breve fala sobre a história da Educação Profissional no Estado de São Paulo. No terceiro, uma exposição sobre “Formação inicial e continuada e arcos ocupacionais” e debate sobre o tema.

No quarto momento (sem alguns dos participantes que se retiraram do minicurso devido a compromissos profissionais), foram realizados os grupos focais, que contaram, então, com a presença de 37 pessoas – representando 26 ONGs⁸⁰. O trabalho ocorreu simultaneamente nos quatro grupos em que foram divididos os participantes – de oito a dez componentes e um mediador em cada um deles.⁸¹ Os grupos foram orientados por um mesmo roteiro de perguntas (Apêndice D). O objetivo foi o aprofundamento do perfil das Organizações não Governamentais – especialmente no que tange à escolha de atuar no campo da Educação Profissional – dos cursos de formação profissional e dos

⁷⁹ No dia do minicurso uma das participantes comentou “Eu nunca tinha entrado na USP antes”.

⁸⁰ Três dessas ONGs não responderam ao questionário, mas estavam presentes nos grupos focais por causa da circulação de informação na rede de relacionamento entre elas. As três desenvolvem cursos de formação profissional para jovens, porém com alguma característica que as excluem do foco da pesquisa: duas estão localizadas em cidades da região metropolitana de São Paulo, e a terceira atende exclusivamente jovens com necessidades especiais. As falas dos participantes dessas ONGs foram consideradas na análise, pois são relativas ao cotidiano do trabalho desenvolvido com os jovens, que independe do recorte geográfico e da especificidade do público atendido.

⁸¹ A pesquisadora fez a mediação de um grupo; os outros três foram mediados por colaboradores: uma doutoranda da FEUSP e dois funcionários do Portal Busca Jovem.

jovens atendidos. A discussão dos grupos resultou em aproximadamente seis horas de gravação.

TABELA 1. ONGs participantes dos grupos focais

	Nº de representantes*	Regiões da cidade onde atua	Nº de jovens atendidos por ano
ORG1	2	Sul	201 a 400
ORG2	1	Leste	601 a 1000
ORG3	2	Norte	201 a 400
ORG4	2	Norte, Leste e Oeste	201 a 400
ORG5	1	Sul	51 a 100
ORG6	2	Centro	Até 50
ORG7	1	Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro	201 a 400
ORG8	2	Sul	201 a 400
ORG 9	1	Leste, Oeste	Até 50
ORG 10	3	Leste, Centro	Até 50
ORG11	1	Sul	201 a 400
ORG12	1	Atua nacionalmente	Acima de 2.000
ORG13	1	Centro	101 a 200
ORG14	2	Norte, Centro	201 a 400
ORG15	2	Oeste	201 a 400
ORG16	1	Atua nacionalmente	101 a 200
ORG17	2	Sul	201 a 400
ORG18	1	Norte	401 a 600
ORG19	1	Oeste	401 a 600
ORG20	1	Atua nacionalmente	1.000 a 2.000
ORG21	2	Sul	101 a 200

ORG22	1	Atua nacionalmente	Acima de 2.000
ORG23	1	Norte	51 a 100
ORG24*	1	São Paulo	-----
ORG25**	1	Cidade de São Bernardo do Campo	-----
ORG26**	1	Cidade de Barueri	-----

Fonte: A autora (2011)

* quando a ONG estiver representada por mais de uma pessoa, a diferença será identificada no texto como ORG1a, ORG1b e ORG1c.

**estas são as ONGs que não responderam ao questionário.

A próxima parte do texto apresenta os dados coletados e sua análise à luz das discussões teóricas realizadas até aqui.

3.3 ONGs que atuam no campo da Educação Profissional: perfil e algumas considerações

Os resultados apresentados a seguir são fruto de análise conjunta e complementar dos dados obtidos pelas respostas do questionário – respondido por 55% das ONGs – e pelas discussões realizadas nos grupos focais – participação de 22% das ONGs. Referem-se exclusivamente à realidade da cidade de São Paulo. De qualquer forma, não é possível afirmar que todas as ONGs existentes na cidade que efetivamente desenvolvem cursos profissionalizantes estão aqui incluídas, uma vez que não há um órgão ou cadastro que unifique e concentre informações, como já dito anteriormente.

Contudo, arrisca-se dizer que este levantamento de 117 ONGs, com 151 unidades locais (específicas para atuação em Educação Profissional), é um dos mais completos realizados até o final desta pesquisa. Estudos publicados nos anos de 1996 e 2007 (referidos acima) revelaram, respectivamente, 173 e 99 ONGs⁸² atuantes no Estado de São Paulo; o último deles chegou ao número de 28 ONGs na capital. Importante

⁸² Os dois estudos referidos, e a presente pesquisa, possuem metodologias distintas, inviabilizando a comparação entre eles. Deste modo não é possível afirmar que houve um decréscimo de 173 para 99 ONGs no período entre 1996 e 2007. O que esses dados demonstram e reforçam é a falta de informações unificadas.

destacar que os estudos mencionados não serão utilizados de modo comparativo, mas sim como parâmetro para as possíveis conclusões.

A despeito da variedade de tipos das Organizações mapeadas, todas serão denominadas como ONGs e consideradas, numa conceituação geral, pertencentes ao Terceiro Setor. Sabe-se das marcantes diferenças entre tais Organizações, que também se expressam no grupo aqui estudado: fundações ou institutos vinculados a empresas; entidades mantidas por igrejas católicas, evangélicas ou centros espíritas; associações ligadas ao Rotary Clube; associações comunitárias e de bairro; entidades nascidas do empenho de uma pessoa física, e outras⁸³. Entretanto há um traço comum: ser não governamental, sem fins lucrativos.

Convém lembrar que o questionário e o convite para o grupo focal foram enviados por correio eletrônico, quando possível diretamente ao endereço eletrônico do coordenador do curso, ou então para o endereço eletrônico disponível no sítio da ONG. Dessa forma, o questionário foi respondido espontaneamente por um funcionário/colaborador da ONG. Quando se identificaram, perto de 60% dos respondentes descreveram-se como diretores, coordenadores de projeto ou coordenadores pedagógicos.

A consolidação dos dados teve como base a contabilização de 117 Organizações, e não o número total de unidades locais – 151. Isto porque as características da Organização permanecem as mesmas, variando somente o endereço de atuação. Além disso, as ONGs com mais de uma unidade deram respostas relativas ao total de unidades.

A análise que segue está dividida em quatro temas centrais: perfil das Organizações não Governamentais, perfil dos cursos de formação profissional, perfil dos jovens atendidos, e perfil da equipe técnica responsável pelos cursos. Há também mais três temas que emergiram de forma significativa durante as discussões dos grupos

⁸³ Estudo qualitativo realizado no município do Rio de Janeiro, entre 2001 e 2002, com 16 organizações da sociedade civil, participantes do Programa Trabalhar e Aprender (realizado pela SETRAB – Secretaria de Estado do Trabalho do Rio de Janeiro, que operacionalizava o PLANFOR/MTE) revelou “a existência de um amplo espectro de organizações, que abrange desde instituições com larga experiência relacionada aos movimentos sociais e que desenvolveram uma prática democrática de educação popular ao longo de sua existência, até entidades criadas após 1996, com o objetivo de utilização das verbas públicas, atuando em uma perspectiva mercantil dos serviços educacionais”. (DELUIZ, GONZALEZ, PINHEIRO, 2003, p. 7).

focais: evasão de alunos, relação dos jovens com o trabalho e tensão entre a *educação formal* e as ONGs.

3.3.1 Perfil das Organizações não Governamentais

As primeiras informações colhidas para compreender o papel das ONGs no campo da Educação Profissional foram a respeito de como elas se estruturam. Foi traçado um perfil mínimo contendo os seguintes tópicos: região de atuação na cidade, origem e ano de fundação, natureza jurídica, principal atividade desenvolvida, público atendido, e origem dos recursos financeiros.

Antes da exposição desses dados, são apresentadas algumas falas a respeito da imagem que alguns dos próprios trabalhadores das ONGs têm das instituições em que atuam:

A ORG15, desde 1923, que ela existe. O educandário trabalha com o abrigo, o recanto, o asilo e tudo mais. Está lá há 88 anos, então existe uma seriedade, porque a própria organização, o educandário é um lugar articulador no sentido de oportunidades [...]. Então existe um respeito da comunidade. Aos finais de semana é aberto ao público [...]. Acho que realmente existe este reconhecimento, este respeito, e todos que trabalham ali, trabalham com alta seriedade. (ORG15b).

Porque acaba competindo (*com o SENAI e o SENAC*), porque eles têm também os programas de aprendizagem, só que eles têm toda uma infraestrutura que a gente não tem. Que a gente tem que ficar correndo atrás desta infraestrutura pra conseguir dar um curso digno de verdade pros nossos meninos, e a gente ainda tem que pagar. Eu acho que a gente tinha que ser, por exemplo, se é uma porcentagem 'x' pra pagar, a gente tinha que pagar uma porcentagem que fosse menor, entendeu? Nesses tributos todos. Porque os tributos eles são altos, não são baixos. (ORG23).

E especificamente a visão de uma trabalhadora, que antes de ser educadora foi aluna da ONG:

Eu cheguei até onde eu cheguei porque teve uma instituição. Apesar de eu não ter tido o estudo que eu poderia ter tido, que seria o ideal pra uma criança, que eu não tive. Por ter o pai ladrão, uma mãe que é esquizofrênica, por ter vencido várias barreiras pra chegar aonde eu cheguei, eu tive o apoio de uma Organização. Se eu não tivesse, talvez estivesse no tráfico, me prostituindo. Eu tive. (ORG17b).

Numa cidade com a dimensão territorial de São Paulo, saber onde estão localizadas as unidades que ofertam os cursos é o passo inicial para entender como se dá a atuação das ONGs e sua abrangência (Tabela 2). A pesquisa realizada demonstra que a maior porcentagem de ONGs – 32,8% – tem endereço estabelecido⁸⁴ na região sul da cidade; a região com a segunda maior porcentagem é a leste, com 14,1%. Em seguida, com a mesma porcentagem de 10,9%, encontram-se as ONGs localizadas nas regiões norte e centro e também aquelas localizadas em mais de uma região e aquelas que além de terem unidades em São Paulo, atuam nacionalmente. Entre as 14 ONGs que atuam em mais de uma região da cidade e nacionalmente, oito delas incluem a região leste e sete incluem a região sul. Sendo assim, o total de unidades nas regiões leste e sul sobe para 17 e 28, respectivamente.

TABELA 2 – Localização por região da cidade

Região	Frequência	(%)
Sul	21	32,8
Oeste	6	9,4
Norte	7	10,9
Leste	9	14,1
Centro	7	10,9
Mais de uma região	7	10,9
Atua nacionalmente	7	10,9
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

A constatação de que a região sul abriga a maior parte das ONGs – isto quer dizer que há mais endereços, mas não necessariamente o maior volume de atendimento aos jovens – vai ao encontro das informações publicadas em 2010 pelo CMDCA acerca das entidades registradas em seu banco de dados. O registro é organizado em dois tipos de lista, segundo a classificação da atividade realizada pelas ONGs: “Atendimento Sócio Educacional – ASE” e “Aprendiz”. Em 2010, na região sul constavam 88 entidades classificadas como ASE e mais 14 como Aprendiz, somando 102. Nos registros do

⁸⁴ No *Apêndice A* constam os endereços das 117 ONGs e suas 151 unidades locais mapeadas na cidade de São Paulo, porém convém lembrar que somente 64 ONGs responderam ao questionário da pesquisa.

CMDCA, a região leste também aparece com o segundo maior contingente de entidades: são 76 no total, sendo 69 classificadas como ASE, e sete como Aprendiz⁸⁵.

Importante destacar que as atividades classificadas como ASE abrangem grande variedade dentro daquilo que se entende por sócio educacional, e que o documento do CDMCA nem sempre deixa claro qual é o foco da atividade. Dentre os registros que podem ser identificados como Educação Profissional – por exemplo: “capacitação básica para o mercado de trabalho”, “qualificação profissional”, “formação básica socioeducativa para o trabalho” – foram encontradas 16 entidades na zona sul e 12 na zona leste (que estão incluídas na listagem final de 117 ONGs).

Em relação à abrangência territorial, uma tendência que pode estar em curso é o fortalecimento de ONGs com capacidade de atuação em âmbito nacional. A pesquisa Juventudes SP apontou 6,5% de projetos com essa capacidade (CENPEC, 2007, p. 49) e a presente pesquisa revela 10,9% (tabela 2).

Para além da região geográfica, existe uma característica que é comum à parcela considerável de ONGs: a localização nas periferias da cidade. Com isso, o enfrentamento de questões que ultrapassam a formação profissional de jovens. Seguem duas falas que descrevem essa realidade:

⁸⁵ Em 03/11/2011 a pesquisadora fez contato telefônico com o escritório central do CMDCA para marcar uma visita com o objetivo de buscar documentações para confrontar os dados obtidos no questionário. Foi atendida por Maria Cristina Antunes da Silva, da equipe técnica (Tel: 3113-9663 /mcasilva@prefeitura.sp.gov.br), e informada de que toda a documentação a respeito das ONGs está disponível no sítio do CMDCA, exceto uma pasta de cada ONG em que constam seus respectivos documentos. O acesso às pastas é liberado por meio de ofício solicitando permissão à Comissão Gestora. Maria Cristina enfatizou que, em maio de 2011, foi inserida uma única listagem das ONGs no sítio: em ordem numérica de registro, sem definição da área de atuação (ASE-Atendimento Sócio Educacional, Aprendiz) e da região onde está localizada. Como citado, em 2010, foi possível encontrar, neste mesmo sítio, listas diferenciadas com as denominações de ASE e Aprendiz. Além disso, essas listas estão divididas por região da cidade: ASE Centro, ASE Norte, ASE Sul, ASE Leste, ASE Oeste, Aprendiz Centro, Aprendiz Norte, Aprendiz Sul, Aprendiz Leste, Aprendiz Oeste. Ao ser questionada sobre a mudança na forma de divulgação, ela informou que a opção por uma única lista foi votada em assembleia pela Comissão Gestora.

Maria Cristina também informou que o CMDCA não dispõe de pesquisas estatísticas que poderiam ser elaboradas a partir dos dados contidos nas pastas. Entretanto relatou um fato que chamou atenção: uma outra pessoa de sua equipe diz ter a “impressão” de que a quantidade de atendimentos na região leste seria “empiricamente maior, seria a que tem mais aprendizes”. Esse fato torna-se ainda mais intrigante pela manifestação de um trabalhador de uma ONG durante o minicurso realizado em 09/09/2011. Na apresentação dos dados preliminares levantados pelos questionários, ele manifestou-se dizendo de forma muito convincente: “que a zona sul tem o maior número de atendimentos aqui na cidade de São Paulo não é verdade”. Argumentou que seria a zona leste e que se baseava em dados do CMCD. Contudo, como já foi descrito, as informações públicas revelam uma quantidade maior de entidades na zona sul. Assim também os dados relativos a esta pesquisa, com uma amostra de 64 ONGs. Não é possível afirmar que realmente exista uma maior quantidade de jovens atendidos na zona leste, por meio da análise dos documentos do CMDCA.

Então, a gente tá numa localização assim bem vulnerável. Estes sequestros, estas coisas, local de cativo, então é tudo por ali, aquele prefeito lá de Santo André ficou no cativo ali. Então essa é a comunidade que a gente lida ali na zona sul, bem complicada mesmo, não só de vulnerabilidade social, mas de risco também. (ORG8b).

A ORG17 fica localizada, a Z. sempre diz, a Z. é a presidente. Ela sempre diz que é o triângulo da morte, que é Capão Redondo, Parque Santo Antônio, Jardim Ângela, então são as vias desta comunidade. (ORG17).

A Tabela 3 traz informações sobre a origem das ONGs, ou seja, qual foi o ator social responsável pela criação da Organização. Quase metade das ONGs, 42,2%, considera-se de origem comunitária. Um dado que chama atenção é que o número de ONGs de origem empresarial ultrapassou o número das de origem religiosa, ainda que a diferença seja mínima: 12 e 11, respectivamente.

Os sete casos que se encaixaram na categoria *outros*, na verdade não demonstram outras origens apontadas, mas, provavelmente, um engano por parte do respondente em relação à pergunta. As respostas dadas descrevem a natureza jurídica ou classificação da atividade, por exemplo, “Entidade sem fins lucrativos”, “ONG”, “Educação e Assistência Social” e “Socioeducativa”.

TABELA 3 - Origem da ONG

Origem	Frequência	(%)
Comunitária	27	42,2
Empresarial	12	18,8
Particular ou Familiar	7	10,9
Religiosa	11	17,2
Outros	7	10,9
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

O cruzamento entre os dados da região da cidade onde a ONG está localizada e sua origem (tabela 4) diz um pouco sobre diferenças regionais de São Paulo. Enquanto as regiões norte e leste apresentam os mais altos índices de ONGs comunitárias – a primeira com 71,4% e a segunda com 66,7% – no centro não há nenhuma. Por outro lado, nas mesmas regiões norte e leste não existem ONGs de origem empresarial e na

leste também não há nenhuma ONG de origem particular/familiar. Esse panorama expõe a disparidade de ocupação entre as periferias e o centro.

TABELA 4 – Região da cidade X Origem da ONG

Origem	Região da cidade						Atua nacionalmente	Total
	Sul	Oeste	Norte	Leste	Centro	Mais de uma região		
Comunitária	47,6%	33,3%	71,4%	66,7%	-	28,6%	28,6%	42,2%
Empresarial	14,3%	33,3%	-	-	28,6%	14,3%	57,1%	18,8%
Particular ou Familiar	4,8%	16,7%	14,3%	-	28,6%	14,3%	14,3%	10,9%
Religiosa	19,0%	16,7%	-	22,2%	28,6%	28,6%	-	17,2%
Outros	14,3%	-	14,3%	11,1%	14,3%	14,3%	-	10,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: A autora (2011)

As ONGs empresariais atuam majoritariamente (57,1%) em âmbito nacional, o que faz sentido devido aos contatos e às filiais que as próprias empresas mantenedoras possuem em todo o país. Entretanto, também existem 28,6% de ONGs comunitárias que estão atuando nacionalmente. Este é um ponto a ser aprofundado: o motivo seria a maior maturidade organizativa das ONGs ou o apoio de Fundações e Institutos mais estruturados que possibilitam essa atuação mais ampla?⁸⁶.

TABELA 5 - Ano de fundação da ONG

Ano	Frequência	(%)
Até a Década de 1950	11	17,2
Década de 1960	5	7,8
Década de 1970	6	9,4
Década de 1980	11	17,2
Década de 1990	14	21,9
Década de 2000	13	20,3
Década de 2010	4	6,3
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

⁸⁶ A classificação da origem foi escolha da própria ONG. Os termos “Comunitária, Religiosa e Empresarial” foram dados como opção para uma pergunta de múltipla escolha; havia, também, a opção da classificação como “Outros”. Não há consenso em torno destes termos e há pouca discussão a respeito. Assim, diversifica-se bastante o entendimento do que seja uma ONG Comunitária. Por exemplo, muitas ONGs mantidas pelos Rotary Clubes ou ligadas a eles consideram-se Comunitárias. Há, porém, discordâncias, uma vez que os Rotary Clubes são formados em grande parte por empresários: seriam “comunidades de empresários”. Outras são fundadas por uma comunidade local, mas mobilização inicial foi feita por uma pessoa física, um grupo (não moradores do local) ou empresa.

Em relação ao ano de fundação da ONG (tabela 5), pode-se observar que foi na década de 1980 que ocorreu, pela primeira vez, a criação de um número significativo de ONGs (11): durante década de 1990, mantém-se um número alto (14), o que condiz com a conjuntura sociopolítica do país: primeiro a abertura democrática que possibilitou a organização da sociedade civil e, na sequência, a opção do Estado por abrir parcerias para a efetivação de ações que antes eram prioritariamente estatais. Essa conjuntura permanece nos anos 2000 e 2010, estimulando a criação de novas ONGs.

Entre as ONGs fundadas até a década de 1950, as duas mais antigas foram inauguradas antes de 1900: uma em 1863 e outra em 1874. Entretanto, a única que foi fundada com o intuito de atuar no campo da Educação Profissional foi a ONG de 1874 – o Instituto Ana Rosa, já referido no capítulo 2 –, enquanto a ONG de 1873 – Sociedade Beneficente Alemã – dedicou-se a outras atividades, iniciando a oferta de curso profissionalizante apenas em 2003.

As tabelas 6 e 7 mostram relações entre o ano de fundação da ONG, sua localização e origem. Percebe-se que as ONGs mais antigas, com fundação até a década de 1950, são, em sua maioria (65%), de origem religiosa ou particular/familiar. Até a década de 1960, não existiam ONGs que atuavam nacionalmente; foi nesse período que surgiu a primeira ONG empresarial.

TABELA 6 – Origem da ONG X Ano de fundação da ONG

Ano de fundação	Origem da ONG					Total
	Comunitária	Empresarial	Particular ou Familiar	Religiosa	Outros	
Até a Década de 1950	18,5%	-	28,6%	36,4%	-	17,2%
Década de 1960	3,7%	8,3%	14,3%	18,2%	-	7,8%
Década de 1970	11,1%	8,3%	-	9,1%	14,3%	9,4%
Década de 1980	11,1%	16,7%	14,3%	36,4%	14,3%	17,2%
Década de 1990	33,3%	25,0%	14,3%	-	14,3%	21,9%
Década de 2000	14,8%	41,7%	28,6%	-	28,6%	20,3%
Década de 2010	7,4%	-	-	-	28,6%	6,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: A autora (2011)

Um dado que chama atenção é o contraponto, na linha do tempo, entre o surgimento das ONGs religiosas e das empresariais: todas as ONGs religiosas nasceram até a década de 1980, enquanto as empresariais começam a crescer significativamente na década de 1990, quando foram fundadas 25% delas. Durante a década de 2000, as ONGs empresariais estabelecem-se e passam a representar 41,7% das inaugurações. Outro dado importante é a ausência de fundações de novas ONGs

na região central entre as décadas de 1970 e 1990. Depois, nos anos 2000, 42,9% das ONGs escolhem estar localizadas no centro da cidade.

TABELA 7 – Região da cidade X Ano de fundação da ONG

Ano de fundação	Região da cidade							Total
	Sul	Oeste	Norte	Leste	Centro	Mais de uma região	Atua nacionalmente	
Até a Década de 1950	19,0%	33,3%	14,3%	11,1%	28,6%	14,3%	-	17,2%
Década de 1960	9,5%	16,7%	-	-	14,3%	14,3%	-	7,8%
Década de 1970	9,5%	-	-	11,1%	-	-	42,9%	9,4%
Década de 1980	23,8%	16,7%	14,3%	22,2%	-	-	28,6%	17,2%
Década de 1990	14,3%	33,3%	28,6%	44,4%	-	28,6%	14,3%	21,9%
Década de 2000	23,8%	-	28,6%	-	42,9%	28,6%	14,3%	20,3%
Década de 2010	-	-	14,3%	11,1%	14,3%	14,3%	-	6,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: A autora (2011)

São diversas as possibilidades de classificação da natureza jurídica das Organizações não Governamentais. Neste estudo, optou-se pela utilização das categorias definidas pelo CEMPRES – Cadastro Central de Empresas (IBGE): Organização Social, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, Organização Religiosa e outras formas de fundações mantidas com recursos privados. De acordo com essa classificação, 60,9% das ONGs consideram-se uma Organização Social e 18,8% consideraram-se uma OSCIP (tabela 8). As ONGs que não se sentiram contempladas pelas categorias apresentadas, descreveram-se das seguintes formas: instituição filantrópica mantida por recursos próprios, utilidade pública federal, associação de defesa dos direitos sociais, entidade, e associação civil.

TABELA 8. Natureza jurídica da ONG

Natureza jurídica	Frequência	(%)
Organização Social	39	60,9
Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP	12	18,8
Organização Religiosa	2	3,1
Outras formas de Fundações mantidas com recursos privados	6	9,4
Outros	5	7,8
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

Para a classificação do tipo de atividade desenvolvida pelas ONGs também se optou pelas categorias do CEMPRE: Assistência Social, Educação e pesquisa e Cultura e recreação. A pergunta realizada foi “Qual a classificação da atividade *principal* desenvolvida pela Organização?”, pois é sabido que geralmente as ONGs realizam várias atividades, com foco em diversas áreas. Alguns exemplos de depoimentos dos grupos focais revelam essa faceta:

A ORG2 é lá na zona leste, é uma das unidades da Organização que trabalha com creche, abrigo, asilo. Então a gente costuma dizer que atende de 0 a 100 anos. E a unidade onde eu atuo, a gente trabalha com jovens de 15 a 29 anos e cursos profissionalizantes. A gente também trabalha com o programa aprendiz. (ORG2).

O objetivo do nosso trabalho é apoiar a família no desenvolvimento da criança, do jovem, do adolescente. Na área de capacitação propriamente a gente tem dois projetos, um para jovens de 17 a 24 anos, que é um curso técnico de enfermagem, e o outro é para adultos que é um curso de formação de cuidadores de idosos. Além disso, a gente tem outros projetos variados, de complementação escolar, projeto de final de semana, com uma parte de cultura, lazer, projeto com os pais e mães de inclusão digital, alimentação saudável e tem uma transversalidade na área de saúde. (ORG5.).

A ORG14 atua na zona norte, é uma instituição com sete unidades, entre creche, deficientes físicos, terceira idade, e a nossa trabalha com arte-educação e profissionalizante, na Vila Penteado, é um circo escola, remanescente daquele projeto do circo. (ORG14b).

Com essa diversidade, 61% das ONGs apontam a Assistência Social como sua principal atividade. Embora todas as ONGs participantes desta pesquisa ofereçam cursos de Educação Profissional, apenas 9% delas têm como classificação de sua principal atividade a categoria de Educação e pesquisa (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Classificação da principal atividade da ONG (em %)

Fonte: A autora (2011)

Destaca-se a parcela de ONGs (22%) que preferiu nomear de outra maneira a principal atividade realizada: associações patronais e profissionais; desenvolvimento e defesa de direitos; assistência social e educação profissional; esportiva, cultural e educacional; qualificação profissional básica; educação e trabalho; qualificação profissional para jovens; educação integral; educação profissionalizante e cultura; ambiental; programa jovem aprendiz; qualificação profissional e meio ambiente; educação e ações comunitárias. Talvez as classificações disponíveis sejam pouco abrangentes, não condizendo com a diversidade das atividades desenvolvidas pelas ONGs, e por isso elas não se sentem contempladas. As atividades descritas em “Outros” revelam de forma mais clara a presença da Educação Profissional.

Deste modo, observa-se que a maioria das Organizações aqui estudadas estão classificadas na Assistência Social e não na área educacional. Além dos dados do questionário, um fato revelador é que mais da metade das 117 ONGs listadas estão registradas na Secretaria Municipal de Participação e Parcerias, ou na Secretaria Municipal de Assistência Social. Importante ressaltar que, durante o processo de investigação, a mesma ONG foi encontrada em mais de uma fonte. Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação não mantém nenhum registro público em endereço eletrônico a respeito de parcerias ou convênios com Organizações que desenvolvem projetos educacionais na cidade. Do mesmo modo, o Conselho Estadual de Educação não fornece informações públicas.

No que diz respeito ao público atendido, há igualmente grande variedade. Além de adolescentes e jovens, 52% das ONGs também atendem crianças, 60% delas também atendem adultos e 28% também atendem idosos. Ainda houve duas ONGs que especificaram o atendimento a pessoas com deficiência, e uma outra a pessoas com HIV e AIDS.

A tabela 9 traz informações sobre as fontes de sustentação financeira das Organizações. Destaca-se que 40,6% das ONGs dizem que a origem de seus recursos financeiros é *prioritariamente privada*, enquanto uma porcentagem consideravelmente menor (23,4%) tem recursos financeiros *prioritariamente governamentais*.

Num primeiro momento, pode-se inferir que a participação de verbas governamentais na manutenção das ONGs é menor do que a do investimento privado. Entretanto, quando se somam as ONGs que se sustentam com recursos *prioritariamente governamentais* com aquelas que vivem de 70% de recursos governamentais, chega-se ao total de 42,2%. Essa porcentagem é próxima à soma de 46,9% das ONGs que se

sustentam com maioria de recursos privados – *prioritariamente privado*, mais 70% de recursos privados. Considerando também o restante de 10,9% de ONGs que possuem recursos 50% governamental e 50% privado, pode-se dizer que metade das ONGs sobrevive basicamente com dinheiro público e a outra metade com dinheiro privado. Somente uma ONG afirmou que sua sustentação é feita com “próprios recursos”.

TABELA 9. Origem dos recursos financeiros de sustentação da ONG

Origem dos recursos	Frequência	(%)
Prioritariamente Privada (Empresas, Fundações e/ou Institutos, pessoas físicas)	26	40,6
30% Governamental e 70% Privada	4	6,3
50% Governamental e 50% Privada	7	10,9
70% Governamental e 30% Privada	12	18,8
Prioritariamente Governamental (Parcerias com governo municipal, estadual e federal)	15	23,4
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

Nos grupos focais, falou-se pouco a respeito da questão financeira e da sustentabilidade. Houve, porém, uma fala que merece ser destacada, apontando a contradição que envolve o assunto:

Apesar de ser uma ONG pequenininha, nós já somos autossustentáveis. Nós não dependemos só do dinheiro da SMADS (*Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social*), porque se for depender deles, não funciona (risos). Eu acho que é um grande valor, porque dentro daquilo que a gente utiliza, 60% dos nossos gastos é feito por eles, mas os outros 40%, temos graças a Deus, temos lá o dinheirinho guardadinho pra uma emergência, um profissional, ou que a gente precisa colocar. Agora precisamos ter dois profissionais saindo de licença maternidade, então a gente precisa estar sempre com controle, mas pra chegar nessa excelência foi difícil, complicado. (ORG3a).

Os dados relativos à infraestrutura física das Organizações surpreendem por demonstrar ótimas condições materiais de trabalho. As salas de aula possuem muitos recursos: 83% são equipadas com computador, 75% com projetor multimídia, 73% com aparelho de DVD, 66% com aparelho de som e 64% com televisão. Destaque para um

instituto que possui lousa eletrônica com sistema de gravação da aula. Apenas em quatro ONGs, a sala de aula conta somente com quadro negro ou branco.

Outra boa condição em sala de aula, especialmente para o trabalho dos educadores, é o número reduzido de alunos (tabela 10). Uma parcela considerável de ONGs (29,7%) trabalha com até 20 alunos, e pouco mais da metade (51,6%), com a média de 20 a 30 alunos por sala de aula.

TABELA 10. Média do número de alunos por sala de aula

	Frequência	(%)
1 a 20	19	29,7
20 a 30	33	51,6
30 a 40	9	14,1
40 a 50	3	4,7
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

Como parte da infraestrutura, 70% das ONGs mantêm laboratório técnico para o desenvolvimento do curso de formação profissional. Ressalta-se que 18 delas descrevem seu laboratório como sendo de informática, o que pode ser confundido com o item *sala de informática* (incluída na questão sobre *outros espaços pedagógicos*, que será vista a seguir). As descrições fornecidas não permitem distinguir se os laboratórios de informática possuem equipamentos e/ou programas específicos para cursos de cunho técnico ou são equivalentes a salas de informática com computadores munidos de programas de uso básico do pacote Office e similares. Somente três ONGs especificam seus laboratórios utilizando dizendo “montagem e manutenção de computadores”, “montagem e configuração de micros”, “Web designer e computação gráfica”.

As demais descrições dos laboratórios variam bastante, apresentando desde área industrial – laboratório de eletrotécnica, autoelétrico, mecânica de auto, mecânica industrial, torno mecânico, ajustagem, elétrica, eletrônica, desenho mecânico computadorizado, usinagem, tornearia, CNC-Comando numérico computadorizado, comandos elétricos e CLP, acabamento gráfico – até a área de serviços e comércio: oficina de marcenaria, oficina de instalações elétricas residenciais, sala de modelagem e costura, salão de beleza, padaria escola equipada, laboratório de hospedagem, laboratório prático de vendas, estoque de mercadoria (minimercado), cozinha

experimental, laboratório de culinária e reaproveitamento alimentar. Também foram descritos um escritório modelo e um laboratório de enfermagem. Há, ainda, duas ONGs que possuem horta, estufa, minhocário e composteira.

Uma resposta chamou atenção por sua metodologia diferenciada em relação ao uso do laboratório: “Os cursos são ministrados dentro das empresas durante o período de trabalho, portanto (*os alunos*) acompanham por observação os processos e equipamentos nas rotinas de produção. Assim mesmo, são oferecidos pequenos espaços de simulação para a prática profissional de alguns procedimentos de produção”. Outra resposta destacou-se pela quantidade: “São 21 laboratórios: de computadores, de multimídia, de ciências, de redes de computadores, de telecomunicações e de empresas”.

As Organizações também relatam possuir outros espaços pedagógicos para além da sala de aula. Há sala de informática em 78% das ONGs, biblioteca em 67%, auditório e quadra poliesportiva em 44%, sala de vídeo em 30% e sala de artes em 23%.

As informações acima resumem o perfil estrutural e fornecem uma visão geral das ONGs que, no período de agosto de 2010 a junho de 2011, estavam oferecendo cursos profissionalizantes aos jovens na cidade de São Paulo.

Serão apresentados, a seguir, dados relativos especificamente aos cursos: programação, alunos e equipe técnica responsável.

3.3.2 Perfil dos cursos de formação profissional

A tabela 11 traz informações a respeito do ano de início dos cursos. As considerações feitas nos itens sobre *Juventude* e *Terceiro Setor* vêm ao encontro do resultado obtido: apenas 43,8% das ONGs oferecem cursos de formação profissional desde o ano de sua fundação. Isto é, a maioria delas não nasceu com o objetivo de realizar formação profissional, iniciando a atuação na área tempos depois, especialmente nos anos 1990 e 2000.

De acordo com os dados colhidos, foi durante a década de 2000 que se deu o grande crescimento dos cursos. Nessa década, concentra-se mais da metade das ONGs que realizam os cursos desde sua fundação, e também foi nela que se iniciou posteriormente a maior parte dos cursos. Acredita-se que esse crescimento deve ter sido

estimulado, em grande parte, pela reformulação da Lei da Aprendizagem a partir do ano 2000 – com a abertura dos cursos de aprendizagem ministrados por entidades sociais.

TABELA 11. Ano de início dos cursos de formação profissional para jovens

Ano de início	Frequência	(%)
Década de 1970	3	4,7
Década de 1980	3	4,7
Década de 1990	10	15,6
Década de 2000	20	31,3
Desde o ano de sua fundação	28	43,8
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

De qualquer forma, o aumento do número de cursos profissionalizantes nesse período parece estar também vinculado à *causa da juventude*. A pesquisa *Juventudes SP* revelou também que a maioria dos projetos teve início entre os anos 1990 e 2005, especialmente no período situado entre os anos de 2001 e 2005, quando 60,6% deles começaram a funcionar. Esse fato é relacionado

de certa forma, ao fenômeno denominado pelos demógrafos ‘onda jovem’. A concentração de jovens nas faixas etárias entre 15 e 19 anos e 20 e 24 anos, situação de grande impacto na virada do século, traduz o interesse e o desafio social e político de inserir esse contingente juvenil em um contexto de oportunidades e de acesso aos direitos. Além do movimento demográfico, o cenário situacional dos jovens na virada do século – dificuldades para inserção no mercado de trabalho, altas taxas de desemprego, exposição à violência urbana, entre outros fatores – situou esse segmento etário no centro da agenda dos formuladores de ações sociais, projetos e programas no início do novo milênio (CENPEC, 2007, p.49-50).

A tabela 12 mostra que o ano de início dos cursos de formação profissional é influenciado pela origem da ONG. Enquanto a maior porcentagem das ONGs de origem comunitária (66,6%) e religiosa (54,6%) passa a incluir em suas atividades os cursos profissionalizantes nas décadas de 1990 e 2000, aquelas de origem empresarial (66,7%) e particular/familiar (57,1%) realizam os cursos desde o ano de sua fundação. Importante ressaltar a fundação desses dois últimos tipos de ONGs acontece, em

grande parte, também nas décadas de 1990 e 2000. Dessa forma, observa-se também que a escolha da atividade a ser desenvolvida pela ONG tem influência da conjuntura do período.

TABELA 12. Ano de início dos cursos de formação profissional X Origem da ONG

Ano de início dos cursos	Origem da ONG					Total
	Comunitária	Empresarial	Particular ou Familiar	Religiosa	Outros	
Década de 1970	3,7%	8,3%	-	-	14,3%	4,7%
Década de 1980	3,7%	-	14,3%	9,1%	-	4,7%
Década de 1990	18,5%	-	-	45,5%	-	15,6%
Década de 2000	48,1%	25,0%	28,6%	9,1%	14,3%	31,3%
Desde o ano de sua fundação	25,9%	66,7%	57,1%	36,4%	71,4%	43,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: A autora (2011)

Sabendo que os recursos financeiros muitas vezes chegam às ONGs por meio de financiamento de projetos (editais de governos ou instituições privadas), perguntou-se também sobre a origem dos recursos financeiros específicos para os cursos de formação profissional (tabela 13). As respostas revelaram fontes de renda distintas para a manutenção dos cursos: financiamento privado, financiamento de fundações ou institutos privados, verbas municipais e/ou estaduais, e ainda a junção dessas três fontes. Nenhuma dessas fontes destaca-se como a mais comum, variando em média de 12,5% a 21,9%. Também na mesma média encontram-se as ONGs que não contam com recursos específicos para os cursos.

TABELA 13. Origem dos recursos financeiros específicos para os cursos de formação profissional

Origem dos recursos	Frequência	(%)
Financiamento Privado (empresas, pessoas físicas, etc.)	10	15,6
Financiamento de Fundações ou Institutos Privados	8	12,5
Verbas Municipais e/ou Estaduais	14	21,9
Financiamento Privado + Financiamento de Fundações ou Institutos Privados + Verbas Municipais e/ou Estaduais	14	21,9
Não existem recursos específicos para os cursos	13	20,3
Outros	5	7,8
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

Na categoria “Outros” (tabela 13) estão as ONGs que, além utilizar as fontes já apontadas, incluem também verbas federais de programas do Ministério do Trabalho e/ou FAT para realização dos cursos. Apenas duas ONGs – entre o total de 64 – dependem exclusivamente de recursos federais.

Somente três ONGs declararam ter recebido recursos do PROEP-Programa de Expansão da Educação Profissional (Ministério da Educação) entre os anos de 1995 e 2002. Cabe perguntar: por que as ONGs da cidade de São Paulo não usufruíram do PROEP? ⁸⁷ Os dados relativos aos recursos financeiros demonstram que São Paulo praticamente não utiliza as verbas federais. Ressalta-se que essas conclusões referem-se ao grupo de ONGs com o perfil da amostra desta pesquisa: maior parte são ONGs pequenas, localizadas na periferia da cidade e constituídas como Organização Social. Como já visto, apenas 12 possuem o registro de OSCIP que geralmente é pré-requisito para uma ONG participar de licitação ou edital em nível federal (entre as três que receberam recurso do PROEP, duas são OSCIPs).

Outra observação curiosa é a existência de cinco institutos financiadores que concentram o apoio a 23 diferentes ONGs⁸⁸. Um único deles chega a apoiar nove ONGs. Todos são institutos vinculados a grandes empresas: dois bancos (Unibanco e Hedging-Griffo), uma rede multinacional de supermercados (Walmart), uma construtora (Camargo Correia), e empresários da área papeleira (Instituto George Mark Klabin). Não existem informações suficientes para dizer se a parceria permanece somente no financiamento ou se os institutos oferecem ajuda técnica, de recursos humanos e outro tipo de ajuda.

Em relação à quantidade de cursos oferecidos por uma mesma ONG (tabela 14), a porcentagem mais representativa – quase 27% – revela a oferta de um único currículo de curso, seguida por 17% e 14% de ONGs que oferecem quatro e cinco currículos distintos, respectivamente. Destaca-se que 12,6% (oito ONGs) oferecem mais de dez diferentes currículos de curso, o que exige significativo empenho e conhecimento técnico.

⁸⁷ As informações e dados colhidos durante esta pesquisa não permitem responder a pergunta.

⁸⁸ Esta informação não está baseada nas respostas dos questionários, mas sim nos dados do mapeamento inicial.

TABELA 14. Quantidade de diferentes currículos de curso oferecidos em 2011

Nº currículos	Frequência	(%)
1	17	26,6
2	5	7,8
3	3	4,7
4	11	17,2
5	9	14,1
6	3	4,7
7	2	3,1
8	3	4,7
10	3	4,7
11 a 20	4	6,3
Mais que 20	4	6,3
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

As 64 ONGs que responderam ao questionário relataram os nomes de seus cursos, somando em torno de 480 currículos diferentes (ver apêndice E: Listagem dos cursos). Entretanto, pode-se considerar este número, distorcido, por dois motivos. O primeiro é o fato de que quatro ONGs atuantes em âmbito nacional citaram os nomes de todos os cursos ministrados no país e não apenas na cidade de São Paulo; três delas possuem uma quantidade muito acima da média: 39, 67 e 73 cursos cada. O segundo é a forma como os nomes dos cursos foram citados, algumas vezes dando a impressão de que não é o nome de um curso em si, mas de um módulo ou de um projeto complementar, por exemplo: “Inglês e Ação Trabalho”, “Centro para crianças e centro para o adolescente – CCA”, “Tarot”, “Ética e Cidadania, voltado para o mercado de trabalho”, “Aprendiz”, “Programa Jovens Talentos” “Formação Cidadã (Treinamentos e Vivências)”, “Filosofia da vida cotidiana”, “Jornalismo”.

Além disso, as informações fornecidas sobre o número de cursos e seus respectivos nomes não esclarecem se há variedade de áreas de conhecimento entre os cursos de uma mesma ONG ou se a diferença se dá apenas pela carga horária, formato ou público atendido⁸⁹. Algumas falas dos grupos focais também revelam essa possibilidade, como a do exemplo abaixo:

⁸⁹ Uma ONG descreveu uma diferença peculiar e até mesmo preocupante entre dois cursos: “Eletricidade Residencial (*para crianças*)” e “Eletricidade Residencial (*para jovens*)”. *Grifo do autor*.

Lá nós temos dois projetos de formação, para os jovens e de adultos também. Um é o CJ, Centro para Juventude, em parceria com a Prefeitura de São Paulo que nós atendemos o CJ1 pela manhã com 90 jovens de 15 a 17 anos, eles têm comunicação e expressão, cidadania e informática. À tarde, nós temos o CJ2 que a idade é partir de 18 anos. (ORG8a).

A listagem com os 480 nomes de cursos⁹⁰ foi analisada sob a ótica dos eixos tecnológicos, propostos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de nível médio. São eles: *Ambiente, Saúde e Segurança; Apoio Educacional; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais*. Foram verificadas duas principais características: a maior parte das ONGs oferece cursos em mais de um eixo tecnológico (36), e *Gestão e Negócios* é o eixo no qual há maior oferta de cursos – 31 ONGs atuam nesse eixo, sendo que 19 delas possuem apenas cursos em *Gestão e Negócios*. O segundo eixo tecnológico com maior destaque é *Informação e Comunicação* (engloba os cursos na área de informática); são 25 ONGs oferecendo cursos nesse eixo.

Com menor abrangência, são oferecidos cursos em outros eixos tecnológicos: *Infraestrutura* em 13 ONGs; *Hospitalidade e Lazer*, e *Produção Cultural e Design* em 12 ONGs cada; e *Ambiente, Saúde e Segurança* em 10 ONGs. O número de Organizações que possui *know how* para desenvolver cursos na área industrial é reduzido – são nove ONGs com cursos no eixo *Controle e Processos Industriais* e outras cinco com cursos no eixo *Produção Industrial*. A tabela 15⁹¹ mostra mais um dado importante a respeito do perfil dos cursos: a carga horária total de formação – independentemente do número de meses em que o curso é ministrado e da distribuição de carga horária semanal. É surpreendente verificar que 21,9% das ONGs oferecem cursos com razoável tempo de formação – de 201 a 500 horas –, e 18,8% oferecem

⁹⁰ Os conteúdos programáticos não foram fornecidos. Os cursos foram classificados de acordo com seu título, sendo que quatro cursos de uma mesma ONG não entraram na classificação por terem nomes genéricos que não revelam o foco do curso: “Programa Conexão Direta com o Futuro, Programa Conexão Digital, Programa Conectar Juvenil, Programa Jovens Talentos”.

⁹¹ Era possível escolher mais de uma opção entre as alternativas oferecidas (Até 100 horas; de 101 a 220 horas; de 201 a 500 horas; de 501 a 1.000 horas; mais de 1.000 horas), pois algumas ONGs possuem mais de um curso com cargas horárias diferentes.

curso com carga horária bastante significativa – de 501 a 1.000 horas. Os cursos técnicos de nível médio possuem carga horária de 800 a 1.200 horas.

TABELA 15. Carga horária do(s) curso(s)

Carga horária	Frequência	(%)
Até 100 horas	6	9,4
De 101 a 200 horas	9	14,1
De 201 a 500 horas	14	21,9
De 501 a 1.000 horas	12	18,8
Mais de 1.000 horas	6	9,4
De até 100 a 500 horas	5	7,8
De até 100 a 1.000 horas	6	9,4
De 101 a mais de 1.000 horas	6	9,4
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

Existe um pequeno grupo de seis ONGs (9,4%) com capacidade de ministrar cursos com mais de 1.000 horas; por outro lado, outras seis ONGs oferecem cursos muito curtos – de até 100 horas. Observa-se também um grupo considerável (26,6%) que apresenta grande amplitude de carga horária – de até 100 a 500 horas; de até 100 a 1000 horas; de 101 a mais de 1.000 horas – por oferecerem formatos e currículos de cursos diferentes.

O nosso (*curso*) quando é Auxiliar administrativo, Comércio varejista gira em torno de 700 horas e o nosso vinculado com o SENAI, técnico gráfico é 1400 horas. (ORG4a).

Ainda em relação à carga horária, perguntou-se a respeito da distribuição dos conhecimentos básicos e técnicos dentro do conteúdo programático do curso (Gráfico 2). Foi verificado que pouco mais da metade das ONGs (53%) busca o equilíbrio entre os conteúdos, construindo cursos com *50% de conhecimentos básicos e 50% de conhecimentos técnicos* (gráfico 2). Em seguida encontram-se as ONGs (34%) que oferecem cursos com *25% de conhecimentos básicos e 75% de conhecimentos técnicos*. Esse dado chama atenção, pois é notório que o *saber* de uma Organização não

Governamental está na formação humana – cidadania, ética, defesa de direitos, etc (que fazem parte dos conhecimentos básicos)⁹².

GRÁFICO 2. Porcentagem da carga horária dos cursos de acordo com o tipo de conhecimento - básico e técnico (em %)

Fonte: A autora (2011)

De qualquer forma, estes dois depoimentos reforçam a ideia da busca pelo equilíbrio:

Atendemos o conteúdo programático do SENAI, que não entra a formação humana no conteúdo, e a formação humana é uma incumbência da nossa organização no dia a dia. (ORG14b).

Mas é curso técnico. Só que nós desenvolvemos muito mais [...], a gente faz toda a parte técnica, mas não se esquece do ser humano. (ORG3a).

No gráfico 3 pode-se visualizar, no total das 64 ONGs, qual a porcentagem daquelas que possuem parceria ou convênio técnico para desenvolver o currículo de seus cursos. Observa-se que 62% das ONGs (40) contam com parcerias para construir um curso, sendo que 42% delas realizam cursos somente dessa forma e outras 20% também realizam cursos próprios, além da parceria.

⁹² A pesquisa sobre o Programa Trabalhar e Aprender da SETRAB/RJ constaram outra realidade acerca dos cursos: “Os cursos de qualificação oferecidos são de curta duração e voltam-se, em geral, diretamente para o mercado de trabalho demonstrando a pouca preocupação com o aumento da escolaridade e com a ampliação da cidadania. (DELUIZ, GONZALEZ, PINHEIRO, 2003, p.7).

GRÁFICO 3. Possui parceria ou convênio técnico para o desenvolvimento do currículo dos cursos (em %)

Fonte: A autora (2011)

Entre as 40 ONGs que elaboram os cursos em parceria, a maioria o faz com o Sistema S (19) e com Fundações e/ou Institutos privados (9). Duas ONGs chamam atenção pela parceria diferenciada: uma com a Universidade Técnica Federal do Paraná – UTFPR (única com parceria ligada ao sistema educacional do MEC) e outra com Organizações Internacionais – Centro ELIS da Itália e Tajamar da Espanha.

Dados levantados pela pesquisa *Juventudes SP* mostram um número bem menor de parcerias com o Sistema S: apenas cinco dentre 48 projetos profissionalizantes. A maioria (35) recebe apoio – seja financeiro ou de execução⁹³ – de outras ONGs, seguido por 31 projetos apoiados por empresas ou fundações empresariais e 17 pelo governo municipal.⁹⁴ (CENPEC, 2007, p. 67). Acredita-se que a discrepância entre os dados das duas pesquisas deve-se principalmente à falta de alinhamento a respeito dos termos *parceria*, *apoio* e *convênio*, que é uma característica dos estudos que envolvem o Terceiro Setor. Por meio das consultas e da análise dos documentos, sítios e depoimentos dos grupos focais, percebeu-se o uso indiscriminado do termo parceria: o parceiro pode ser a Prefeitura, o pequeno comerciante que doa algum material, o SENAI que fornece o currículo do curso, a empresa que contrata os ex-alunos. Dessa forma torna-se difícil compreender a complexa rede de relações que sustenta as ONGs.

⁹³ Na presente pesquisa os dados sobre os financiadores (tabelas 9 e 12) foram desvinculados dos dados a respeito dos parceiros técnicos (gráfico 3).

⁹⁴ A pesquisa *Juventudes SP* revela enorme diversidade de apoiadores para o número total de 99 projetos: 185 financiadores e 126 executores.

Para além das parcerias e apoios, é essencial conhecer como as ONGs relacionam-se com as instâncias governamentais. Já foi visto que grande parte delas recebe apoio financeiro – em maior ou menor grau – do governo estadual ou municipal e somente duas do governo federal; as instâncias federais também têm papel de controle das atividades desenvolvidas nos campos específicos, neste caso Educação e Trabalho.

GRÁFICO 4. Cursos vinculados a Programas Governamentais do Ministério da Educação ou do Trabalho (em %)

Fonte: A autora (2011)

Mais uma vez se verifica que a área educacional não considera que os cursos profissionalizantes realizados pelas ONGs sejam de sua alçada: apenas 6% das ONGs (4) têm vínculo com o Ministério da Educação, todas por meio do ProJovem⁹⁵. Por outro lado, 50% das ONGs (32) estão vinculadas ao Ministério do Trabalho: 29 por meio da Lei da Aprendizagem, uma pelo FAT e duas não responderam a qual programa se vinculam. Ao mesmo tempo, 47% das ONGs (30) declararam não ter nenhuma vinculação a programas desses dois Ministérios (gráfico 4). Sendo assim, atualmente, a Lei da Aprendizagem é a ação governamental que acumula mais informações sobre a atuação das ONGs em cursos de Educação Profissional⁹⁶.

⁹⁵ Uma delas também cita o programa Escola de Fábrica, que segundo informações do MEC não está mais sendo executado.

⁹⁶ O Cadastro Nacional da Aprendizagem tem registrado 47 entidades qualificadoras na cidade de São Paulo (excluindo o Sistema S e entidades ligadas a sindicatos). Disponível em: http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/cadastro-nacional-da-aprendizagem.htm. Acesso em 1/04/2012.

Apesar dos dados levantados pelos gráficos 3 e 4 serem relevantes, eles não podem ser considerados isoladamente, uma vez que, como já dito, existe grande variedade de formatos de cursos desenvolvidos por uma mesma ONG:

A gente faz os dois, faz a formação profissional na ponta, que a gente chama formação profissional básica, que é conveniada com o SENAI e com a Secretaria de Assistência Social de São Paulo. Ela tem conteúdo técnico e as habilidades sociais. Por exemplo, a minha especificidade é mecânico de automóveis, no mesmo formato que o SENAI trata a questão, é igualzinho, formato, carga horária e eles acabam certificando a metodologia, então nós fazemos há muitos anos formação profissional básica, porque não é formação técnica. Quando veio o advento da lei da aprendizagem, a ORG10 é certificador também. Então vários meninos saem da formação básica e vão para a aprendizagem, mas não são todos, não é uma regra pra todo mundo. Então a gente faz os dois programas. (ORG10b).

A gente já trabalha há dez anos nessa área da lei 10.097, e a gente tem curso legalizado no Ministério do Trabalho pra Serviços Bancários e Auxiliar Administrativo que são os focos que a gente trabalha [...]. Nos cursos (*sem lei da aprendizagem*), a gente tem o de Animação e Organização de Eventos, que é uma área pra jovens que são mais descolados, tem mais um jeito diferente de trabalhar, que às vezes nem querem trabalhar na formalidade mesmo. A gente tem várias pessoas que procuram, empresas, ou até pra fazer festas e eles estão com trabalho assim a toda hora, tenho até recusa de trabalhos por conta de não ter horário, agenda. Faz dez anos que a gente tem isso daí, tem a parte também do serviço formal e do emprego diferenciado. (ORG2).

Para possibilitar melhor entendimento da estruturação e metodologia dos cursos, esses aspectos foram tratados nos grupos focais. O primeiro ponto foi entender como se define e se constrói um curso, que a princípio, pode ser desenvolvido com total liberdade. Por não existir um único órgão orientador, a maneira de construir o currículo de cada um varia consideravelmente. É possível, porém, distinguir a principal referência citada: a realidade do mercado de trabalho – na maioria das vezes referida juntamente com outros fatores:

Primeiro acho que o mercado regula o conteúdo, então é muito as informações que acabamos pegando nas empresas, necessidades do mercado. A gente já chegou a tirar alguns cursos em relação à demanda de mercado. Nós tínhamos há alguns anos atrás, curso de marcenaria, de tapeçaria, de corte e costura, esses cursos não existem mais, por quê? Porque infelizmente é muito difícil a colocação do jovem no mercado de trabalho e eles (*jovens*) também não querem. (ORG15a).

No nosso caso a gente ouve muito as empresas. Tem esta demanda da empresa, tem a demanda do jovem [...]. É bem complicado. A gente ouve tanto o jovem, a gente faz um questionário pra eles darem dicas e conversarem com os professores, a demanda das empresas que trabalham com a gente, os professores sempre buscam coisas na internet com mercado de trabalho pra poder trazer dentro de sala de aula. E a coordenadora pedagógica e coordenadora geral, que elas em comum, numa reunião em comum elas fecham aí o programa do curso, o próximo semestre, no caso as melhorias pro próximo semestre. (ORG2).

As referências da área educacional também são mencionadas por algumas ONGs:

Nós vamos atrás do referencial curricular, a gente procura estar dentro do que tem no mercado, do que existe da exigência da área da educação. Apesar de sermos da área social, eu procuro estar sempre dentro do que existe no mercado, o que é regulamentado, o que é correto, que precisa ser administrado em cada curso, o que eles precisam aprender em cada curso, se é necessário a gente faz. (ORG3a).

No princípio quando nós iniciamos foi contratada uma instituição que já trabalhava, existe em algumas empresas, ela é a nível até internacional, deu suporte pra gente, digamos que até o básico. Logo em seguida, eu fui contratada pra desenvolver o projeto e como já vinha dentro desta formação, eu acabei reformulando esse projeto de capacitação em cima destes arcos ocupacionais que vinham do ProJovem, então isso aí acabou sendo bem esclarecedor pra instituição e fizemos [...]. E a base de muita pesquisa, muita pesquisa mesmo porque assim a gente não consegue saber o que as empresas querem dos nossos meninos. (ORG1a).

Existem também os casos em que os currículos são definidos pelos parceiros das ONGs, e elas procuram adaptá-los à sua realidade local:

O currículo deste projeto foi estruturado e pensado pela Fundação Roberto Marinho, só que a gente também percebeu que precisa fazer alguns ajustes, acrescentarmos coisas. Então neste momento, existe esta metodologia, enfim, todo este currículo que veio pronto para gente, que agora a gente está revendo e adaptando, dando um pouco mais a nossa cara. (ORG19).

No nosso caso quem define o plano do curso é o SENAI, o que a gente define é como isso vai ser passado (*ao aluno*). (ORG14a).

Como já visto em alguns depoimentos, é comum as ONGs abrirem espaço para opinião dos jovens na construção dos cursos, assim como dos educadores e da comunidade.

A gente tem um grupo que define este currículo, mas também compartilha muito com o educador. Existe claro um norte pra seguir, mas acho que a contribuição do educador é a partir da realidade daquele jovem, a gente também tem que dar esta autonomia para construção. (ORG19).

O nosso (*curso*) é formado pela demanda da comunidade, do jovem. Também já começamos alguns cursos, ficamos por algum tempo, mas a gente viu que eles (*jovens*) não tinham interesse, apesar de ser super necessário. Nós tínhamos de elétrica básica, ‘imagina eu vou ser eletricista’. Todos queriam fazer informática, e montagem e configuração. Parece que o mundo tem só isso para eles. Então não adiantava você ter a sala montada, ter o educador e você não ter aluno. (ORG16).

Ressalta-se que essa flexibilidade é aplicada aos cursos que não estão vinculados à Lei da Aprendizagem, como o diálogo abaixo demonstra:

ORG21b: Lá na nossa associação os próprios alunos que fazem (*o curso*). Então a gente faz uma reunião, ‘o quê que vocês querem fazer? Qual curso que vocês querem? O que vocês gostam de fazer?’ Desde quando foi fundada a ORG21, desde 1999, são os alunos. A diretoria se reúne e primeiro tem que perguntar pra eles o que eles querem, quais são as necessidades deles, para a gente poder discutir com a diretoria como a gente vai atrás destas coisas, como a gente vai atrás de parceiros para poder apoiar o que eles querem.

ORG23: mas no caso da aprendizagem também?

ORG21b: não, na aprendizagem já tem uma coisa pronta, senão, não tem como.

A questão das diferenças e semelhanças entre os cursos profissionalizantes – sem vínculo com a lei –, e os cursos de aprendizagem – vinculados à lei –, foram trazidos em diversos momentos pelos participantes. Percebe-se que esse é um tema de grande interesse e ainda gerador de muitas dúvidas, pois pouco se conversa a respeito dele. Como exposto no capítulo 1, este trabalho defende que olhar os cursos pelo ponto de vista das semelhanças é o caminho mais adequado para se construir um saber coletivo a respeito da formação profissional de jovens desenvolvida hoje no país. Os dois cursos podem ser considerados modalidades diferentes de se chegar a um mesmo objetivo: realizar Educação Profissional. Entretanto não há consenso.

No tocante à metodologia utilizada pelas ONGs, mais uma vez, verifica-se grande diversidade. Não foi possível definir nenhum método com maior alcance ou que, até mesmo, englobasse algumas ONGs. Somente dois participantes referiram-se ao socioconstrutivismo e outros dois usaram os termos “competências e habilidades”. E ainda assim, as metodologias foram descritas em contextos bem distintos.

Nos dois casos de socioconstrutivismo, a metodologia foi citada em meio a explicações bastante complexas de como se dá sua aplicação. Apesar dos depoimentos não traduzirem o uso da metodologia em si mesma, ambos são muito ricos para a compreensão da totalidade do desenvolvimento dos cursos:

O fato da gente entrar nessa área (*ambiental*), que tá ligada aos chamados empregos verdes, nos possibilitou também testar um pouco, experimentar um pouco [...]. A gente teve uma margem de manobra legal pra poder criar uma metodologia, criar não, desenvolver uma metodologia [...] coletivamente, gestores ambientais, biólogo, eu como pedagogo, enfim, uma equipe multidisciplinar que trabalhou neste currículo e trabalhou uma metodologia, que calcado no socioconstrutivismo, que meio que surpreendeu muita gente que esteve lá já, tanto jovens quanto adultos. Porque no caso de pedagogos, professores que chegavam lá tomavam um susto porque viam os jovens que vão ter aulas de jardinagem, ter aula de contação de histórias. Então o que que isso tem a ver com aprender a fazer uma horta? Tem tudo a ver porque a gente recebia este jovem de LA, de cortiço da região do Belém, do Brás e percebia do que ela comentou da baixa autoestima, da dificuldade de relacionamentos, até quando eu falo do socioconstrutivismo eu estou falando de construir relações. Então a gente assentou um projeto pedagógico, uma metodologia em cima de construir relações e não só de uma técnica, do ensino de uma técnica pra fazer um jardim, uma horta. Então nós temos a aula prática, a gente trabalha a céu aberto em horta, pomar, estufa, minhocário, composteira. Então a gente faz um curso com todo o conteúdo de programa de um curso de jardinagem, de horticultura, porém a gente tem esta preocupação de trabalhar esta transversalidade humana, que é o relacionamento, a relação dele com o outro, dele com a sociedade, e é aí então que vai entrar a contação de história, web-rádio, informática, redes sociais. (ORG9).

Então é assim, o nosso (*curso*) vou dividir de novo. A aprendizagem nossa ela se baseia nos arcos ocupacionais, metodologia do arco ocupacional, as diretrizes do ministério do trabalho e o complemento pedagógico que a nossa instituição vê nossa linha de atuação. Já o profissionalizante é uma construção metodológica que foi junto com o GAP, que é esse grupo de apoio de ação pedagógica, mais os coordenadores dos núcleos, mais o SENAI, que vem com uma linha metodológica também, aí vai entrar outras influências também, o socioconstrutivismo, o ciclo dos trabalhadores [...]. Mas são coisas diferentes, nós temos a metodologia específica da aprendizagem, e

cada curso, cada disciplina também tem outra metodologia, que nem a colega falou, administração do caso da *unidade 1* tem toda uma metodologia, já é diferente da *unidade 2*, que é mecânica, aí é totalmente diferente. Então não dá pra colocar tudo num saco só e chacoalhar. (ORG10a).

Da mesma forma, não foi possível compreender como o conceito de competências e habilidades é utilizado na concepção dos cursos, uma vez que um participante se refere a esse conceito como uma metodologia que não é propriamente da ONG, e o outro participante deixa claro, ao final de sua fala, que as ideias expostas são fruto de questionamentos pessoais, e não representam a posição da ONG onde trabalha.

Nós temos uma parceria com a Fundação Roberto Marinho, que trabalha muito voltada para a competência, desenvolvimento de competências e habilidades. Mas a gente vem inserindo também ações protagonicas, projetos didáticos, a gente percebeu que isto também é significativo para o desenvolvimento deste jovem. Na verdade está acontecendo que nós iniciamos a educação profissional, trabalhar com jovens o ano passado, então é uma coisa que a gente tá construindo e definindo ainda. Com quais concepções? Vamos estar fundamentando no quê? A princípio a gente tem esta metodologia aí, a parceria com a Fundação e agora a gente está fechando também algumas coisas, por isso não dá pra falar pra você: a metodologia é essa, a gente tá trabalhando com várias vertentes. A proposta é realmente trabalhar este jovem de forma integral, de que ele seja um ator. Mas é uma coisa que a gente ainda tá fechando. (ORG19).

Se fala em pedagogia, em formação profissional, quando na verdade, a gente devia estar discutindo aqui desenvolvimento de competência e habilidade, que é uma outra técnica, uma outra situação, um outro viés. Na grande maioria, inclusive na minha própria organização isto acontece, eu tenho livros, que têm conteúdo e a gente dá conteúdo pro garoto. No meu entendimento, e eu já to falando isso na minha organização há um bom tempo e a gente tá revendo, isso é um grande equívoco, porque livro e conteúdo ele vai ter na escola formal. Ali na ORG23 o que eu tenho que dar é desenvolvimento de competência, estudo de caso, é trabalhar psicodrama, por exemplo, é começar treinamento, é começar dar pra ele visão, volto a dizer, junto com comunicação e linguagem, é isso que eu preciso dar pro garoto. Se ele tá num determinado mercado específico, esse mercado específico no ensino dual me diz o que eu preciso dar pra ele de teoria. Mas a gente não pode inverter, no ensino profissionalizante, a gente não pode inverter esta lógica, que é a lógica da experiência. Eu quero lembrar a todos que a teoria, ela surge depois da prática, depois de experimentações, é assim que surge, quando a gente pega a teoria e coloca na frente da experimentação, muito disso se perde, que tem que ter um nível cognitivo muito alto pra transformar teoria em competência, é um esforço que este garoto faz [...]. Eu só vou comentar que estruturalmente, filosoficamente meu pensamento é

estruturado pelo Perrenout, que defende o desenvolvimento de competências e habilidades, que eu acho que é a coisa mais adequada filosoficamente pra questão do ensino profissional. (ORG23).

Apenas uma vez apareceu uma alusão a nomes de pensadores da área da educação, referindo-se a um posicionamento institucional:

Nos profissionalizantes, a questão da construção do currículo vai passar, assim, tem as referências institucionais, que aí vem Paulo Freire, Antonio Carlos Gomes da Costa, os quatro pilares⁹⁷, que é o que permeia toda a base técnica, toda a formação técnica deles tem que estar embebida das referências teóricas da instituição, é igual para as 60 unidades, não muda, nessa base da formação humana. (ORG10b).

Observa-se na maior parte dos depoimentos dificuldade em nomear a metodologia utilizada. Basicamente são apresentadas falas descritivas:

Os cursos, além desta parte teórica e prática, a gente desenvolveu um tema de metodologia de projetos. Então por exemplo, vou pegar um exemplo, o auxiliar administrativo, então eles criam uma empresa, uma empresa júnior, onde eles vão ter que fabricar um produto. [...] O que está por trás disso? O que está por trás disso na verdade são diversas questões que acontecem no dia a dia. Que é a questão de relacionamento, que você tem o líder do grupo, você tem o presidente da empresa, o cara que cuida do RH da empresa, então tem salário, é descontado o salário e é colocado isso, tem a produção, tem quem vai fazer o produto. (ORG15a).

Lá a metodologia foi o que eu falei, é mais os cursos básicos, e na verdade é mais a busca pelo primeiro emprego, então é só a capacitação do jovem, não tem nada específico mesmo de metodologia. (ORG18).

Nós temos tanto a parte do programa de aprendizagem quanto projetos sociais. Então a gente vai muito pela parte do comportamento [...]. Então, consequentemente, você mexe no comportamento e depois mexe no profissional porque você vai ter que ligar isso tudo [...]. Eu acredito muito nesta questão da prática, então lá a gente aplica muito a prática, o que você pode fazer para entrar no mercado de trabalho que vai ser diferencial. A gente coloca muitos estudos de casos, muitas dinâmicas, mas sempre em paralelo com a educação formal. [...]. Lá só participa do projeto quem está na escola, e a gente faz tudo aquilo que a escola não consegue suprir. A gente tenta puxar a parte de cidadania, a parte de comportamento, de ler. (ORG6b).

⁹⁷ Os quatro pilares da educação foram conceitos divulgados, em 1999, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, (coordenada por Jacques Delors) que tiveram grande influência nos projetos educacionais do Terceiro Setor.

Eu dei aula pro SENAC em três ocasiões diferentes [...]. Então eu tenho muito material de lugares que eu trabalhei [...]. Porque daí você coloca tudo no caldeirão e vê o que o teu público precisa. Aí tem cartilha do CMDCA, tem a cartilha do Ministério do trabalho, tem as orientações do próprio Ministério do trabalho, que você entra lá no programa de aprendizagem do Ministério do trabalho, tem as dicas de como você deve dar tal aula. Então você vai fuçando e vai achando coisas, uma dinâmica que é diferente. Então você vai adequando, você vai colocando, você vai ajustando. Então se tem uma metodologia, desconheço. (ORG23).

Embora não seja uma metodologia, ressalta-se que o termo “lúdico” foi citado algumas vezes durante as descrições dos métodos aplicados:

Aí esta aula prática é muito lúdica também, então eles usam muito a quadra, outros espaços, vão pra comunidade, fazem pesquisa, eles simulam projetos, empresas. Então assim, é bem dinâmico, bem lúdico e é uma coisa que a gente viu assim que chamou atenção, que mudou daquela coisa de ficar só dando técnico e não fazendo a vivência. Então a gente também tem algumas parcerias no comércio, que permitem que a gente leve os meninos lá, aí eles ficam lá duas, três horas, aí vê como faz um atendimento. No escritório, como é a vivência do escritório, como atende um telefone, então além deles aprenderem na sala de aula, eles também fazem esta vivência, este treinamento fora. Que eles acham assim, bem divertido, eles criam as empresas, eles simulam. E teatro, então é bem bacana assim, são vários métodos que a gente usa. (ORG16).

Nós trabalhamos muito mais com dinâmica, tudo, até matemática financeira é dinâmica. Jogos, a gente trabalha muito a parte lúdica pra chegar onde deseja, porque eles já vêm cansados de escola [...]. Aí sim, lógico, de quatro horas de curso, tem que ter uma hora ali só pra teoria, mas a gente trabalha muito o lúdico e dentro do lúdico trabalha tudo o que a gente deseja dentro do profissionalizante. (ORG3a).

Não é possível afirmar se as Organizações possuem ou não metodologias definidas, pois não houve consulta a documentos internos. O que os depoimentos sugerem é a falta de discussões aprofundadas sobre os conceitos teóricos que embasam o trabalho de formação profissional.

Embora os tipos de certificação sejam bastante diferentes nas 64 ONGs, todas – após o término do curso – entregam certificados aos jovens. Um grupo de 20 ONGs outorga somente *Certificação interna da Organização*, ou seja, um certificado de conclusão de curso sem reconhecimento formal de qualquer órgão regulador. Isso não significa, necessariamente, que o curso seja de má qualidade, apenas que não existe uma maneira formal de avaliar e reconhecer o trabalho desenvolvido dentro da ONG.

No caso da ORG13 onde eu trabalho a gente não tem nenhuma ligação com nenhuma secretaria, a gente tem a certificação do CMDCA, mas a gente não tem ligação com nenhuma secretaria, e enfim, muito menos de recursos financeiros, então a aprendizagem que a gente desenvolve no local onde eu trabalho, ela é feita pela entidade. Então ninguém está regulamentando esta aprendizagem, somos nós, enquanto entidade que programamos [...]. Na minha cabeça eu chamo de programa básico, e programa específico, que é do aprendiz que a gente tem que seguir a carga horária de acordo com o quê determina o Ministério do Trabalho, diferente do curso básico que é feito pela própria entidade, enfim. ORG13

Outras 22 ONGs possuem *Certificação interna da Organização*, além de outro tipo de certificação formalizada, mais uma vez reforçando a ideia de vários níveis de cursos ministrados numa mesma ONG, como se vê no exemplo abaixo:

Nós temos esta formação profissional básica. Nós temos a certificação SENAI, com toda a grade curricular e tal, certifica, mas é profissional básico. E temos alguns cursos que a certificação é nossa da ORG11, centro profissionalizante, como o curso de beleza, por exemplo. (ORG11).

As certificações formais estão vinculadas ao Ministério do Trabalho - MTE ou da Educação - MEC. O certificado *de formação técnico-profissional metódica*, estabelecido pela Lei da Aprendizagem (MTE), é fornecido por 22 ONGs, e o certificado *de formação inicial e continuada ou qualificação profissional*, regido pela Lei nº 11.741⁹⁸ (MEC), é fornecido por 23 ONGs, sendo que três delas fornecem os dois tipos de certificação.

Nesse ponto, o dado que mais chama atenção é três ONGs concederem, aos jovens, certificados *de educação profissional técnica de nível médio* (Lei nº 11.741). A primeira oferece cursos técnicos em Informática, Comunicação Visual, Administração, Secretariado, Hospedagem e mantém parceria com o Sistema S. A segunda ministra os cursos de Auxiliar e Técnico em Enfermagem e não tem parceria. Por sua vez, a terceira oferece os cursos: técnico em Administração, em Redes de Computadores e em Telecomunicações, sendo seus parceiros as instituições internacionais Centro ELIS (Itália) e Tajamar (Espanha)⁹⁹.

⁹⁸ A Lei 11.741, que rege a Educação Profissional, estabelece os cursos nesse primeiro nível de *formação inicial e continuada ou qualificação profissional* como livres, isto é, são cursos sem regulamentação do MEC. Portanto esse nível de certificação, embora seja previsto em lei, não cumpre exigências mínimas, nem possui o *aval* do MEC.

⁹⁹ Esta pesquisa não incluiu entrevistas de aprofundamento com as ONGs participantes, então,

Durante as discussões dos grupos focais, o assunto da certificação – alimentado pela exposição feita no minicurso pelo palestrante convidado – causou grande polêmica. Percebeu-se que esse assunto é pouco discutido, parecendo novidade para alguns participantes. Enfim, percebeu-se que as ideias apresentadas são opiniões que começam a ser elaboradas individualmente por pessoas envolvidas na formação dos jovens, e não concepções amadurecidas por coletivos que já vêm pensando acerca do assunto.

O debate foi muito rico, com os participantes refletindo sobre a importância da certificação para os jovens, tanto pela questão da continuação dos estudos quanto pela inserção no mercado de trabalho:

E em relação à qualificação profissional mesmo, achei muito interessante quando o palestrante vem propor esta questão de buscarmos formalizar o certificado, o diploma que a gente entrega pros meninos [...]. A gente tem vários casos que eles levam o aprendizado, eles levam o curso a sério, e usam aquilo como um caminho, um meio de se organizar na vida. A gente tem, por exemplo, um curso de gesso [...]. Falo do curso de gesso porque os meninos saem de lá e alguns vão trabalhar com gesso, mas aí ele não tem colocação, vão trabalhar como gesseiro, enfim. De repente se a gente tivesse uma forma de conseguir pra ele uma vaga no ensino médio profissionalizante, na área de construção civil, para ele fazer, por exemplo, um curso de edificações pra ele continuar se formando por aí, talvez ele conseguisse ser um engenheiro. E a gente não consegue chegar até aí, neste momento a gente não consegue, e isso eu acho que é uma carência, eu não sei dentro do trabalho de vocês, mas dá um horizonte mais longo pros meninos, isso eu acho que faz falta no nosso trabalho. (ORG12).

Mas assim, as empresas nos procuraram? Não. A gente não tem esta abertura, porque a gente não tem a certificação, apesar da qualidade, que a gente prima por isso. (ORG16).

Abriram duas ETECs do nosso lado, nós temos duas ETECs, aí também tem esta influência, de no meio do ano ele prestar o vestibulinho da ETEC, e aí entra o que o *palestrante* falou da certificação. O curso deles é inferior ao nosso, a gente sabe, porque os alunos falam, mas eles têm diploma carimbado pelo MEC, que nós não temos. E aí eles falam, o pai dá preferência. Se a gente colocar o pé no chão e for frio, se eu tivesse um filho nesta idade, entre um curso técnico ou um curso nosso, eu colocaria num técnico, que o certificado pesa mais. (ORG15a).

Alguns depoimentos falam dos diferentes pontos de vista do significado da certificação formal para a própria ONG, para o mercado de trabalho, e para os jovens:

infelizmente, não é possível saber qual foi o caminho percorrido por essas três ONGs para adquirir o direito de conceder certificados de nível médio.

Eu quero colocar que nós temos os mesmos problemas de quem não tem certificação [...]. Então nós temos parceria com o SENAI desde 2006, no curso de Assistente administrativo. Temos a certificação e nem por isso facilita com que a gente consiga parceria para colocar os jovens no mercado de trabalho. Por quê? Nós atendemos a demanda, nossa equipe é enxuta, eu agora até tenho uma flexibilidade, me tornei a terceira educadora pra poder sair a campo também e buscar parceria. Mas é um trabalho de conscientização. Então a gente atende a demanda, a gente prepara pra vida, forma pro mundo, pra empresa. Atende a demanda das empresas que chegam e o fato da certificação do SENAI não melhora em nada pra gente, pra instituição. Para os egressos, aí sim tem peso, pra quem sai do curso, também tem 800 horas. (ORG14b).

A gente está tentando buscar uma certificação, sim, mas não com a Educação. Nós estamos procurando o SENAI. Por quê? Pensamos o seguinte, pensando em questão de organização social a ORG15 tem o curso. Só que pro comerciante, pro cara que é dono de empresa, ele quer o peso comercial, o SENAI tem. (ORG15b).

Essa consciência dos vários atores sociais envolvidos no processo é muito importante: é partir dela que se construirão reflexões mais aprofundadas que poderão – ou não – desencadear um movimento de reivindicação pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido. Contudo, um grupo menor de participantes manifestou-se contrário à ideia de as ONGs buscarem a formalização de seus certificados, por pensarem que a certificação pode tolher a liberdade de trabalho hoje existente:

Então se a minha ONG tem uma preocupação de inserção no mercado de trabalho e o mercado de trabalho sinaliza pra mim que eu tenho que ter a matemática e a linguagem escrita e a comunicação, eu não tenho, a princípio, a preocupação da certificação. Porque a certificação ele traz, eu só posso aceitar este garoto como aprendiz, se ele já tiver concluído o ensino fundamental, então essa é a velocidade inicial. Então, ficou-se, ali, falando sobre a necessidade de certificar, de certificar, de certificar, quando a gente já é completamente estruturado pelo Ministério do Trabalho. Tem coisas que a gente pode e não pode fazer. Se a gente for colocar o Ministério da Educação, que é extremamente controlador, aí, minha amiga, a gente não anda, porque aí se começa a estruturar curso e a gente cai num grande vazio. (ORG23).

Eu sei que tem as leis, que tem que ter, senão nada funcionava, mas se a gente for caminhar, pra pedir recurso, ter essa coisa do Ministério da Educação mesmo, a gente perde a liberdade pra trabalhar, porque tem tantas regras! Como que a gente consegue trabalhar com tanta regra? (ORG17b).

De qualquer forma, não há indícios claros a respeito da real importância – ou impacto – que um certificado formal pode trazer para a vida educacional e profissional desse público tão específico de jovens que são atendidos nas ONGs (perfil dos jovens será visto no próximo item). O que há no momento são opiniões embasadas pelas experiências dos trabalhadores das ONGs, que infelizmente possuem poucos espaços de troca. Seguem duas opiniões:

Se você consegue a certificação de curso, que vai ser um curso técnico ou tecnológico, este jovem não perde este aprendizado no sentido de certificado. Por exemplo, se você forma hoje uma pessoa no curso de eletrotécnica e depois ele quer dar continuidade nesta carreira, se ele entra num curso tecnológico, o aprendizado que ele teve na organização social é jogado no lixo, em termos de certificado, ele tem que fazer tudo de novo. Se tem uma certificação que garante o certificado de técnico, você abre todo um leque de possibilidades, pensando não só no primeiro emprego, emprego direto, quando você coloca este jovem no mercado de trabalho. Para que finalidade você está formando este jovem, abrindo possibilidades dele construir carreiras, tomando decisões. Então, é neste sentido que a certificação tem uma validade muito grande, muda um pouco a trajetória educacional, a trajetória profissional deste jovem que você está formando. (ORG14a).

Então, eu tive a experiência sem certificação e agora com certificação. O programa que eu trabalho já existe há 11 anos e durante nove anos não havia certificação e os adolescentes que passaram por lá estão muito bem [...]. Somar é sempre bom. Então, nós tínhamos durante nove anos sem certificação, a gente tem adolescente que passou por nós que está fazendo Medicina em Cuba, e, assim, morava em abrigo, não tinha ninguém, moradora de rua e hoje ela faz Medicina em Cuba [...]. Tem, lógico, um peso. Nosso certificado é, inclusive pelo MEC, certo. É a segunda turma que vai sair agora. Então, eu acredito que a certificação ajuda, vai ajudar, mas é a segunda turma. Então, assim, pela procura que a gente teve, acho que ajudou pra caramba. Mas funciona dos dois jeitos, viu. (ORG20).

3.3.3 Perfil dos jovens atendidos

Antes de qualquer análise, uma pequena frase dita num grupo focal expressa o sentimento e a impressão¹⁰⁰ que muitos dos trabalhadores das ONGs compartilham a respeito dos jovens alunos que frequentam seus cursos: “É o (*jovem*) que ninguém quer.” (ORG23). O “ninguém” a quem se referem é a escola formal, o Sistema S, e, às vezes, até mesmo a família, ou seja, o jovem que não tem oportunidades em outros espaços da sociedade.

Eles (SENAI) não têm capacitação nem desejo de trabalhar com o que nós trabalhamos, que são com os vulneráveis, que é justamente fazer com que ele tenha a oportunidade de entrar no mercado de trabalho que os outros já têm. (ORG8a).

Para contextualizar o perfil desses jovens, acredita-se ser importante apresentar a quantidade total da juventude que hoje vive em São Paulo (tabela 16). Segundo dados do SEADE, em 2011, eram mais de 10 milhões de jovens – de 15 a 29 anos – no Estado de São Paulo, sendo que quase três milhões estavam na capital. Como já exposto no início deste texto, o número de jovens no estado também vem caindo quantitativamente em relação à população total.

No município de São Paulo, em 2001, havia 10 milhões e 433 mil jovens. Para 2020, projeções indicam que serão nove milhões e 997 mil. A porcentagem de população jovem em relação à população total era de 28% em 2001; passou para 26%, em 2011 e será de 21% em 2020. Mesmo que a diminuição do número de jovens esteja em curso, a quantidade desse estrato da população ainda é muito representativa, e seu atendimento demanda atenção.

Dentro desse cenário, hoje existem dois milhões e 930 mil jovens vivendo na cidade de São Paulo. De acordo com dados coletados nesta pesquisa (tabela 17), pode-se calcular, aproximadamente, 22.600 a 35.900 vagas oferecidas pelas 64 ONGs participantes, que representam 55% do total de ONGs encontradas na cidade. Esse grupo de ONGs tem a capacidade de atender anualmente cerca de 1% da juventude da capital paulista em seus cursos de formação profissional. Entretanto, isto não significa

¹⁰⁰ Impressão captada também pela pesquisadora em vários contatos com as ONGs, não apenas nos grupos focais, mas nos contatos telefônicos durante a pesquisa, presença em fóruns, seminários, e experiência profissional na área.

que essa quantidade de jovens efetivamente frequente os cursos, uma vez que existe significativa evasão dos alunos (será visto no item 3.4.1. Evasão).

TABELA 16. Projeção de população jovem por faixa etária e população total e por década (2001, 2011 e 2020), segundo abrangência (Estado, região metropolitana e município de São Paulo)

Faixa etária e abrangência	2001	2011	2020
Estado de São Paulo			
15 a 19 anos	3.612.759	3.339.116	3.316.411
20 a 24 anos	3.552.850	3.676.450	3.339.400
25 a 29 anos	3.267.489	3.830.125	3.341.406
Total de 15 a 29 anos	10.433.098	10.845.691	9.997.217
População total	37.457.393	41.692.668	45.972.284
Região Metropolitana de São Paulo			
15 a 19 anos	1.739.490	1.569.224	1.691.040
20 a 24 anos	1.764.940	1.775.605	1.601.244
25 a 29 anos	1.648.480	1.882.677	1.506.481
Total de 15 a 29 anos	5.152.910	5.227.506	4.798.765
População total	18.064.712	19.867.456	21.821.507
Município de São Paulo			
15 a 19 anos	978.985	848.686	895.994
20 a 24 anos	1.022.556	999.129	794.809
25 a 29 anos	961.573	1.082.702	711.801
Total de 15 a 29 anos	2.963.114	2.930.517	2.402.604
População total	10.525.367	11.337.021	11.395.135

Fonte: Fundação Seade, elaboração da autora, 2012.

A tabela 17 também demonstra a quantidade de jovens que cada ONG tem capacidade de absorver a cada ano¹⁰¹. Uma parcela de 18,8% de ONGs consegue inserir em seus cursos apenas 50 alunos, ou seja, são Organizações com pequeno alcance. Quase metade das ONGs (48,5%) já possui capacidade considerável para atender de 51 a 400 alunos. Por outro lado, chama atenção a parcela de 32,8 % de ONGs que consegue atender de 401 a mais de 2.000 alunos por ano – quantidade de alunos que exige grande estrutura física e de recursos humanos.

¹⁰¹ Para as ONGs que ministram cursos em tempo menor que um ano, foi contabilizada a quantidade de jovens por turma (trimestral, semestral, etc.) ao longo de um ano.

Tabela 17. Quantidade de jovens que frequentam os cursos da ONG por ano

Quantidade	Frequencia	(%)
Até 50	12	18,8
51 a 100	5	7,8
101 a 200	12	18,8
201 a 400	14	21,9
401 a 600	6	9,4
601 a 1.000	7	10,9
1.000 a 2.000	5	7,8
Acima de 2.000	3	4,7
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

No que diz respeito à faixa etária atendida, verificaram-se 18 formas distintas de estratificação da faixa entre 14 e 29 anos, como entendimento da idade adequada para participar do curso de formação profissional (quatro ONGs não responderam). Os seguimentos de faixa etária com maior incidência foram: de 15 a 24 anos, com 20,3%; de 15 a 29 anos, com 18,8%; e de 15 a 17 anos, com 12,5%. De modo geral, as outras consolidações viáveis diante de tamanha variedade foram: 12 ONGs incluem adolescentes de 14 anos; 13 ONGs incluem os jovens de 29 anos; as idades de 16 e 17 anos são as únicas atendidas pela totalidade das ONGs, exceto por uma que atende somente a partir de 17 anos. Além disso, quatro exceções chamaram atenção: a primeira estipula a faixa etária de 10 a 18 anos, a segunda de 13 a 29 anos, a terceira de 16 a 30 anos e a quarta abrange dos 18 aos 65 anos.

Como sabido, o público alvo das ONGs aqui estudadas são os jovens de baixa renda¹⁰², portanto já existe um recorte que define a possibilidade de participação entre a totalidade da população juvenil. Embora 23,4% das ONGs relatem não estabelecerem critério socioeconômico para ingresso nos cursos de formação profissional (tabela 18), a observação empírica de quem trabalha na área e os relatos dos participantes desta pesquisa mostram que não existem jovens de maior poder aquisitivo frequentando esses cursos. O restante das ONGs, que representa 76,6%, delimita claramente um perfil

¹⁰² Estudos similares a este, invariavelmente, revelam o atendimento aos jovens de baixa renda. No caso da pesquisa “Juventudes SP”, 82,8% dos projetos adotam o critério de baixa e outros 47,5% especificam os jovens como “vulnerabilizados pela pobreza” (CENPEC, 2007, p. 62).

socioeconômico para ingresso nos cursos, especificando seu recorte de baixa renda: 6,3% trabalham com jovens provenientes de famílias com renda per capita de até 1/2 salário mínimo, 18,8% com até um salário mínimo, 20,3% com até dois salários mínimos, e 17,2% com até três salários mínimos. Os critérios socioeconômicos mencionados em “outros” referem-se, de forma genérica, a jovens de baixa renda e com vulnerabilidade social. Apenas uma ONG diz escolher “preferencialmente jovens de famílias beneficiárias dos programas sociais do governo”.

TABELA 18. Critério de perfil socioeconômico dos jovens para o ingresso nos cursos de formação profissional

	Frequência	(%)
Jovens provenientes de famílias com renda per capita de até 1/2 salário mínimo	4	6,3
Jovens provenientes de famílias com renda per capita de até um salário mínimo	12	18,8
Jovens provenientes de famílias com renda per capita de até dois salários mínimos	13	20,3
Jovens provenientes de famílias com renda per capita de até três salários mínimos	11	17,2
Outros	9	14,1
Não há critério socioeconômico para ingresso	15	23,4
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

Algumas falas dos trabalhadores das ONGs ajudam a conhecer melhor o perfil socioeconômico desses jovens:

Nós temos alunos lá de todas as condições sociais, de todas as péssimas condições sociais, melhor dizendo. Alunos que se alimentam lá, alunos que tomam café lá, e a gente sabe disto, é triste, mas é o que temos pra hoje. (ORG3b).

Lá são jovens de 14 a 24 anos, eles vivem num bairro periférico, com muitas drogas, problemas familiares, violência doméstica. São jovens com escolaridade baixa. A maioria que frequenta são meninas. (ORG 18).

Jovens carentes, de comunidades vulneráveis, meninas que estão fugindo da prostituição, jovens que estão fugindo do narcotráfico e

estão pedindo: pelo amor de Deus, ajuda, me ajuda, me dá uma mão. (ORG23).

Uma das falas relata um acontecimento inominável, que pode ser apenas um caso isolado, porém pode também receber a leitura de que esses jovens – e aqui cabe a ressalva de que não são especificamente os jovens alunos dos cursos das ONGs, mas representam os jovens pobres da periferia – são *aqueles que não podem frequentar certos lugares da cidade*:

No bairro onde a gente mora, a gente mora no Real Parque, em volta é o Morumbi, é só prédio. Então, a gente ali dentro, ele (o jovem) só conhece ali dentro, sabe, porque em volta é só prédio, é só prédio, é shopping, é coisas que eles passam, por que eu vou ali, se eu vou ver uma coisa no shopping, e sei que não vou ter dinheiro pra comprar. Tanto que o shopping que tem do lado a gente não pode entrar a pé. Só pode entrar de carro. (alguém pergunta: – Que shopping é esse?). Cidade Jardim (várias pessoas do grupo começam a falar ao mesmo tempo, demonstrando indignação). A gente foi lá conversar com uma moça pra gente levar o pessoal do curso, pra eles verem a diferença, que a gente vive no dia a dia e como é a realidade deles que tem dinheiro. Não pode ser no horário comercial, o shopping tem que estar fechado. Sabe, é uma coisa assim... (ORG 21b).

Durante os grupos focais, quatro ONGs também relatam atender jovens em situações especiais (não exclusivamente, mas em conjunto com os alunos em geral) – jovens em liberdade assistida, jovens em medida socioeducativa e moradores de abrigos. Uma quinta ONG possui um curso específico dentro da Fundação Casa.

Mais outros dois critérios são normalmente utilizados para delimitar o perfil do futuro aluno: escolaridade e local de moradia. Em relação à escolaridade (tabela 19), grande parte das ONGs (42,2%) exige que o jovem esteja cursando o ensino médio: critério que reduz significativamente a possibilidade de inserção, mas, ao mesmo tempo, coerente com certos currículos de cursos profissionalizantes. Por outro lado, há uma porcentagem significativa de 17,2% de ONGs que não determina escolaridade. Em “Outros” encontram-se os seguintes critérios de escolaridade: ser alfabetizado, ter ensino primário completo e ter ensino médio completo.

TABELA 19. Escolaridade dos jovens para o ingresso nos cursos de formação profissional

	Frequência	(%)
Ensino Fundamental incompleto	8	12,5
Ensino Fundamental completo	11	17,2
Cursando Ensino Médio	27	42,2
Não há critério de escolaridade para ingresso	11	17,2
Outros	6	9,4
NS/NR	1	1,6
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

No que tange ao local de moradia, a porcentagem de ONGs que não estabelece nenhum critério aumenta: são 26,6%. O restante determina critérios de proximidade da localização da ONG: 29,7% atendem jovens moradores de bairros próximos ao local da Organização; 20,3% atendem jovens moradores da região da cidade onde a Organização se localiza; e 18,8% atendem somente jovens moradores do bairro onde a Organização se localiza (tabela 20).

TABELA 20. Critério de local de moradia dos jovens na cidade de São Paulo para o ingresso nos cursos de formação profissional

	Frequência	(%)
Jovens moradores da região da cidade (sul, norte, leste, oeste ou centro) onde a Organização se localiza	13	20,3
Jovens moradores de bairros próximos ao local da Organização	19	29,7
Jovens moradores do bairro onde a Organização se localiza	12	18,8
Outros	3	4,7
Não há critério de local de moradia para ingresso	17	26,6
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

Mesmo com certos critérios estabelecidos para delimitar o perfil do jovem, a demanda é maior que a oferta de cursos, por isso existe processo de seleção para o ingresso nos cursos em 46 ONGs (72%). Além do filtro necessário, muitas descrições sobre o processo seletivo falam da importância de se conhecer anteriormente o futuro aluno.

Pouco mais da metade dessas 46 ONGs realiza algum tipo de prova, sendo que seis delas aplicam prova conjunta de português, matemática e conhecimentos gerais; outras quatro aplicam prova de português e matemática. Verifica-se ainda o caso isolado de uma ONG que já realiza avaliação sobre os conteúdos do curso: “O jovem tem que preencher um questionário de questões básicas das duas áreas que ele tem vontade de cursar.”. No restante das descrições, não há especificação dos conteúdos da prova.

A prova de redação e a dinâmica de grupo também são citadas como parte do processo seletivo, por nove e seis ONGs, respectivamente. Em número bem maior, a entrevista com os jovens é utilizada por 29 ONGs. A maioria delas opta por entrevistas individuais; algumas, porém, incluem a participação da família. Outro procedimento que envolve a família é a visita domiciliar, feita por apenas três ONGs. Nas diversas etapas de seleção descritas, desde a análise da ficha de inscrição até o momento do encontro pessoal, a preocupação em conhecer a família do jovem é recorrente em grande parte das ONGs. Segue exemplo de uma resposta do questionário:

Inicialmente, será feita entrevista com o adolescente/jovem e seu responsável, em seguida se fará o preenchimento da ficha de inscrição. Através desta entrevista se pretende estabelecer um vínculo com a família e colocar o projeto como um local de referência e apoio da família no acompanhamento do adolescente e jovem, bem como na orientação para encaminhamentos à rede de serviços.

As jovens mulheres apresentam inserção um pouco mais acentuada nos cursos, do que os rapazes. Dentre as 64 ONGs, 28 delas dizem que do total de alunos atendidos, 30% são do sexo masculino e 70% do sexo feminino, enquanto que somente quatro ONGs atendem a distribuição inversa: 70% do sexo masculino e 30% do sexo feminino. Outras 22 ONGs atendem 50% de alunos do sexo masculino e 50% do feminino. Destaque para a existência de duas ONGs que não fazem atendimento misto: uma acolhe somente jovens do sexo masculino e outra somente do sexo feminino (tabela 21).

TABELA 21. Distribuição dos jovens atendidos por sexo

Sexo	Frequência	(%)
30% masculino e 70% feminino	28	43,8
50% masculino e 50% feminino	22	34,4
70% masculino e 30% feminino	4	6,3
100% feminino	1	1,6
100% masculino	1	1,6
Não temos esta informação	8	12,5
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

As falas também revelam uma característica comum aos alunos dos cursos, que é ter participado de outros projetos da ONG, quando criança:

Então lá na ORG17 são dos seis aos 12 anos. Os jovens começam a partir dos 14 até os 21. Então muitos dos jovens eram alunos, eram os pequenos, que ficaram maiorzinhos. (ORG17a).

Temos de 15 até 17 anos, a grande maioria moradora do entorno, muitos deles frequentaram o circo quando crianças e agora estão fazendo os cursos profissionalizantes, o curso profissionalizante de assistente administrativo, que é o que a gente oferece. Um pessoal que não tem muito recurso financeiro mesmo e eles estão lá fazendo o curso, a preocupação básica deles é conseguir ajudar em casa. (ORG14a.).

Quando perguntados a respeito de seus alunos, a primeira questão levantada pelos trabalhadores das ONGs é o *déficit escolar*. É um assunto bastante mobilizador. Se não houver cuidado, ele domina todas as discussões coletivas, não havendo espaço para outros assuntos. Essa ânsia em falar é compreensível, pois essa questão afeta todo o trabalho de formação profissional. Entre inúmeros depoimentos que descrevem as condições de aprendizagem dos jovens, três foram selecionadas:

Porque eles chegam na ONG pra fazer uma capacitação profissional e eles muitas vezes não sabem escrever direito, jovens que estão na 8ª série, no 1º ano do ensino médio não sabem se expressar numa redação de forma adequada, não sabem ler, entender uma texto. Então é difícil você formar profissionais, se antes lá embaixo na escola, não tá vindo jovens prontos pra receber esta capacitação profissional e é isso que dificulta um pouco. (ORG18).

Alguns chegam e falam: ‘professora eu não sei ler’. Minha educadora, que está na outra sala tem um projeto paralelo de alfabetização. Não é

brincadeira isso [...]. Quando chegam no CJ, eles não tem condições de acompanhar porque a informática pede. Você tem uma aula de comunicação e expressão, que você vai ler os textos, vai participar, interpretação de texto e o aluno não consegue acompanhar. Então a professora tem que ter um projeto particular, separado, pra poder alfabetizar o menino que procura. (ORG8a).

Tem deficiência de aprendizado, muito, muito. Eu sou da parte de lógica, de matemática, então eu sofro mais, mas também faz parte do meu trabalho. (ORG3b.).

Alguns depoimentos, como o citado abaixo, apontam que esse déficit tem afetado também a permanência do jovem no mercado de trabalho:

É, na verdade, este déficit que você diz de educação, de formação básica, isso também é muito comum em todo lugar que a gente tem andado, que é uma falha que vem vindo da educação formal, e as pessoas estão trazendo isso e esta questão de não conseguir se manter no mercado de trabalho por conta deste déficit acontece em várias regiões onde a gente trabalha, tanto em Santa Catarina, no Estado do Mato Grosso, no interior do Estado de São Paulo. Então a gente vê que isso é recorrente, isso acontece em todo lugar. (ORG12).

Juntamente com a dificuldade de aprendizagem, os trabalhadores das ONGs trazem também, como um grande desafio para o desenvolvimento de seu trabalho, o que se pode chamar de *perfil comportamental de chegada*, isto é, a (não) disposição do jovem no início do curso. Ressalta-se que o termo *baixa autoestima* é utilizado frequentemente, como nestes exemplos:

Eu acho que o jovem, ele chega pra gente com uma defasagem muito grande, com uma baixa autoestima, quer dizer, a imagem que ele tem de si mesmo é extremamente negativa. A gente num curso de cinco meses, seis meses ou até mesmo oito meses, ou um ano que eu já participei também, este jovem leva muito mais tempo, a gente trabalha muito mais com ele esta questão dele enquanto pessoa, auto conhecimento, de repente quebrar esta barreira de que estudar é prazeroso. Este perfil acaba impactando na capacidade de efetivação do curso. O específico pra gente chegar, trabalhar especificamente ali, tem que preparar, ele não consegue, não tem raciocínio lógico, tem uma dificuldade de interpretação, de compreensão. Então a gente precisa antes resgatar, pra depois entrar no específico. (ORG19).

Pelo que eu observo dos jovens de lá, do bairro, que é um bairro periférico, são jovens que têm pouco interesse. Eles não têm visão de uma faculdade, [...] se eles puderam arrumar um emprego pra ganhar 'x' e esse 'x' dá pra comprar algo interessante que pra eles é o suficiente, pronto, tá bom. Então, são jovens que não têm muitas

perspectivas de sucesso profissional. É claro que não são todos, mas pelo o que eu consigo observar, a maioria sim. Eles não têm muita ambição no âmbito profissional, acho que falta um pouco. Isso lá a gente tenta elevar um pouco a autoestima deles. Não é porque mora num bairro de periferia que não pode alcançar algo melhor pra vida. Até porque eu sou uma moradora de lá, do mesmo bairro da ONG, eu tenho uma formação, fiz faculdade. Então, é algo que eles têm que enxergar, além do bairro, eles têm que saber que existe um mundo lá fora e que eles podem, eles têm possibilidade, mas a educação da escola que vem é o que complica muito o fator na minha opinião. (ORG18).

Esta questão da autoestima é bem importante mostrar isto pra eles. A gente vê que eles chegam com todo aquele pique, mas a autoestima é baixa. É difícil, é uma realidade da cultura, da vida, até da vulnerabilidade deles, da família. (ORG8a).

Apesar de o cenário inicial ser repleto de aspectos negativos¹⁰³, a transformação por meio do aprendizado oferecido acontece. Como os dados apresentados até aqui demonstram, a maioria das ONGs possuem boa infraestrutura e cursos minimamente estruturados, proporcionando condições de aprendizado (apesar dos problemas existentes, também relatados ao longo deste capítulo). Os trabalhadores das ONGs conseguem enxergar as diferenças entre o *perfil comportamental de chegada* e o *perfil de saída* dos jovens:

Eu vejo um aumento da autoestima, em relação à vida, independente do bairro que mora, da realidade que tem, que existe dentro de casa, isso aumenta. Eles saem mais maduros, confiantes. Eles passam a ser críticos, que muitos deles quando chegam lá não sabem expressar nada, não tem opinião sobre nada. Quando eles saem, conseguem parar e discutir certos assuntos [...]. E estão saindo desta forma e isso recompensa. (ORG17a).

Além de geração de emprego e renda é geração de cidadania pura. Porque eles não conhecem os direitos e os deveres deles, quando eles passam a conhecer os direitos e deveres que eles têm, e que eles sabem que eles podem fazer coisas que eles nem imaginavam que eles podiam. [...]. Eles realmente se tornam cidadãos. (ORG23).

Também conseguem enxergar o aprendizado e crescimento dos jovens na área profissional. E por ser um processo de aprendizagem permeado por tantas dificuldades, as conquistas dos alunos são muito valorizadas:

¹⁰³ Talvez as transcrições dos depoimentos pareçam exageradamente *dramáticas*, inseridos num texto, como aqui estão. Entretanto durante os grupos focais as discussões não apresentavam *tom dramático*, pois são as descrições dos fatos vivenciados na rotina de trabalhos dos participantes.

A maioria percebe que é possível ter uma carreira, é possível construir uma carreira profissional, muitas vezes do mesmo curso que ele faz, acaba escolhendo o curso, ou a faculdade ou a carreira que ele vai seguir, isso é uma coisa legal. (ORG15a).

Tenho um adolescente que ele entrou e ele não tinha vontade nem de fazer faculdade nem de estudar, porque ele falava: ‘eu não tenho condições financeiras, não tenho condições psicológicas, minha família não me apoia’. Hoje ele está no segundo ano de Direito, ele me escreveu uma carta que eu chorei, ele falou assim: ‘eu conheço dois Gustavos, um antes do Direto, ponto, (*outro*) depois do Direito’. Então ele é outra pessoa. (ORG3a).

Fiz esta pergunta: ‘o que você aprendeu estando aqui conosco como aprendiz?’, ele falou que o horizonte dele se abriu, teve a oportunidade de ir lá na empresa, de aprender, ter a oportunidade de errar e ser acompanhado pelas pessoas, os professores, aprender sobre a parte teórica, coisa que se ele não tivesse lá conosco, ele não teria (...). Antes, ele falou assim ‘eu só enxergava o parque imperial, agora eu vejo o mundo, porque do meu lado vejo indianos conversando na empresa, vejo pessoas falando inglês, falando espanhol, eu vejo que eu preciso fazer línguas’. Ele está fazendo duas inclusive. Está vendo qual faculdade que ele vai fazer. Então é isso que eu acho, é isso que a gente consegue com nosso trabalho. Bonito, né? (ORG26).

Outra questão levantada por algumas ONGs é que os resultados alcançam a família do jovem:

O nosso não só os meninos, mas a própria família, sempre volta lá para falar ‘nossa, depois que meu filho veio aqui, nossa, ele não é mais o mesmo’. Então eles mesmos se valorizam, a própria família também causa uma modificação, porque ela também vê aquilo que está acontecendo. O filho começa a colocar as coisas de forma diferente também em casa. Então, há uma mudança no geral na vida deles. (ORG16).

As 64 ONGs responderam, no questionário a pergunta (aberta) a respeito de ações após a conclusão do curso. Dizem, 50 delas, ter plano ou ação de encaminhamento dos jovens para o mercado de trabalho. A forma mais comum de encaminhamento é a “parceria com empresas” – mencionada por 19 ONGs –, entretanto nenhuma delas explica detalhadamente como é construída e mantida a parceria. Sete ONGs relatam ter um setor específico de inserção dos jovens no mercado de trabalho.

Ressalta-se que os índices de empregabilidade não fizeram parte de coleta de dados quantitativos, pois não era objetivo desta pesquisa avaliar o impacto do curso na vida profissional dos jovens. O que se buscou compreender foi a forma como a ONG se organiza para possibilitar o encaminhamento do jovem. As informações apresentadas a

seguir são baseadas nas discussões dos grupos focais e indicam resultados alcançados por algumas ONGs, por isso não podem se generalizados.

Quando se trata da empregabilidade após o término do curso, há certa confusão entre os cursos profissionalizantes e os cursos ligados à Lei da Aprendizagem. Observa-se que 12 ONGs relatam explicitamente a utilização da Lei como estratégia de encaminhamento para o mercado, ou seja, pode-se concluir que o curso profissionalizante é uma preparação para futura inserção do jovem como aprendiz. Existem também os casos em que o próprio curso é vinculado à Lei: o jovem já é considerado empregado na condição de aprendiz. Contudo, o contrato de aprendizagem tem duração máxima de dois anos; assim, o sucesso do curso de aprendizagem é a permanência do jovem na empresa após esse período, tendo um contrato definitivo de trabalho. Nos dois casos, depoimentos demonstram que as ações de encaminhamento têm possibilitado alcançar bons resultados de inserção dos jovens no mercado de trabalho, como relatam as Organizações 15 e 11:

Dos alunos do ano passado, nós fechamos agora em Julho em 67% de meninos empregados com carteira assinada. (ORG15b).

Os jovens que estão em aprendizagem, através da lei do aprendiz, a gente fez o recorte este ano (2008), 52% foram efetivados pelas empresas [...] ao término do contrato e seguiram então a carreira profissional nas mesmas empresas que tiveram a primeira experiência profissional. (ORG11).

Ainda uma ONG diz ter parceria com outra Organização, que notadamente é conhecida por aplicar a Lei da Aprendizagem, ou seja, ONGs menores realizam cursos preparatórios para depois encaminhar os jovens para Organizações mais estruturadas:

Nós temos uma parceria com outra instituição que é a Espro, que dá um curso por seguimentos também, ele (*o jovem*) passa por 'intensivão', digamos assim, com a Espro, e a Espro é que faz este encaminhamento dele pro mercado de trabalho. E eu fico muito feliz porque a grande maioria deles está empregado, e muitos do ano passado, que não estão mais nem como aprendiz, foram contratados mesmo pela empresa. E o impressionante é que eles terminam numa semana e na semana seguinte eles já começam a ser chamados. Muitos deles no próprio mês que terminam o curso, eles já iniciam a carreira profissional e é muito gratificante pra gente. (ORG1a).

Um ponto que chamou atenção foi a resposta de seis ONGs dizendo serem procuradas pelas próprias empresas que ofertam vagas para seus ex-alunos, por reconhecerem o trabalho de qualidade desenvolvido. Como exceção, uma Organização queixa-se da postura das empresas. “É difícil criar parcerias, pois as empresas não tem abertura”.

As próprias empresas nos dão retorno e chegam a comentar que elas gostariam que seus profissionais CLT tivessem os conhecimentos que têm os jovens. Porque eles (*empresa*) sentem que eles (*jovens*) chegam muito mais preparados pro mercado de trabalho. (ORG13).

Os dados aqui apresentados¹⁰⁴ vão ao encontro do entendimento da ampliação da Lei da Aprendizagem – ocorrida em 2000 –, como uma ferramenta de empregabilidade à disposição das ONGs que já vinham realizando formação profissional e encontravam grande dificuldade no posterior encaminhamento dos jovens para uma vaga de trabalho efetivo. De qualquer forma, o acompanhamento dos ex-alunos é uma atividade rara entre as ONGs: somente cinco declaram conseguir realizar acompanhamento sistemático após o desligamento da entidade, esteja o jovem empregado ou desempregado.

A presente pesquisa não incluiu dados coletados junto aos jovens participantes dos cursos. É interessante, porém, conhecer o que pensam os jovens brasileiros sobre os temas *Juventude, Educação e Trabalho*. Seguem duas resoluções expressas no documento base da 2ª Conferência Nacional de Juventude¹⁰⁵:

Por meio da integração entre educação e qualificação profissional crescem as possibilidades de inclusão digital, de conquista de emprego, de melhorias nas condições de trabalho, nos ganhos salariais e na qualidade de vida dos jovens. (item 8).

Faltam empregos e condições decentes de atuação profissional para os jovens no Brasil. Ainda que o país tenha aumentado seus postos de trabalho e começado a ampliar os investimentos na qualificação da juventude, a realidade mostra que, para quem é jovem, ter acesso ao trabalho decente ainda é uma incerteza [...]. Neste contexto, as políticas públicas de juventude devem enfrentar o desafio de contribuir para que os jovens possam assumir seu papel central na

¹⁰⁴ Também corroborados pela pesquisa Juventudes SP, que na análise qualitativa de cinco projetos com foco profissionalizante, também revela a Lei da Aprendizagem como forma privilegiada de encaminhamento ao mercado de trabalho após o término do projeto. (CENPEC, 2007, p. 71)

¹⁰⁵ Realizada entre 09 e 12 de dezembro de 2011. A 1ª Conferência Nacional de Juventude, em 2008, mobilizou mais de 400 mil pessoas em todo o país, aprovando um conjunto de 70 resoluções e 22 prioridades que nortearam as ações para a juventude em nível federal, estadual e municipal. Os dados sobre a 2ª Conferência ainda não estão publicados.

construção do desenvolvimento brasileiro. Os dados comprovam que a qualidade da inserção no mundo do trabalho tem impactos perenes na vida profissional – que se limita ou amplia – em face das oportunidades pelo crescimento econômico e pela distribuição de renda e mecanismos que possam postergar a entrada do jovem no mercado de trabalho no Brasil. (item10).

3.3.4 Perfil da equipe técnica responsável pelos cursos

A investigação feita acerca da equipe técnica responsável pelos cursos (educadores e outros profissionais) teve menor abrangência. Limitou-se principalmente a dois aspectos bastante discutidos, por serem considerados relevantes para a qualidade dos cursos oferecidos pelas ONGs: o trabalho voluntário e a formação dos educadores.

Primeiramente apresenta-se uma visão geral da quantidade de educadores que ministram aulas e outros profissionais atuantes nos cursos de formação profissional. Dados colhidos revelam que 70,4% das ONGs lidam com um grupo de até 10 educadores, ou seja, são pequenas equipes de trabalho (tabela 22). Para complementar a equipe, quase o total das ONGs – 59 entre 64 respondentes – afirma manter outros profissionais, além de educadores, envolvidos com a realização dos cursos de formação profissional. Grande parte das ONGs conta com até quatro profissionais: o mais citado foi o pedagogo, com presença em 75% das ONGs, seguido pelo Assistente Social (61%) e pelo Psicólogo (54%). Destaca-se a atuação conjunta dessas três profissões em 27,4% das ONGs. Outra formação citada em 19% das respostas foi Ciências Sociais, não aparecendo nenhuma outra formação em quantidade, apenas uma resposta para as seguintes formações: Gestão Ambiental, Gestão Social e Nutrição.

TABELA 22. Quantidade de educadores que ministram aulas nos cursos de formação profissional

Nº educadores	Frequência	(%)
Até 5	25	39,1
6 a 10	20	31,3
11 a 15	7	10,9
15 a 20	4	6,3
Acima de 20	8	12,5
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

A questão relativa à escolaridade dos educadores obteve inúmeras formas de resposta. Verifica-se que numa mesma Organização existem educadores com níveis de formação bastante distintos: desde ensino fundamental completo (em apenas uma ONG), ensino médio completo, curso técnico, superior incompleto e completo, superior com licenciatura, pós-graduação e até doutorado (também apenas em uma ONG). No total das 64 ONGs, a única consolidação de dados possível é a parcela de 23 delas que contrata somente educadores com nível superior completo, porém outras 36 ONGs possuem também em seu quadro educadores com nível superior. Duas observações são preocupantes, levando-se em consideração que esses profissionais atuam como formadores: há 10 ONGs que contratam educadores com apenas ensino médio completo e um pequeno número de 20 ONGs que possui educadores com licenciatura. Outra observação curiosa, somente 21 ONGs possuem educadores formados em cursos técnicos.

No tocante ao trabalho voluntário, os dados não confirmam o senso comum de que as atividades das ONGs dependem fundamentalmente de voluntariado. Pelo menos no que diz respeito aos profissionais envolvidos nos cursos profissionalizantes (educadores e equipe de apoio), 68,8% das ONGs dizem que eles são todos remunerados. A segunda maior parcela das ONGs (18,8%) possui 90% de profissionais remunerados e 10% de voluntários (tabela 23).

TABELA 23. Relação de trabalho entre profissionais e ONG

	Frequência	(%)
Todos são remunerados	44	68,8
90% são remunerados e 10% são voluntários	12	18,8
70% são remunerados e 30% são voluntários	2	3,1
25% são remunerados e 75% são voluntários	1	1,6
10% remunerados 90% voluntários	3	4,7
Todos são voluntários	2	3,1
Total	64	100,0

Fonte: A autora (2011)

Quando a ONG possui voluntários, a maior parte deles é responsável por palestras – especialmente sobre as áreas profissionais nas quais atuam e sobre inserção no mercado de trabalho –, bem como por disciplinas complementares como inglês,

etiqueta, moral cristã, música, teatro, dança, grafite e artesanato. Em algumas Organizações, os voluntários são responsáveis pelas aulas de educação sexual, atendimento à família e realização de eventos e festas. Em menor quantidade, o voluntariado é citado em funções de infraestrutura; limpeza, cozinha e manutenção. Também foram referidas algumas funções específicas realizadas por voluntários: atendimento odontológico e psicológico, comunicação, instrutora da disciplina de parasitologia, reforço escolar, cabeleireiro, aulas de manutenção de computadores. Num caso, foi mencionado o seguinte: “no curso de culinária, todas as aulas são dadas por voluntários (chefs, donos de restaurantes)”.

Entre as 64 ONGs pesquisadas, cinco delas são diferenciadas em relação ao padrão do trabalho voluntário descrito acima: possuem de 90 a 100% de voluntários em seu quadro funcional¹⁰⁶. Na verdade, duas dessas ONGs adotam uma metodologia diferenciada: a realização do curso dentro de uma empresa parceira que disponibiliza espaço para sala de aula, e seus funcionários para atuarem como educadores voluntários. Entretanto, de acordo com descrição da própria ONG, “são voluntários que têm vínculo empregatício com as organizações (*empresas*) franqueadas e, portanto, voluntários na unidade do Projeto (...) em seus horários de trabalho nas organizações (*empresas*)”. Isto é, os funcionários das empresas são voluntários na medida em que se dispõem a participar espontaneamente como educadores de um projeto social de educação profissional e não são remunerados pela aula ministrada, porém, ao mesmo tempo, continuam a ter sua hora de trabalho remunerada pelas empresas onde o projeto está instalado¹⁰⁷. Uma terceira declara que 90% dos educadores são de uma instituição parceira, entendendo-se que são remunerados por esta. O relato das últimas duas ONGs – ambas de origem comunitária – revela a *ação voluntária tradicional* como essencial para o desenvolvimento do curso, ou seja, apenas nesses dois casos os educadores não são remunerados.

Um fato interessante manifestou-se ao longo das discussões nos grupos focais. Foram falas – que aparecem espontaneamente inseridas em opiniões sobre os diversos temas – sobre uma característica especial que as pessoas que trabalham em ONGs precisariam ter, que poderia ser denominada “caráter humano”.

¹⁰⁶ Uma delas escolheu a resposta “todos são remunerados”, porém ao analisar a pergunta aberta sobre a função dos voluntários, chegou-se à conclusão que a ONG enquadrava-se nessa categoria.

¹⁰⁷ Para saber mais, ver o conceito de voluntariado empresarial em GOLDBERG, 2001 e Programa voluntários *et al*, 1999.

Tem que ser alguém capacitado pra aquilo, além de ter dentro da sua qualificação, o desejo de trabalhar o ser humano. (ORG1a).

Quem tenha a disponibilidade de usar recursos que saem do padrão de ensino normal. Então que venha com outras formas de aprender e ensinar, mas com uma visão muito social, se for procurar um psicólogo tem que ter uma visão mais social, se é um pedagogo, é de um âmbito maior do ser humano. (ORG8).

3.4 Temas emergentes

Três temas, que não estavam pautados, surgiram de maneira consistente durante as discussões dos grupos focais. O primeiro, com maior repercussão, foi a taxa de evasão dos jovens. O segundo foi a problemática que envolve a relação dos jovens com o trabalho, e o terceiro foi a percepção de que há tensão entre o que se chama de *educação formal* e as ONGs. O intuito não é aprofundar esses temas, uma vez que o escopo desta pesquisa não permite. Acredita-se importante, contudo, apontar as questões latentes para aqueles que vivem o cotidiano da formação profissional de jovens nas ONGs.

3.4.1 Evasão de alunos

No questionário – respondido pelas 64 ONGs – havia uma pergunta a respeito da taxa de evasão dos alunos, visando levantamento de dados sobre o perfil dos cursos de formação profissional. O Gráfico 5 mostra que 44% das ONGs possuem taxa evasão de até 10%, e 42% delas possuem taxa de evasão de 11 a 25%, ou seja, em 86% dos casos, até um quarto dos alunos não termina o curso no qual se matriculou. A taxa de evasão de 26 a 50% ocorre apenas em 5% das ONGs. Não se possui essa informação no restante delas.

GRÁFICO 5. Taxa de evasão dos jovens por ano

Fonte: A autora (2011)

Foi surpreendente o tamanho da repercussão do resultado desse item, quando da apresentação dos dados preliminares no minicurso, e posterior possibilidade de debate nos grupos focais. Surpreendeu pelo fato de os participantes terem manifestado certa surpresa com as altas taxas de evasão, pois é de conhecimento notório que é sempre grande o número de jovens que abandonam os cursos (esse é um assunto recorrente em qualquer roda de conversa ou seminários/congressos frequentados por profissionais da área). Foi como se cada um, embora soubesse da taxa de evasão da ONG onde trabalha, não tivesse uma afirmação concreta, com dados explícitos, de que esta fosse uma dificuldade enfrentada pela maioria das ONGs.

Ao longo das discussões dos grupos focais, em meio a outros temas debatidos, a problemática da evasão apareceu inúmeras vezes. Observa-se que foram basicamente falas de desabafo, até porque não foi proposto que se refletisse a respeito do tema nos grupos. Seguem alguns exemplos:

As ONGs acabam perdendo alunos, tendo essa evasão e não conseguindo o foco principal, porque assim a necessidade básica da pessoa que tá em empregabilidade é ter um emprego, é ter a renda. Se ele tiver que ficar três horas sentado numa carteira, ele não vai ter dinheiro. Quando ele chegar na casa dele vai faltar o arroz, faltar o feijão, vai faltar a necessidade básica. Então ele acaba deixando o curso pra trabalhar, e aí que acaba acontecendo de que, 'ai, eu não vou ser auxiliar administrativo, mas vou ser empacotador, pelo menos arroz e feijão eu tô colocando na minha casa' [...]. Enquanto nas instituições que já podem, como o SENAI, que aí já é um público diferente, que o pai tá pagando pra ele estar ali, que ele não tá precisando colocar o arroz e feijão, que aí ele consegue continuar,

acho que a gente ainda tem muito o que trabalhar pra conseguir chegar numa educação profissional feita por ONG. (ORG4a).

Um problema grande pra gente é a evasão, acredito que pra vocês também, como vocês disseram, a gente tem uma demanda enorme, tem a lista de espera, tem as inscrições, e aí, nós não podemos fazer seleção, porque nós temos o convênio [...]. Nós chamamos uma turma de 30, entra 28 e ao longo do semestre vai diminuindo, vai caindo esse número, até por dificuldade de leitura, dificuldade de escrita (...). A maioria vai embora, a maioria fica com esta vergonha de procurar ajuda, prefere ir embora, procurar um emprego, qualquer outra ocupação. É, reverter este quadro, e são muitos assim, na nossa região, como a gente diz lá, 'é mato', não é a exceção, é a regra. (ORG8a).

Evasão é algo que nos assombra. Nós fizemos uma pesquisa com os nossos jovens, mas a gente não conseguiu ainda identificar, boa parte quando desiste, ele coloca o desinteresse, agora esse desinteresse, ele é uma falta de vontade mesmo, parece que falta, tem um desamino aí, é uma cosia que a gente tá correndo atrás até pra identificar, não sei se vocês também identificam isso. Tem a questão 'não gosto do curso, do professor, da instituição, enfim', mas tem outro item que é o desinteresse que pega muito. Alguns colocam aquela questão: 'eu vou trabalhar pra ganhar 'x' valor, a perspectiva de futuro nem sempre é positivo. (ORG19).

Outra coisa que a gente observou lá também são, aí eu estou falando das meninas, muitos problemas de gravidez. Gravidez, submissão de namorado, submissão ao marido [...]. Outra questão que a gente começou a observar também é a questão dos meninos, a necessidade de ter que começar a trabalhar logo pra poder gerar renda em casa. E aí sim, lá no nosso caso, abriram duas ETECs do nosso lado, nós temos duas ETECs, aí também tem esta influencia também, de no meio do ano ele presta o Vestibulinho da ETEC, e aí entra o que o *palestrante* falou da certificação. (ORG 15a).

Apenas uma ONG relata não enfrentar o problema da evasão:

A gente quase não tem evasão lá no curso que a gente oferece, por quê? Porque nós trabalhamos da seguinte maneira, a gente prepara, está com jovem desde os 11 anos. Então eles fazem cursos profissionalizantes e depois nós só encaminhamos pro mercado de trabalho aqueles que passaram pelos nossos cursos profissionalizantes. E aí sim, eles vão como aprendizes, a partir do momento em que a empresa os contrata. E quando eles estão lá, ou seja, eles já passaram por um longo período de aprendizado e eles já sabem direitinho que eles vão encontrar na empresa, né, então isso faz diferença. (ORG26).

Para tentar esboçar alguma resposta para os motivos de tanta evasão, foram realizados alguns cruzamentos entre os dados a respeito das taxas de evasão e os seguintes: região da cidade, sexo, escolaridade e número de jovens, critério

socioeconômico para ingresso nos cursos, ano de início dos cursos. Nenhum cruzamento apresentou indícios que poderiam apontar características que aumentam ou diminuem a evasão.

O histórico dos cursos profissionalizantes voltados para população de baixa renda sempre apresentaram grande evasão. Por exemplo, as escolas de aprendizes artífices tiveram altas taxas de desistência desde sua inauguração até os últimos anos de funcionamento (CUNHA, 2000a, p. 91 a 112).

O questionamento que surge é: esses cursos profissionalizantes seriam fadados à evasão de alunos por serem “cursos ‘pobres’ para pobres”? E então na primeira chance de outra oportunidade, seja de trabalho ou de estudo, os jovens optariam por deixar o curso?

3.4.2 Relação dos jovens com o trabalho

Em vários momentos, as falas dos trabalhadores das ONGs perpassaram o desafio que é lidar com a constante contradição, expressa pelos jovens, entre *querer* trabalhar e *precisar* trabalhar.

Esse dilema envolve as questões levantadas no capítulo 1 sobre o significado do trabalho. Acredita-se que o domínio dessas questões por parte dos trabalhadores das ONGs pode ser ótimo recurso para se compreender a complexidade da relação dos jovens com o trabalho no contexto de uma sociedade capitalista:

Muitos querem trabalhar pra ter um tênis bacana ou ter o boné da marca, mas pensando no dia a dia dele mesmo, a questão da formação que é o que a gente oferece, no curso de Webdesign, Gastronomia, né, tem Foto e vídeo, tudo pra preparação mesmo, então muitos saem, porque veem que “ah perder tempo de ficar com gastronomia, de ficar no Foto e vídeo”, não tem aquela cabeça de “ah, não, vou me preparar pra conseguir, ele quer mais rápido, até porque é periferia, eles querem rápido, ‘eu quero comprar meu tênis, quero minha roupa’, então nossa maior dificuldade é encantar, seduzir este jovem pra que ele tenha aquela mente, “ah, se eu me formar, eu consigo ter, vou poder comprar o que eu quero e, além disso, poder crescer, ter uma formação melhor”, até por causa da base que eles têm familiar, então muitos pais e mães não têm a formação, não tem estudo, né, então o pai não tem, eu também não tenho, então aí, um grande desafio é essa parte. (ORG17a).

Lá nós temos muitos jovens que querem trabalhar, temos jovens que não querem trabalhar, que querem continuar estudando, querem continuar, querem fazer um curso técnico, querem fazer faculdade ou algum outro curso, mas não querem trabalhar ainda, muitos querem trabalhar, mas não querem mudar o horário de escola de jeito nenhum, estudar à noite, jamais, eles não querem, a família às vezes não deixa, tem caso da família não querer que ele mude o horário, então acontecem várias coisas em relação à questão do trabalho. (ORG15a).

O jovem, ao mesmo tempo que ele quer entrar no mercado, parece que ele não tá exatamente interessado na formação que se oferece, então parece ter uma discrepância, não sei se eles compram a ideia do mercado, né, que é o que efetivamente se coloca na prática, você tem o dinheiro, na verdade você quer o diploma, você não quer a formação, e pra isso você precisa pagar. (ORG14a).

3.4.3 Tensão entre a *educação formal* e as ONGs

Na medida em que as discussões nos grupos focais foram avançando, os participantes perceberam-se como um grupo possuidor de uma identidade em comum e que as dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho poderiam ser compartilhadas.

Dessa forma, surgiram falas que indicam a presença de tensão constante com tudo aquilo que se refere à *educação formal*, que se revela em duas facetas:

- 1) O não reconhecimento do trabalho das ONGs pelo MEC e órgãos educacionais do estado e município:

Não dá nem pra conversar (*com o MEC*)? Nem nos reconhece, ele não te reconhece. (*A gente*) vai lá com o programa, com o currículo, reconhecimento de entidade federal, com tudo. Mas eles falam assim: não, vocês não são. Não tem como, não tem quem avaliza. A gente é da área social, é da área social. (ORG3b).

A gente nem sequer conseguiu uma discussão com o Ministério da Educação para que os jovens tivessem bilhete de estudante, nem isso. Porque a entidade não tem condições de arcar com o transporte destes jovens. A gente está na região central no bairro da Liberdade, a maioria mora na zona leste, eles gastam muito dinheiro de transporte, a gente não conseguiu nem mesmo isso. (ORG13).

2) A defesa do afastamento do *mundo da educação formal*, com suas regras e limitações:

E o que é gostoso, que me fez ser educadora social foi a questão de ter liberdade pra trabalhar, de poder criar um método que não seja aquela coisa formal, de você ter que ensinar o conteúdo e a criança ter que assimilar, você sabendo que ele não tem (*condições*), ela sofreu tanto que não tem como aprender aquilo. Se você não pode, não tem a liberdade de olhar, ‘olha, ele tá precisando mais disso do que está sendo oferecido’, a gente vai ficar que nem a escola e não é a ideia, (*ser*) outra escola. Porque a gente já sabe que infelizmente tem, a escola se esforça o máximo, tem um monte de profissional bom, mas é uma instituição falida, infelizmente é. E eu acho que as ONGs não têm que ser outra, têm que conseguir ajudar, trabalhar em conjunto com a escola pra melhorar, e se a gente for por este caminho a gente vai ficar engessado. (ORG17b).

Para concluir, segue uma fala que resume o sentimento dos trabalhadores das ONGs em relação a essas tensões:

Trabalhei 18 anos na área de educação. Sempre foi uma briga muito grande minha que o serviço social e a educação fossem empenhados, isso não somos nós aqui embaixo, é lá em cima. Então a política social e a política de educação não se empenham, um quer ser melhor do que o outro e eles não conseguem trabalhar juntos [...]. Então quando nós precisamos falar com uma diretora de escola, elas nos tratam como um zero à esquerda, como se nós fossemos uma pessoa ignorante que não tem conhecimento nenhum e não dão ouvidos. Agora quando eles nos procuram a gente tem que dar atenção. Então nós somos diferentes, nós damos atenção. E eles agradecem. E olha que eu trabalhei na educação. Então eu procurava fazer diferente quando estava na educação, mas a maioria infelizmente é assim, não aceita que nós, entidade social, temos capacidade para trabalhar educacionalmente. Tanto que os profissionais que trabalham conosco, não sei se todas as ONGs, mas eu tenho uma professora de letras que dá aula de comunicação, uma professora de matemática que dá aula para toda a área de exatas e tenho uma professora, uma profissional da informática formada que dá aula de informática, a nível superior. Então vê que nós não somos da educação, mas acho que nós somos muito mais, pois mexe nos dois lados, é isso. (ORG3a).

3.5 Afinal, ONGs fazem Educação Profissional?

Os dados apresentados até aqui compõem um cenário que demonstra a participação efetiva das ONGs no campo de formação profissional de jovens. É possível vislumbrar um panorama geral, anteriormente difícil de ser identificado, e delinear certas características comuns em relação ao perfil das ONGs, à estruturação dos cursos, ao perfil dos alunos e dos profissionais envolvidos.

Contudo, todas essas informações não pareciam suficientes para responder a uma questão que foi se tornando central ao longo do processo investigativo: afinal, ONGs fazem Educação Profissional? Essa questão foi compartilhada com as pessoas que fazem disso sua profissão, isto é, com os participantes dos grupos focais. Foi colocada a seguinte pergunta: “Vocês consideram que a Organização em que trabalham realiza Educação Profissional?”

A primeira constatação foi a surpresa revelada com a pergunta, sugerindo que esse não é um tema que se costuma discutir, ou seja, refletir sobre “o que é Educação Profissional?” parece não fazer parte da rotina das ONGs. Esse fato também foi constatado nas Organizações parceiras do Programa Trabalhar e Aprender da SETRAB/RJ: “tanto no material institucional investigado quanto nas entrevistas realizadas verificou-se que apenas uma ONG explicitou sua concepção de Educação Profissional. As demais não fazem menção à concepção adotada.” (DELUIZ, GONZALEZ, PINHEIRO, 2003 p. 7).

Pode-se observar que as falas foram basicamente de opiniões pessoais, e não institucionais. Em nenhuma delas aparece discordância do conceito defendido pela ONG, o que mais uma vez reforça a hipótese de que as ONGs não têm aprofundado suas ideias sobre formação profissional.

Você diz uma visão pessoal da educação profissional? Então, eu ainda estou tentando resolver isso, porque eu enxergo educação para vida, eu tenho dificuldade de ver educação para o trabalho. Eu acho que a educação que a gente tem na escola lá, da ‘continha’, é uma educação desvinculada da vida também, ela é vinculada com a teoria. Uma educação profissional que habilita a pessoa a atuar, em preparar a pessoa pra ser confeitadeira, eu acho que cai no mesmo problema. Você não pode entregar uma teoria pura nem você pode entregar uma prática pura. A educação que eu entendo, que eu tento levar pra sala de aula, é uma educação para vida, que habilita a pessoa a pensar por si e questionar o mercado como ele está e criar possibilidades diferentes para poder viver bem neste mundo. (ORG14a).

Nota-se um grupo de participantes que expressa em suas respostas o limite tênue entre educação e assistência social. Várias falas revelam a existência de uma *identidade dúbia* no trabalho desenvolvido. Ainda assim, há o reconhecimento de que naquele lugar, de alguma forma, ocorre Educação Profissional, como exemplifica este depoimento:

Eu sou de um CJ [...]. A ideia do CJ, no nível de CRAS (*Centro de Referência de Assistência Social*) não é a ideia de profissionalização de jeito nenhum. A ideia do CRAS hoje é fazer a parte da vulnerabilidade social, tirar este adolescente da rua, colocar ele num local onde ele aprenda alguma coisa, ocupe o espaço dele para que ele não fique na rua. Nós, como ONG, é que achamos que este tempo tem que ser melhor trabalhado. Colocamos algumas posições nos nossos projetos, então algumas (*unidades*) trabalham com o ensino profissionalizante, que chamamos, pelo menos eu, chamamos de semiprofissionalizante, que não é um profissional, é uma coisa básica (...). Se a pergunta é: você sente que é uma escola profissionalizante? Sim, a partir do momento que estou profissionalizando eles pra enfrentar o mercado de trabalho, sim. (ORG3a).

Entretanto, foi identificada uma opinião majoritária que permeou significativamente os quatro diferentes grupos focais. São opiniões semelhantes que defendem que o trabalho realizado pelas ONGs pode ser classificado como *mais que Educação Profissional*:

Eu acho que nós trabalhamos muito mais o profissional do que uma escola profissionalizante porque nós vemos o todo, e não vemos só a capacitação. Nós vemos a capacitação, aliás, não capacitação de conhecimento de matemática, português, inglês, espanhol, mas nós vemos a capacitação do ser humano, por isso que eu falei, em cima disso, eu acredito que somos profissionalizantes. (ORG8a).

Eu acho que a diferenciação no Terceiro Setor quando as ONGs se propõem a trabalhar na educação profissional, elas divergem um pouquinho das escolas formais de educação profissional por conta desse olhar. Nós temos que ter um olhar para o indivíduo como um todo. Então assim nós não podemos apenas nos restringir à formação profissional, porque você tá trabalhando junto com a formação profissional, querendo ou não, o desenvolvimento social, o desenvolvimento humano. (ORG7).

Acho que o bonito da entidade, a proposta da entidade social, é que ela tá muito mais atenta às necessidades, à vulnerabilidade [...]. Eu acho que, um pouco somos capacitação profissional diferen... (*não termina a palavra*). Podemos ser capacitadores profissionais diferenciados por este aspecto, podemos dominar bastante o técnico, mas também por este viés, do interesse social, pode trazer uma transformação grande da população profissional. (ORG5).

Eu acho que nós fazemos mais o trabalho de educação profissional que o próprio Sistema S. Na verdade eu vejo todas as outras Organizações, no meu modo de ver, eu acho que também fazem (*Educação Profissional*), vou explicar por que. Porque acho que a maioria não trabalha só a parte técnica, você trabalha a parte técnica do conteúdo técnico, mas, depois, outra coisa que é fundamental, esta parte humana que é desenvolvida: que é como se comportar, como falar, como se apresentar. O sistema S não trabalha isso. É o conteúdo puro e seco, acabou. O SENAC é assim, são conteúdos maravilhosos, eu conheço o SENAC, conheço o SENAI e outras Organizações assim, o conteúdo deles é muito bom, mas eles são extremamente técnicos, por isso que eu digo, acho que eles não são educação profissional porque eles são muito técnicos, que sai uma pessoa fria daquele curso. Acho que nos cursos que a gente oferece, de certa forma, eu falo da ORG15, mas amplio pras outras Organizações também, a gente trabalha outra questão que não é só o técnico, e aí quando a gente fala em educação, não estou falando só da parte técnica [...]. Acho que é um diferencial que os outros não têm. (ORG15a).

Por outro lado, um grupo reduzido de participantes acredita que o trabalho que realizam, embora seja bem estruturado, não chega a ser Educação Profissional:

Eu creio que não, pelo menos na nossa (*ONG*), a gente chama de capacitação. Se a gente for olhar os ‘Ss’ e olhar a nossa, foi como ele disse, o pai vai escolher o curso que tenha uma certificação, do que o nosso. Então, apesar da qualidade daquilo que nós oferecemos, a gente tomou o cuidado de pegar o currículo deles (Sistema S), olhar e ministrar o curso em cima daquela visão deles, mas o nosso não tem valor. (ORG16).

A associação que eu trabalho também considero mais uma capacitação profissional do que a educação profissional. Porque lá eles vão conhecer as funções, as possibilidades que eles possuem para o mercado de trabalho e vão aprender lá dentro, mas não é um profissionalizante, (*não*) vai sair de lá um profissional daquela qualificação que foi oferecida. Então eu considero mais uma capacitação. (ORG18).

De qualquer forma, as opiniões expressas representam uma pequena parcela dos trabalhadores de apenas 26 ONGs que estiveram presentes nos grupos focais. Ainda assim é o início de uma reflexão que pode se aprofundar:

A minha instituição não fala, nunca sentamos para falar do conceito de educação para o trabalho, nunca. Inclusive um parceiro, uma super empresa que a gente tinha parceria perguntou isso pra mim – eu visito as empresas onde tem aprendizes,— ‘Que forma vocês trabalham a educação para o trabalho?’ e eu não soube responder [...]. Vou chegar lá e fazer esta perguntinha também para o meu coordenador. (risos). (ORG14b)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi conhecer o papel das Organizações não Governamentais – ONGs – na formação profissional de jovens. Primeiramente, buscou-se localizar o momento histórico em que a participação das Organizações particulares no campo da Educação Profissional teve início. A seguir, foi realizada pesquisa quantitativa e qualitativa visando o entendimento do perfil das ONGs, do desenvolvimento dos cursos de formação profissional, seus alunos e profissionais envolvidos. Embora certamente existam algumas imprecisões devido à inexistência de informações unificadas, foi possível construir um mapeamento geral a respeito das ONGs atuantes na cidade de São Paulo: 117 ONGs com 151 unidades (algumas ONGs têm mais de uma unidade na cidade).

Apesar de a atuação das ONGs no campo da Educação Profissional de jovens de baixa renda ter se expandido quantitativamente e ganhado visibilidade na década de 1990, a ideia da educação para o trabalho como “salvadora” dos jovens pobres – desvalidos da sorte – é tão antiga quanto às primeiras instituições assistenciais do país. Já durante o Império, na província de São Paulo, a preocupação da Sociedade Civil com a formação profissional dos trabalhadores manifestou-se por meio das ações educacionais da Maçonaria e da criação da Sociedade Protetora da Infância Desvalida – Organização fundada com o objetivo do ensino de ofícios aos meninos órfãos e pobres, atuando até hoje com o nome de Instituto Ana Rosa (MORAES, 2003).

A atuação da Sociedade Civil na área educacional, hoje em dia incorporada principalmente por Organizações não Governamentais, sempre teve como foco a população pobre, carregando como característica a mistura entre Assistência Social e Educação (CUNHA, 2005). No âmbito da Educação Profissional, os jovens não atingidos pelas políticas públicas universais – escolas técnicas de nível médio, Sistema S, e programas municipais, estaduais ou federais – encontram abrigo nos cursos de formação profissional oferecidos gratuitamente por ONGs. Percebe-se que elas tornaram-se especialistas em atender o segmento dos “jovens de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social” – tão bem descrito pelas falas dos trabalhadores das ONGs durante os grupos focais.

Pode-se dizer que a divisão entre ensino profissional para os trabalhadores e ensino geral para a elite (Gramsci, 1985) ganha uma nova dimensão com a proliferação

dessas Organizações. De certa maneira, expande-se a divisão “educação profissional *versus* educação geral” para outra: “educação profissional para quem pode pagar ou consegue passar nos vestibulinhos de escolas públicas *versus* educação profissional gratuita feita pelas ONGs para a população de baixa renda”.

Os dados levantados pelo questionário respondido por 64 ONGs (55% do total) indicam que, em sua maioria, as Organizações têm boas condições de trabalho. Elas possuem boa infraestrutura – salas de aulas equipadas com computador e projetor multimídia, laboratório técnico, sala de informática e biblioteca –, oferecem cursos profissionalizantes minimamente estruturados – com carga horária de 200 a mais de 1.000 horas, assim como preocupação em equilibrar os conhecimentos básicos e técnicos–, e contam com profissionais contratos (não voluntários), grande parte com nível superior.

De qualquer forma, toda essa estrutura educacional está incorporada na Assistência Social, não recebendo apoio nem orientação de órgãos educacionais. A maioria das ONGs aqui estudadas possuem registros na Secretaria Municipal de Participação e Parcerias e/ou na Secretaria Municipal de Assistência Social. Por outro lado, a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Estadual de Educação não mantêm nenhum registro público a respeito de parcerias ou convênios com Organizações que desenvolvem projetos educacionais na cidade. Os cursos de formação profissional oferecidos pelas ONGs estão vinculados a órgãos da Assistência Social e/ou do Trabalho, ou não possuem nenhuma vinculação.

Em relação aos órgãos do Trabalho, é importante ressaltar que a reformulação da Lei da Aprendizagem (no ano de 2000), sob responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE foi certamente o fato recente que mais impactou a realização dos cursos de formação profissional pelas ONGs. Se durante a década de 1990, foram as parcerias por meio do PLANFOR que abriram espaço para a atuação das ONGs, a partir de 2000, a Lei da Aprendizagem tem sido o elo entre MTE e essas ONGs. O diferencial é ser uma lei e não um programa, por isso tende a ser uma ação permanente, com regras estabelecidas e fiscalização. Por sua vez, o maior diferencial/benefício da referida lei é garantir a inserção do jovem no mercado de trabalho, concomitantemente à matrícula no curso.

Diante desse cenário, sugere-se que as ONGs não são reconhecidas pela sociedade como espaço educacional, menos ainda de Educação Profissional. Isto não significa que elas não sejam capazes de desenvolver Educação Profissional com

qualidade (não foi objetivo desta pesquisa averiguar a qualidade dos cursos), mas que não há o reconhecimento do trabalho desenvolvido, inclusive pela falta de formalização dos certificados de conclusão dos cursos.

Inúmeras falas durante as discussões apontam que, apesar do empenho de todos profissionais envolvidos, não há apropriação por parte desses trabalhadores de que as ONGs fazem Educação Profissional. É muito significativo quando um educador diz que se tivesse um filho jovem daria preferência para matriculá-lo num curso técnico em detrimento ao curso da ONG em que trabalha.

Há de se reconhecer o contrassenso que envolve os conceitos de Terceiro Setor e Organização não Governamental – levando em consideração a crítica feita por Montañó (2000), do esvaziamento da dimensão de direito universal do cidadão. A ONG é o lugar para onde vão os cidadãos que não são atendidos pelas políticas públicas; espaço considerado supostamente privilegiado para construção da cidadania, que, contraditoriamente, é frequentado por aqueles que não conseguem acessar seus direitos de cidadão, neste caso, o direito a formação profissional.

A questão principal é a falta de debate sobre os conceitos de Educação Profissional e o significado da ampla atuação das ONGs nesse campo. A maior parte dos participantes da pesquisa descreveu o trabalho desenvolvido nas ONGs como *mais do que Educação Profissional*. Essa descrição parece revelar a ideia de que a Educação Profissional não pode incluir a formação humana (“quando você fala Educação Profissional eu tenho dificuldade em responder esta questão. Porque pra mim fechou, alguma coisa tive que deixar de lado”, ORG14a). A necessidade de afirmar uma educação humanitária envolvendo todos os aspectos da vida é entender a Educação Profissional como limitadora. Convém lembrar que o trabalho faz parte da vida, e, como diz Antunes (2000), é o trabalho que proporciona uma “vida cheia de sentido”. Acredita-se, então, não ser preciso optar entre a *Educação para a Vida* e a *Educação para o Trabalho*, uma vez que o trabalho é parte essencial da vida.

Contraditoriamente, pode-se dizer que as ONGs fazem sim Educação Profissional: não no sentido de pertencerem ao sistema educacional de acordo com suas leis e regras, mas de defenderem e procurarem realizar uma educação integral, na qual está incluída a formação profissional (ainda que haja predominância de uma visão dicotômica entre o humano e o profissional). Comparando-se com o que é desenvolvido nas escolas regulares de ensino médio – em que não há conteúdos e discussões a respeito do mundo do trabalho –, e nas escolas técnicas ou Sistema S – focados

exclusivamente no mundo do trabalho, observa-se que as ONGs são os atores sociais que tentam juntar Educação e Trabalho, pelo menos no discurso e na intenção (para que se possa saber se, na prática educativa cotidiana, isso ocorre de fato, seria necessária pesquisa qualitativa de estudos de caso).

Por fim, pôde ser constatado que os trabalhadores das ONGs, infelizmente, possuem raros espaços de troca a respeito de seu trabalho. Poucos conhecem a realidade de outras Organizações que realizam trabalho semelhante. Foi relatado um cotidiano bastante desgastante, que parece não deixar tempo para a reflexão acerca do papel desempenhado por eles. Entretanto, pelo interesse em participar – e pela intensidade dos depoimentos– percebeu-se que, embora reflitam muito, individualmente, não há condições que estimulem a troca e construção de conhecimento coletivo na área.

Existe, portanto, um vasto campo ainda a ser estudado para que se possa compreender a amplitude e a natureza da participação de Organizações não Governamentais no desenvolvimento de cursos de formação profissional destinados à juventude trabalhadora. Reconhecendo os limites de uma dissertação de mestrado, espera-se ter contribuído para alargar o conhecimento nessa área pouco estudada (e privilegiada), e que esse conhecimento venha a transbordar em possíveis ações transformadoras e novos questionamentos, como este:

Eu acho que a gente precisa discutir, ter ousadia pra discutir o campo da formação profissional desenvolvida pelas Organizações Sociais, que é diferente da estrutura pública. Quando é que a gente vai fazer este debate? (ORG10b).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABONG, Associação Brasileira de Organizações não governamentais. O papel da sociedade civil nas novas pautas políticas. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2004.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago 1997 N ° 5 Set/Out/Nov/Dez 1997 N ° 6.
- AÇÃO EDUCATIVA. Jovens Aprendizes. São Paulo, Setembro, 2011. (não publicado)
- ANGELI, José M. Gramsci, globalização e pós-moderno. In: _____. Estudos de filosofia política. Londrina: Editora UEL, 1998, cap.2.
- ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo. Boitempo Editorial, 2000
- AOYAMA, Ana Lúcia Ferreira. O papel do terceiro setor em ações de educação não-formal a partir da década de 1990 no Brasil. Tese (Mestrado). São Paulo: FEUSP, 2005.
- BRYAN, Newton. Educação, processo de trabalho, desenvolvimento econômico. Campinas: Editora Alínea, 2008.
- BOBBIO, Norberto. Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil. São Paulo: Paz e terra, 1999.
- BONADIO, Luanda Aparecida. Investimento social privado e a inserção de jovens no mercado de Trabalho: um estudo de caso do programa Formare. Tese (Mestrado) Administração, PUC/SP, 2010.
- CARVALHO, Ruy de Quadros e SCHMITZ, Hubert. O fordismo está vivo no Brasil. Novos Estudos CEBRAP, nº 27, julho de 1990, p.148-156.
- CEATS FEA-USP, SENAC, GIFE e CIEE. Estratégias de empresas no Brasil: atuação social e voluntariado. Programa voluntários, 1999.
- CENPEC – Centro de estudos e pesquisa em educação, cultura e ação comunitária. São Paulo: Peirópolis, 2007.
- CENTRO RUTH CARDOSO. Juventude e mercado de trabalho, 2011. Disponível em www.centroruthcardoso.org.br.
- CLOT, Yves. A função psicológica do trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- COCCO, Giuseppe. Trabalho e cidadania. Produção e direitos na era da globalização. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- CORROCHANO, Maria Carla e outros. Jovens e Trabalho no Brasil. Desigualdades e desafios para as políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa e Instituto Ibis, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino profissional nos primórdios da industrialização. São Paulo: Unesp, 2000a.

_____. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Unesp, 2000b.

_____. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: Unesp, 2005.

DELUIZ, Neise; GONZALES, Wania; PINHEIRO, Beatriz. Ongs e políticas públicas de educação profissional: proposta para a educação de trabalhadores. Boletim técnico do Senac, Rio de Janeiro, v.29, maio/agosto, 2003.

DIEESE: Estudos e pesquisas, A ocupação dos jovens nos mercados de trabalho metropolitanos, ano 3, nº 24, Setembro de 2006.

DIEESE. Trajetórias da juventude nos mercados de trabalho metropolitanos: mudanças na inserção entre 1998 e 2007. São Paulo: DIEESE, 2008.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do welfare state. Lua Nova, nº 24, Setembro 91, p.85-116.

FERNANDES, Rubem Cesar. Privado porém público, o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Civicus, 1994

FERRETI, Celso João. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. Sociedade e Educação, Campinas, vol.25, n.87, p.401-422, maio ago, 2004.

FONSECA, Celso Suckow da. História do ensino industrial do Brasil. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, Vol. 2, 1986a.

_____. História do ensino industrial do Brasil. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, Vol. 3, 1986b.

_____. História do ensino industrial do Brasil. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, Vol. 5, 1986c.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação Profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In_____. Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Petrópolis. Editora Vozes, 2001. p. 100.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Cartas à guiné Bissau. Registros de uma experiência em processo. Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Maria Virgínia de. Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

FUNDAÇÃO ODEBRECHT. Educação Profissional de adolescentes: Cadastro das Iniciativas não-formais. Fundação Odebrecht, 1996.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In _____. Capitalismo, trabalho e educação. Campinas. Editores Associados, 2005.

GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas. Censo GIFE, 2009-2010, São Paulo, 2010. Disponível em www.gife.org.br.

GRAMSCI, Antônio. *Americanismo e fordismo*. In: _____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Tradução: Luiz Mário Gazzaneo. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1984. p. 375-413.

_____. Cadernos do Cárcere, Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo: Círculo do livro, 1985.

GOLDBERG, Ruth. Como as empresas podem implementar programas de voluntariado. São Paulo: Instituto Ethos, 2001.

HADDAD, Sergio. Cadernos ABONG – Associação Brasileira de Organizações não governamentais, nº 27 – maio/2000. ONGs, identidade e desafios atuais. Editora Autores Associados.

HARVEY, David. Condição pós-moderna, uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Edições Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In _____. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. FERRETI, Celso João (Org).

_____. In _____. Diagnóstico da formação profissional - Ramo Metalúrgico. São Paulo, SP: Fundação Unitrabalho/ CNM - CUT, Ministério do Trabalho e Emprego/MTE, Planfor-FAT, 1999, v.1. MORAES, Carmen. S.V; Ferretti, C., Deluiz, N., FerreirA, B. C., Horta, C. R., Kuenzer, A. Z. (Orgs.)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em www.censo2010.ibge.gov.br.

_____; IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. As Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos no Brasil 2005. Estudos e pesquisas, informação econômica, nº 8. Rio de Janeiro 2008.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . Censo da educação profissional – Brasília, 1999.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar. Brasília, 2006.

INSTITUTO CIDADANIA. Projeto Juventude: documento de conclusão, versão final. Dezembro 2004.

KAHVECI, Erol and NICHOLS, Theo; Introduction: Beyond the assembly line. In____. The Other Car Workers. Work, Organisation and Technology in the Maritime Car Carrier Industry. Palgrave Macmillan, 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Sociedade e Educação, Campinas, vol.27, n.96, p.877-910, out.2006

LIMA, Silvia Elena de; SANTOS FILHO, Salvador dos; SANTOS FILHO, Clovis Roberto dos. Os (des)caminhos da educação profissional e tecnológica no estado de São Paulo. São Paulo: Sinteps, 2008.

MADEIRA, Felícia Reicher; BIANCARDI, Miriam Ribeiro. O desafio das estatísticas do terceiro setor. São Paulo em perspectiva, 17(3-4) 2003.

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida. In____. Cadernos CEDES. Gramsci, intelectuais e educação. Vol. 26, n.70, setembro 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. O princípio educativo em Gramsci, americanismo e conformismo. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In____. ANTUNES, Ricardo (Org). A dialética do trabalho. Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MONTAÑO, Carlos. Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007

MORAES, Carmen. S.V. A Socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo (1873 – 1934). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____, Ferretti, C., Deluiz, N., Ferreira, B. C., Horta, C. R., Kuenzer, A. Z. (orgs.) *Diagnóstico da formação profissional - Ramo Metalúrgico*. São Paulo, SP: Fundação Unitrabalho/ CNM - CUT, Ministério do Trabalho e Emprego/MTE, Planfor-FAT, 1999, v.1.

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego e da Secretaria-Geral da Presidência da República. Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude no Brasil, Outubro 2010.

NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (Orgs). Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2004.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. Costanzi, Rogério Nagamine. Trabalho decente e juventude – Brasil. Brasília, 2009.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. Global employment trends for youth: August 2010: special issue on the impact of the global economic crisis on youth / International Labour Office. Geneva: ILO, 2010.

PERONI, V.M.V. A redefinição do papel do estado e a política educacional no Brasil dos anos 90. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

PIORE, M.J. and SABEL, C.J. The second industrial divide: possibilities for prosperity. New York: Basic books, 1984

SALERNO, Mario Sergio. Modelo japonês, trabalho brasileiro. In_____. Sobre o “modelo” japonês. Edusp, São Paulo, 1989.

SECCO, Lincoln. Gramsci e a Revolução. São Paulo: Alameda, 2006.

SILVA, Deise Rosalio. Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci. São Paulo: 2010. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SPOSITO, Marília Pontes. Os jovens no Brasil, desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago, 2004.

TOMMASI , de Livia. Abordagens e práticas de trabalho com jovens: um olhar das organizações não governamentais brasileiras. Revista de estudios sobre Juventud, México, v. 22, p. 58-79, 2006, Julho 2004.

VARGAS, Nilton. Gênese e difusão do taylorismo no Brasil. Ciências Sociais Hoje, São Paulo: Editora Cortez e Anpocs, 1985.

Sítios e Portais Consultados

www.abong.org.br

www.anarosa.org.br

www.buscajovem.com.br

www.ceep.org.br/o-ceep/plataformacet

www.ceeteps.br

www.educacao.rs.gov.br

www.mec.gov.br

www.crmariocovas.sp.gov.br

www.juventude.gov.br

www.gife.org.br

www.liceudesaopaulo.com.br

www.mte.gov.br

www.prefeitura.sp.gov.br

www.seade.gov.br

APÊNDICES

Apêndice A – Listagem das 117 ONGs (151 unidades) mapeadas na cidade de São Paulo entre Agosto de 2009 e Junho de 2011 em ordem alfabética

nº de ONGs	nº de Unidades	Nome da ONG	Site	Endereço	Telefone	email
1	1	Ação Comunitária / Programa Preparação para o Trabalho	www.acomunitaria.org.br	Rua Amacas, 243, Jardim Leonidas Moreira	(11) 5843-2900	vagas@acomunitaria.org.br
2	2	Ação Social Nossa Senhora de Fátima	www.n-fatima.org.br	Av. Cel. Octaviano de Freitas Costa, 463, Veleiros	(11) 5521-4541 5687-8876	teresa@n-fatima.org.br
3	3	AEB - Associação Evangélica Beneficente / Escola profissionalizante Engº Henrique Guedes (2 unidades)	www.aeb-brasil.org.br	Rua Luis de Oliveira, 140, Valo Velho	(11) 5823-2658	elaine@aeb-brasil.org.br
	4	AEB-Associação Evangélica Beneficente / Núcleo Profissionalizante Pérola Bhigton	www.aeb-brasil.org.br	Rod. Raposo Tavares, Km 19,5	(11) 3785-3620	sergio.mendes@aeb-brasil.org.br
4	5	Aldeia do Futuro - Associação para melhoria da condição da população carente	www.aldeiadofuturo.org.br	Rua Jorge Rubens Neiva de Camargo, 228, Americanópolis	(11) 5563-4436	aldeiadofuturo@aldeiadofuturo.org.br
5	6	Associação Alfasol	www.alfabetizacao.org.br	Rua Pamplona, 1.005	(11) 3372-4317	maristelamb@alfasol.org.br
6	7	ASAM - Centro de Apoio ao Jovem	www.asam.org.br	Rua Barão de Duprat, nº 312 Santo Amaro	(11) 5686-4666	social@asam.org.br
7	8	ASEPAH - Associação Edukandarium Pai Herói	http://paiheroi.blogspot.com	Rua Tomaz Artacho, 21/25, Ermelino Matarazzo	(11) 2026-8565/ 6121-2011	asepa@hotmail.com
8	9	Associação Beneficente Vivenda da Criança	www.vivendadacrianca.com.br	Rua Henrique Hessel, 30, Parque Florestal, Parelheiros	(11) 5920-8492	vivendacrianca@terra.com.br

9	10	Associação Bravas Guerreiras	brasilparaomundocursos.blogspot.com	Av. dos Textêis, 580, Cidade Tiradentes	(11) 6127-3027	chirleyric@yahoo.com.br
10	11	Associação Centro Cultural Brooklin Paulista / Centro para Juventude Mundo Novo	www.centrosocialdobrooklin.org.br	Rua Viaza, 50, Jardim Aeroporto	(11) 5531-4042	mundonovo@centrosocialdobrooklin.org.br
11	12	Associação Cidade Escola Aprendiz	www.cidadeescolaaprendiz.org.br	Rua Padre João Gonçalves, 100, Vila Madalena	(11) 3813-7719	solangeribeiro@aprendiz.org.br
12	13	Associação Comunitária Despertar	www.despertar.org.br	Rua Antônio Machado Sobrinho, 220, Jardim Villas Boas	(11) 5621-0001	rodrigo@desprt.org.br
13	14	Associação Desportiva e Cultural Bandeirantes	www.associacaobandeirantes.org.br	Rua Itaiquara, 155, Freguesia do Ó	(11) 3976-0262	associacaobandeirantes@bol.com.br
14	15	Associação dos Cavaleiros soberana ordem militar de Malta de SP- Cruz de Malta	www.cruzdemalta.org.br	Rua Orlando Murgel, 161, Jabaquara	(11) 5581-0944	angelica.bonin@cruzdemalta.org.br
15	16	Associação Esportiva e Cultural SOS Juventude	www.sosjuventude.org.br	Rua Conde de Itaguai, 454, Real Parque	(11) 6769-2120	mcc_sos@yahoo.com.br
16	17	Associação Feminina de Estudos Sociais e Universitários - Centro de Capacitação Profissional Morro Velho (3 unidades)	www.afesu.org.br www.morrovelho.org.br	Rua Pinto Serva, 67, Jd. Taboão	(11) 5845-2146	morrovelho@morrovelho.org.br
	18	Associação Feminina de Estudos Sociais e Universitários - Centro de Capacitação Profissional Veleiros (CCP Veleiros)	www.veleiros.org.br	Rua Papa Gregório Magno, 597 Vila Missionária	(11) 5612-3977	veleiros@veleiros.org.br
	19	Associação Feminina de Estudos Sociais e Universitários - Escola de Lar, Cultura e Administração Pontal	www.pontal.org.br	Rua Santa Ernestina, 138	(11) 3284-5312	pontal@pontal.org.br
17	20	Associação Horizontes	www.ah.org.br	Travessa Calado, 9, Liberdade	(11) 2537-6529/ 3554-3205	marcelo@ah.org.br

18	21	Associação Instituto Jovem Caminhar / Núcleo de Qualificação Profissional	www.jovemcaminhar.org.br	AV. Sadamu Inque, 5617, Jd. Aladim, Parelheiros	(11) 5920-8148	sonia@jovemcaminhar.org.br
19	22	Associação Menino Deus / Núcleo Sócio Educativo São José	não possui	Rua Dom José de Cairu, 300, Jardim das Graças, Limão	(11) 3931-1314	creche.deus@uol.com.br
20	23	Associação Paulista Projeto Ampliar (Secovi-SP)	www.projetoampliar.org.br	Av. Brigadeiro Luis Antonio, 2344, 8º andar, Cerqueria Cesar	(11) 5591-1281	ampliar@secovi.com.br
21	24	Associação Profissionalizante BM&FBOVESPA	www.bmf.com.br/portal/pages/Apbmf/apbmf.asp	Rua Monsenhor Andrade, 331/341, Brás	(11) 3229-9033	mcavalheiro@bmf.com.br
22	25	Associação Programa Educar	www.programaeducar.org.br	Rua Catipara, 272, Brooklin	(11) 5102-3670	edvaldo@programaeducar.org.br
23	26	Associação Viver em Família para um Futuro Melhor / Projeto Mãos na Massa	www.projeto viver.org.br	Rua Clementine Brenne, 857, Jardim Colombo	(11) 2113-4950	projeto viver@projeto viver.org.br
24	27	AVIB - Associação de Voluntários Integrados no Brasil	www.avibbrasil.org.br	Rua Francisco Nunes Cubas, 3, Jardim Fanganiello	(11) 2016-8825	contato@avibbrasil.org.br
25	28	CAAP Ipiranga-Centro de Apoio ao Apendizado Profissional	www.caapipiranga.org.br	Rua Prof. Vilalva Jr., 339, Moinho Velho	(11) 2215-4206	contato@caapipiranga.org.br
26	29	CAAPE - Centro de Aprendizado e Apoio ao Primeiro Emprego da Vila Maria	não possui	Rua Eli, 878 - Vila Maria	(11) 2954-1037	emerson.caape@gmail.com
27	30	CAMP Borba Gato	www.campborbagato.com.br	Praça Floriano Peixoto, 412, Conj 05, Santo Amaro	(11) 5523-0748	campborbagato@uol.com.br
28	31	CAMP Caxingui Centro de Aprendizado e Monitoramento Profissional do Caxingui	www.camp-caxingui.com.br	Praça Marcelo Tupinambá, 38, Jardim Previdência	(11) 3721-8918	gxando@camp-caxingui.com.br
29	32	CAMP Centro	www.campcentro.org.br	Rua Galvão Bueno, 83, 1º andar	(11) 3277-2313	camp.centro@uol.com.br

30	33	CAMP Jabaquara	www.campjabaquara.org.br	Rua Raiz da Serra, 57 - Jd. Oriental.	(11) 2597-5952	pedagogia@campjabaquara.org.br
31	34	CAMP NORTE - Casa do Menor Patrulheiro	www.campnorte.org.br	Rua Atlantico Meridional, 120, Imirim	(11) 3981-2187	campnorte@uol.com.br
32	35	CAMP OESTE - Centro de Aperfeiçoamento Multi-Pedagógico	www.campoeste.org.br	R. Dronsfield, nº 352, Lapa	(11) 3832-2284	pedagogia@campoeste.org.br
33	36	CAMP Pinheiros	www.camppinheiros.org.br	Rua Cunha Gago, 470 Pinheiros	(11) 3814-1402	adm@camppinheiros.org.br
34	37	Cáritas Diocesana de Campo Limpo - Caritas Paroquial Nossa Senhora da Providencia (2 unidades)	www.diocesedecampolimpo.org.br/caritas.jsp	Rua Visconde de Nácar, 09, Real Parque	(11) 3758-4908	caritas@diocesedecampolimpo.org.br
	38	Cáritas Diocesana de Campo Limpo - Caritas Paroquial Santa Suzana	www.diocesedecampolimpo.org.br/caritas.jsp	Rua David Ben Gurion, 777, Vila, Campo Belo	(11) 3501-4491	caritas@diocesedecampolimpo.org.br
35	39	Casa do Zezinho	www.casadozezinho.org.br	Rua Anália Dolácio Albino, 30, Parque Maria Helena, Capão Redondo	(11) 5512-0878	renataoliveira@casadozezinho.org.br
36	40	Casa José Coltro	www.casajosecoltro.com.br	Av Carlos Lacerda, 3094 - Jd. Rosana, Capão Redondo	(11) 5825-8118/ 5825-9014	casajosecoltro@casajosecoltro.com.br
37	41	CEAP - Centro Educacional e Assistencial de Pedreira	www.pedreira.org	Rua José Vieira Martins, 270, Pedreira	(11) 5611-7129	jod@pedreira-centro.org.br
38	42	CEAPA - Centro Estadual de Apoio Profissional ao Adolescente	www.ceapasantana.com.br	Av. Braz Leme, 2947, Santana	(11) 2281-5880/ 6980-8554	ceapa@ceapasantana.com.br
39	43	CENLEP - Centro de Assistência e Promoção Social Nosso Lar	www.capsnossolar.org.br	Av. Regente Feijó, 1500, Água Rasa	(11) 2671-7139	cenlep@capsnossolar.org.br
40	44	Centro Comunitário Jardim Autódromo / Profissionalizante CEDESP Anna Lapini	www.ccja.org.br	Rua Frei Eustáquio, 250, Jd. Novo Silveira	(11) 5921-6943	ccja@ccja.org.br

41	45	Centro Comunitário Nossa Senhora Aparecida (CCNSA)	não possui	Rua Condessa Amália Matarazzo, 13, Jd Peri	(11) 2208-3098	cj.eucalipptos@hotmail.com
42	46	Centro de Assistência Social e Formação Profissional São Patrício	não possui	Rua Esquivel Navarro, 677	(11) 2704-1410	ciap_sp@ig.com.br
43	47	Centro de Defesa Monica Paião Trevisan	www.cedecampt.org.br/	Rua do Córrego, s/n , Viela 02 - Pq. Santa Madalena	(11) 2702 2729	cedecampt@terra.com.br
44	48	Centro de Educação Popular Nossa Senhora Aparecida	http://cdicepcnsa.blogspot.com	Rua Cinturão Verde, 471, Vila Nossa Senhora Aparecida	(11) 2943-3156	sonia_fonseca2004@ig.com.br
45	49	Centro Ecumênico de Publicações e Estudos Frei Tito de Alencar Lima / Escola Esperança Frei Giorgio Callegari	www.cepe.org.br	Rua dos Capiúnas, 70, Santa Terezinha, Cidade Ademar	(11) 5672-7733	frei.tito@uol.com.br
46	50	Centro da Juventude Frei Tito de Alencar Lima	não possui	Rua Paschoal Grieco, 131, Cidade Julia	(11) 5625-2585	freititocpddh@freitito.org.br
47	51	Centro Social da Paróquia Santa Luzia / Centro de Qualificação Profissional Dom Bosco Jardim Nordeste	www.cssantaluzia.org.br	Rua da Padroeira, 83 - Jardim Nordeste	(11) 2045-5000	email@cssantaluzia.org.br
48	52	Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto - Centro de Capacitação Henry Ford (qualificação profissional) (5 unidades)	www.bompar.org.br	R. Mariana de Souza Guerra, 794 Jardim da Conquista - Distrito São Rafael	(11) 2751-4311	juventude@acolhe.org.br
	53	Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto - Centro de Convivência e Estágio São José Operário (Aprendiz)	www.bompar.org.br	Av. Álavaro Ramos, 366, Belenzinho	(11) 2696-3200	juventude@acolhe.org.br
	54	Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto - CEC Nove de Julho (qualificação profissional)	www.bompar.org.br	Rua Dr. Paulo de Queiroz, nº 503/504 Jardim Nove de Julho	(11) 2010-9385	juventude@acolhe.org.br
	55	Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto - CEC São Paulo Apostolo (qualificação profissional)	www.bompar.org.br	Rua Sargento Noel de Camargo, 816, Jardim Imperador	(11) 2721-2318/ 2721-1377	juventude@acolhe.org.br

	56	Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto - CEC TABOR (qualificação profissional)	www.bompar.org.br	Estrada da Colônia, 120, Jardim São Gonçalo - Distrito Iguatemi	(11) 2696-3200	juventude@acolhe.org.br
49	57	CEPRO - Centro Profissionalizante Rio Branco / Fundação de Rotarianos de São Paulo	www.cepro.org.br	Rua Capitão José Inacio do Rosário, 133, Lapa	(11) 3879-3171/ 4613-8563	susana.penteado@cepro.org.br
50	58	CESPAT - Centro Social Padre Aldo da Tofóri	www.cespat.org.br	Rua Pietro Mongini, 12, Vila Missionária, Cidade Ademar	(11) 5612-8151	cespat@uol.com.br
51	59	CIEE - Centro de Integração Empresa Escola (Aprendiz Legal)	www.ciee.org.br	Rua Genebra, 57, Bela Vista	(11) 3040-7475	aprendiz@cieesp.org.br
52	60	Colmeia - Instituição a Serviço da Juventude	www.colmeia.org.br	Rua Marina Cintra, 97, Jd. Europa	(11) 3881-1545	eliane@colmeia.org.br
53	61	Comunidade Educacional de Base Sítio Pinheirinho – CEBASP	www.cebasp.org.br	Rua Jaime Paiva, 166, Parque São Lucas	(11) 2211-8670/ 2213-7913	pejacinto@cebasp.org.br
54	62	Congregação de Santa Cruz / Centro Profissionalizante	www.santacruz.g12.br	Rua Assum Preto, 49, Jaguaré	(11) 3763-3100	sancsc@santacruz.g12.br
55	63	CPA - Centro de Profissionalização de Adolescentes Padre Bello (Ação Comunitária Paroquial Jardim Colonial)	www.cpa.org.br	Rua Estrada da Colonia, 110, Jd. São Gonçalo	(11) 2731-7564	centraldajuventude@cpa.org.br
56	64	CRESCER - Centro Rotário Educacional, Social, Cultural e Recreativo	www.crescerrotary.com.br/	Rua Aribugú, 311, Jardim São Luiz	(11) 5510-1958	marciapavao@crescerrotary.com.br
57	65	Doutores da Alegria / Formação de Palhaços para Jovens	www.doutoresdaalegria.org.br	Rua Alves Guimarães, 73, Pinheiros	(11) 3061-5523	fpi@doutoresdaalegria.org.br
58	66	Escolas Profissionais Salesianas	www.editorasalesiana.com.br/cfdocs/escolas.cfm	Rua Dom Bosco, 441, Mooca	(11) 3274-4900	servicosocial@editorasalesiana.com.br
59	67	ESPRO - Associação de Ensino Social Profissionalizante - Unidade Central (12 unidades)	www.espro.org.br	R. Barão de Itapetininga, 255, 6º and, Cj 614/616	(11) 3124-7166	clayton@espro.org.br

	68	ESPRO - Unidade Abrece Seu Bairro	www.espro.org.br	R. Peixoto Gomide, 316, Bela Vista,	(11) 3124-7166	clayton@espro.org.br
	69	ESPRO - Unidade André Franco Vive – Ceasa	www.espro.org.br	Rua Dr. Avelino Chaves, 419, Ceasa	(11) 3124-7166	clayton@espro.org.br
	70	ESPRO - Unidade André Franco Vive - Jd. Dabri	www.espro.org.br	R. Jorge Raimundo Mendes de Almeida, 125, Jd. D’Abril	(11) 3124-7166	clayton@espro.org.br
	71	ESPRO - Unidade Casulo	www.espro.org.br	Rua Paulo Bourrol, 100, Real Parque	(11) 3124-7166	clayton@espro.org.br
	72	ESPRO - Unidade Itaguassu	www.espro.org.br	Av. General Penha Brasil, altura do 2.770, Vila Nova Cachoeirinha	(11) 3124-7166	clayton@espro.org.br
	73	ESPRO - Unidade Itaquera	www.espro.org.br	Av. Jacu Pêssego, 3787, Itaquera	(11) 3124-7166	clayton@espro.org.br
	74	ESPRO - Unidade Mosteiro São Geraldo	www.espro.org.br	R. Panônia, 257, Jardim Colombo	(11) 3124-7166	clayton@espro.org.br
	75	ESPRO - Unidade São Bento	www.espro.org.br	Rua Antonio de Godói, 88, 5º andar, Centro	(11) 3124-7166	clayton@espro.org.br
	76	ESPRO - Unidade São Judas	www.espro.org.br	Av. Itacira, 2925, Jabaquara	(11) 3124-7166	clayton@espro.org.br
	77	ESPRO - Unidade Viver	www.espro.org.br	R. Clementine Brenne, 857, Jardim Colombo	(11) 3124-7166	clayton@espro.org.br
	78	ESPRO - Unidade Lar Sírio	www.espro.org.br	R. Serra de Bragança, 1086, Carrão	(11) 3124-7166	clayton@espro.org.br
60	79	Fundação Francisca Franco / Projeto Fazendo Moda	www.franciscafranco.org.br	Rua Nestor Pestana, 136, 6º andar, Consolação	(11) 3120-2342	projetos@franciscafranco.org.br

61	80	Fundação Fundatec / Projeto Casa do Útil - Cadú	www.fundacaofundetec.org.br	Alameda Nothmann, 598, Campos Elíseos	(11) 3222-6969	irene.mello@fundacaofundetec.org.br
62	81	Fundação Gol de Letra	goldeletra.org.br	Av. Antonio Simplicio, 170 Vila Albertina	(11) 2206-5520	claudia@goldeletra.org.br
63	82	Fundação Heydenreich	www.fbh.org.br	R. Dr. Guilherme Bannitz, 126, cj. 71, Vila Nova Conceição	(11) 3849-3972	daniella@fbh.org.br
64		Fundação Iochpe / Sede administrativa (7 unidades)	www.formare.org.br	Sede administrativa: Al. Tietê, 618, casa 1, Cerqueira Cesar	(11) 3103-8070	beth@formare.org.br
	83	Fundação Iochpe / Projeto Formare Ericsson	www.formare.org.br	Rua Maria Prestes Maia, 300, Vila Guilherme	(11) 3103-8070	beth@formare.org.br
	84	Fundação Iochpe / Projeto Formare Grupo Ultra	www.formare.org.br	Av. Brigadeiro Luis Antonio, 1343	(11) 3103-8070	beth@formare.org.br
	85	Fundação Iochpe / Projeto Formare Hyatt	www.formare.org.br	Avenida das Nações Unidas, 13301	(11) 3103-8070	beth@formare.org.br
	86	Fundação Iochpe / Projeto Formare Knorr Bremse	www.formare.org.br	Av. Eng. Eusébio Stevaux, 873. Santo Amaro	(11) 3103-8070	beth@formare.org.br
	87	Fundação Iochpe / Projeto Formare MWM International	www.formare.org.br	Av: Nações Unidas, 22.002, Santo Amaro	(11) 3103-8070	beth@formare.org.br
	88	Fundação Iochpe / Projeto Formare Pepsico	www.formare.org.br	R. Jaime Ribeiro Wright, 1200, Itaquera	(11) 3103-8070	beth@formare.org.br
	89	Fundação Iochpe / Projeto Formare Voith	www.formare.org.br	R: Friederich Von Voith, 824, Vila Jaragua	(11) 3103-8070	beth@formare.org.br
65	90	Fundação Jovem Profissional (antiga Fundação Casa do Pequeno Trabalhador)	www.jovempro.org.br	Av. 9 de Julho, 398/399 – Bela Vista	(11) 3241-5588 ramal 23	educacional@jovempro.org.br

66	91	Fundação Julita / Programa de Educação Profissionalizante para Adolescentes	www.fundacaojulita.org.br	Rua Nova do Tiparoquera, 117 Jardim São Luiz	(11) 5851-0943	projetos@fundacaojulita.org.br
67	92	Fundação Orsa	www.fundacaoorsa.org.br	Sede administrativa: Alameda Mamoré, 989, 23º, Alphaville	(11) 2175-7571	fundorsa@fundacaoorsa.org.br
68		Fundação Projeto Pescar / Sede administrativa (4 unidades)	www.projetopescar.org.br	Sede administrativa: Av. Vereador José Diniz, 2201 - Campo Belo	(11) 5049-2793	cristiane@projetopescar.org.br
	93	Projeto Pescar Fleury AS	www.projetopescar.org.br	Avenida General Valdomiro de Lima, N 508, Jabaquara	(11) 5049-2793	cristiane@projetopescar.org.br
	94	Projeto Pescar Eurobike - BCLV Comércio de Veículos Ltda	www.projetopescar.org.br	Avenida Doutor Gastão Vidigal, 1357 - Vila Leopoldina	(11) 5049-2793	cristiane@projetopescar.org.br
	95	Projeto Pescar Instituto Ato	www.projetopescar.org.br	Rua Horizonte, 161, Vila Antonina	(11) 5049-2793	cristiane@projetopescar.org.br
	96	Projeto Pescar Fundação Abióptica Pelo Direito de Enxergar Direito	www.projetopescar.org.br	Av. Vereador José Diniz, 2201 - Sto Amaro	(11) 5049-2793	cristiane@projetopescar.org.br
69	97	Fundação São Paulo	www.pucsp.br/fundasp	Rua Doutora Neyde Aparecida Sollitto, 435, Vila Clementino	(11) 3670-3315	fundacaosaopaulo@pucsp.br
70	98	Gotas de Flor com Amor	www.gotasdeflor.org.br	Rua Vicente Leporace, 495, Brooklin	(11) 5093-0883	pedagogico@gotasdeflor.org.br
71	99	Grupo Ere	www.grupoere.org	Rua Augusto Rodrigues, 975. Jd. Flor de Maio	(11) 2995-4404	eunice@grupoere.org
72	100	IDIS – Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social / Programa YCI - Youth Career Initiative	www.idis.org.br www.youthcareerinitiative.org	Rua Paes Leme, 524, cj. 141, Pinheiros	(11) 3031-9032	portalidis@idis.org.br
73	101	Instituto Alana	www.alana.org.br	Rua Sansão Alves dos Santos, 102, 4º andar, Brooklin Novo	(11) 2586-4559	andrea@alana.org.br

74	102	Instituto Ana Rosa	www.anarosa.org.br	Rua Canio Rizzo, 100 JD. Trussardi, Butantã	(11) 3746-1706	coordenacao@anarosa.org.br
75	103	Instituto Crescer	www.institutocrescer.org.br	Rua Cubatão, 929 - cj 101, Vila Mariana	(11) 5908-8654	fabiana@institutocrescer.org.br
76	104	Instituto Criança Cidadã / CIT-Centro de Iniciação ao Trabalho	www.iccsp.org.br	Rua Fontoura Xavier, 1199, Itaquera	(11) 3661-6267	icc@iccsp.org.br
77	105	Instituto Criar	www.institutocriar.org.br	Rua Sólon, 1121, Bom Retiro	(11) 3333-7676	educacional@institutocriar.org
78	106	Instituto de Reciclagem do Adolescente - Reciclar	www.reciclar.org.br	Avenida Presidente Altino, 973 Jaguaré	(11) 3768-3607	fabiana@reciclar.org.br
79	107	Instituto Dom Bosco / Qualificação Profissional Bom Retiro (2 unidades)	www.idb.org.br	Praça Coronel Fernando Prestes, 233 / Bom Retiro	(11) 3329-7996	sandro@idb.org.br
	108	Instituto Dom Bosco /Qualificação Profissional Vila Paulistana	www.idb.org.br	Rua Antonello da Messina, 143, Vila Paulistana	(11) 2242-4767	gpvp@idb.org.br
80		Instituto Leo Madeiras/ Sede administrativa (4 unidades)	www.institutoleomadeiras.org.br	Sede administrativa: Rua Bartolomeu Paes, 136 - Vila Anastácio	(11) 3838-2174	leonardo.dufloth@leomadeiras.com.br
	109	Instituto Leo Madeiras / Escola Grajaú - Projeto Anchieta	www.institutoleomadeiras.org.br	Rua Alziro Pinheiro Magalhães, 580, Grajaú	(11) 3838-2174	leonardo.dufloth@leomadeiras.com.br
	110	Instituto Leo Madeiras / Escola Vila Penteado - Promove Ação Sócio-Cultural	www.institutoleomadeiras.org.br	Av. Padre Orlando Garcia da Silveira, s/nº (Alt. 134), Vila Penteado	(11) 3838-2174	leonardo.dufloth@leomadeiras.com.br
	111	Instituto Leo Madeiras / Escola Vila Albertina - Fundação Gol de Letra	www.institutoleomadeiras.org.br	Av Presidente Castelo Branco, 6061, Vila Albertina	(11) 3838-2174	leonardo.dufloth@leomadeiras.com.br
	112	Instituto Leo Madeiras / Escola Heliópolis - UNAS	www.institutoleomadeiras.org.br	Estrada das Lágrimas, s/nº (Alt. 1600), Heliópolis	(11) 3838-2174	leonardo.dufloth@leomadeiras.com.br

81	113	Instituto Nextel / Conexão Direta com o Futuro	www.institutonextel.org.br	Rua Padre José de Anchieta, 677 Santo Amaro	(11) 5524 5613	bianca.buoro@nextel.com.br
82	114	Instituto Parada Vital	www.paradavital.org.br	Alameda Barão de Limeira, 985	(11)3661-0332	paradavital@paradavital.org.br
83	115	Instituto ProA	www.proa.org.br	Rua Jeronimo da Veiga 164 , cj 12F	(11) 3078-1410	lissa@proa.org.br
84	116	Instituto PROF (Posto de Orientação Familiar) -Federação Israelita do Estado de São Paulo (Fiesp)	www.fiesp.org.br	Rua Ernest Renan, 261, Paraisópolis	(11) 3771-3870	coordenacaogeral@institutoprof.org.br
85	117	Instituto Profissionalizante Paulista	www.ipp.org.br	Rua Sílvia, 423, Bela Vista	(11) 3876-2029	sumire@ipp.org.br
86	118	Instituto Ressoar / Casa do Fazer (Ibratec-Instututo Brasileiro de Trabalho e Educação Cristã)	www.ressoar.org.br www.ibratec.org.br	Rua Monte Aegre, 61,CJ.121 e 122, Perdizes	(11) 3803-9463	ibratec@ibratec.org.br
87	119	Instituto Tecnológico Impacta	www.itimpacta.org.br	Rua Árabe, 71, Vila Clementino	(11) 3251-2048	m.pascios@itimpacta.org.br
88	120	Instituto Via de Acesso	www.viadeacesso.org.br	Avenida Brigadeiro Luís Antônio, 2050, Bela Vista	(11) 3809-9400	eliana.reis@viadeacesso.org
89	121	ISBET - Instituto Brasileiro Pró-Educação, Trabalho e Desenvolvimento	www.isbet.org.br	Rua Barão de Itapetininga, 221 - Conj.710	(11) 3259-0001 3138-0220	aprendizagem.sp@isbet.org.br
90	122	Lar Sirio Pró-Infância	www.larsirio.org.br	Rua Serra de Bragança, 1086, Tatuapé	(11) 2092-4811	larsirio@terra.com.br
91	123	Legião Mirim de Vila Prudente	www.legiaomirim.org.br	Rua João Batista Mendo, 200 – Jardim Avelino	(11) 2347-0156	jorge@legiaomirim.org.br
92	124	Liga Solidária / Programa Qualificação Profissional	www.ligasolidaria.org.br	Av. Eng. Heitor Antonio Eiras Gracia, 5985, Butantã	(11) 3781-4081	liga@ligasolidaria.org.br

93	125	Mamãe Associação de Assistência à Criança Santamarense	www.mamae.org.br	Rua Professor Cardoso de Melo Neto, 1000	(11) 5676-2891/ 5686-8599	profissionalizante@mamae.org.br
94	126	Meninos do Morumbi	www.meninosdomorumbi.org.br	Rua José Janarelli, 485.	11 3722 1664	flavio.pimenta@meninosdomorumbi.org.br
95	127	NAIA - Núcleo Assistencial Irmão Alfredo	www.naia.org.br	Rua Ribeiro do Vale, 120, Brooklin	(11) 5533-7922	sonia.costa@naia.org.br
96	128	Núcleo Cristão Cidadania e Vida	www.nccv.org.br	Avenida Tenente Amaro Felicíssimo da Silveira, 794, Parque Novo Mundo	(11) 26362965	nccv@nccv.org.br
97	129	NURAP - Núcleo de Apendizagem Profissional	www.nurap.org.br	Rua Novo Cancioneiro, 65 Jardim das Acácias Brooklin	(11) 5561-2845	regiane@nurap.org.br
98	130	Obra do Berço / Programa de Educação em Empreendedorismo Juvenil	www.obradoberco.org.br	Rua do Chico Nunes, 173/241 Jardim Rebouças Campo Limpo	(11) 5841-9162	clubedeoportunidades@obradoberco.com.br
99	131	Obras Sociais Nossa Senhora Achiropita - Centro Educacional Dom Orione-C.E.D.O	www.achiropita.org.br/Obras-sociais-CEDO.htm	Rua Dr. Luiz Barreto, 315	(11) 3105-2789	cristovao.achiropita@terra.com.br
100	132	Obras Sociais de Vista Alegre / CJ Elisa Maria	não possui	Rua Nortelândia, 94 Vista Alegre	(11) 3981 0736	cpjelisamaria@terra.com.br
101	133	ORPAS / Unidade Jardim Guarujá	www.orpas.com.br	Rua Bartolomeu dos Santos, 549. Jardim Guarujá	(11) 9780-8303	aline@orpas.com.br
102	134	OSA - Ordem de Santo Agostinho (Sociedade Instrução e Socorros) / Obra Social Padre Mariano-Centro Profissionalizante (2 unidades)	www.osa.org.br	Rua Dr. Félix, 80 - Liberdade	(11) 3208-2803	jefferson.rogerio@hotmail.com
	135	OSA - Ordem de Santo Agostinho (Sociedade Instrução e Socorros)/ Obra Social Dona Chantal -Centro Profissionalizante	www.osa.org.br	Av. Sapopemba, 2554, São Rafael	(11) 2751-6054	sis@osa.org.br

103	136	OSCIPO O Caminho	www.osciopocaminho.org	Rua São Sérgio, 400 Jd. Santa Adélia	(11) 2011-4484	incricao@osciopocaminho.org.br
104	137	Oxigênio - Desenvolvimento de Políticas Públicas e Sociais	www.oxigenio.org.br	Rua Maestro Elias Lobo, 650 - Jardim Paulita	(11) 3051-3420	presidencia@oxigenio.org.br
105	138	PROJESP - Projeto Esperança de São Miguel Paulista -	www.projesp.org.br	Rua Comandante Carlos Ruhl, 75, Vila princesa isabel	(11) 29565570	projesp@projesp.org.br
106	139	Projeto Casulo / ICE - Instituto de Cidadania Empresarial	www.projetocasulo.org.br	Rua Paulo Bourroul, 100, Real Parque	(11) 3758-0506	nilton.clecio@projetocasulo.org.br
107	140	Projeto Vaga Certa (APAS- Associação Paulista de Supermercados e Instituto Ergon)	www.projetovagacerta.com.br	Rua George Smith, 78, Lapa	(11) 3977-9262	parceiros@projetovagacerta.com.br
108	141	Promove Ação Sócio Cultural / Vila Penteado (2 unidades)	www.promove.org.br	Av. Padre Orlando Garcia da Silveira, s/nº Vila Penteado	(11) 2971-0400/ 2261-5472	promove@promove.org.br
	142	Promove Ação Sócio Cultural / Vila Albertina	www.promove.org.br	Rua Pedro Gomes - n.º 25 - Vila Albertina	(11) 2971-0400/ 2261-5472	promove@promove.org.br
109	143	Reciclázaro / CEFOPÉA - Centro de Formação Profissional e Educação Ambiental	www.reciclazaro.org.br	Av. Ariston de Azevedo, Belém	(11) 2081-3673	manoel@reciclazaro.org.br
110	144	Rede Cidadã (Aprendiz Legal)	www.redecidada.org.br	Praça Ramos de Azevedo, 131, República	(11) 36660911/ 3159-0326	redetidada@redetidada.org.br
111	145	Soceidade Beneficente Equilíbrio de Interlagos - SOBEI	www.sobei.org.br	Av. Rubens Montanaro de Borba, 477	(11)5973-6034	sobei@ig.com.br
112	146	Soceidade Benfeitora Jaguaré	www.benfeitorajaguare.org.br	Rua Floresto Bandecchi, 156, Jaguare	(11)3763-2016	benfeitorajaguare@terra.com.br
113	147	Sociedade Beneficente Alemã / Centro Profissionalizante Girassol	www.beneficencia-alema.org.br www.cpgirassol.org.br	Rua Ricardo Macedo, 208, Grajau	(11) 5528-499 / 5932 7721	candida.cpgirassol@beneficencia-alema.org.br

114	148	Sociedade Beneficente Caminhando para o Futuro / Projeto Adolescente Aprendiz	www.caminhandofuturo.org.br	Av Parada Pinto, 1064	(11) 3859 6214	caminhando@caminhandofuturo.org.br
115	149	Sociedade Santos Mártires	www.santosmartires.org.br	Rua Luis Baldinato, 09, Jd. Angela	(11)5831-9549	administracao@santosmartires.org.br
116	150	UMPA - União dos Moradores do Parque Anhanguera	não possui	Rua Amadeu Caego Monteiro, 209, Perus	(11) 3911-3394/3911-0055	uniaodosmoradores@ig.com.br
117	151	UNIBES - União Brasileiro Israelita do bem estar social	www.unibes.org.br	Rua Pedro Vicente, 569 – Canindé.	(11)3227-0598	unibes@unibes.org.br

Apêndice B – Questionário**Atuação das Organizações não Governamentais
em Cursos de Formação Profissional
na Cidade de São Paulo**

*Obrigatório

IDENTIFICAÇÃO

A pesquisa compromete-se em guardar total sigilo.

Nome da Organização *

Endereço * Se a Organização possuir mais de uma unidade na cidade de São Paulo, favor especificar.

Região da Cidade * Nesta questão é possível assinalar mais de uma alternativa

- ☐ Norte
- ☐ Sul
- ☐ Leste
- ☐ Oeste
- ☐ Centro
- ☐ Além da cidade de São Paulo, atua nacionalmente

Telefone *

Site

E-mail *

Nome do respondente do questionário

Função na Organização do respondente do questionário *

- ☐ Presidente
- ☐ Diretor
- ☐ Coordenador de Projeto

- ☐ Coordenador Pedagógico
- ☐ Educador
- ☐ Função administrativa
- ☐ Outro:

PERFIL DA ORGANIZAÇÃO NÃO GOVERNAMENTAL

1. Qual a origem da Organização? *

- ☐ Religiosa
- ☐ Comunitária
- ☐ Empresarial
- ☐ Outro:

2. Qual o ano de fundação da Organização? *

3. Qual a natureza jurídica da Organização? * Classificação de acordo com IBGE, CEMPRE-Cadastro Central de Empresas.

- ☐ Organização Social
- ☐ Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP
- ☐ Outras formas de Fundações mantidas com recursos privados
- ☐ Estabelecimento, no Brasil, de Fundação ou Associação Estrangeira
- ☐ Organização Religiosa
- ☐ Outro:

4. Qual a Classificação da atividade principal desenvolvida pela Organização? *
Classificação de acordo com o IBGE, COPNI-Classificação das Instituições sem Fins lucrativos ao Serviço das famílias.

- ☐ Cultura e Recreação
- ☐ Educação e Pesquisa
- ☐ Assistência Social
- ☐ Associações patronais e profissionais
- ☐ Desenvolvimento e defesa de direitos
- ☐ Outro:

5. Qual o público atendido pela Organização? * Nesta questão é possível assinalar mais de uma alternativa

- ☐ Crianças
- ☐ Adolescentes
- ☐ Jovens
- ☐ Adultos
- ☐ Idosos
- ☐ Outro:

6. Qual a origem dos recursos financeiros de sustentação da Organização? *

- ☐ Prioritariamente Governamental (Parcerias com governo municipal, estadual e federal)
- ☐ Prioritariamente Privado (Empresas, Fundações e/ou Institutos, Doadores da Comunidade, etc)
- ☐ 50% Governamental e 50% Privado
- ☐ 70% Governamental e 30% Privado
- ☐ 30% Governamental e 70% Privado
- ☐ Internacional
- ☐ Outro:

PERFIL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

7. Desde que ano a Organização desenvolve cursos de formação profissional para jovens? * Em 'Outro', colocar o ano correspondente ao início dos cursos, se este não for o mesmo ano de fundação da Organização.

- ☐ Desde o ano de sua fundação
- ☐ Outro:

8. Qual a origem dos recursos financeiros específicos para os cursos de formação profissional? * Nesta questão é possível assinalar mais de uma alternativa.

- ☐ Não existem recursos específicos para os cursos
- ☐ Verbas Municipais e/ou Estaduais
- ☐ Verbas Federais de Programas do Ministério do Trabalho e/ou FAT-Fundo de Amparo do Trabalhador
- ☐ Financiamento de Fundações ou Institutos Privados
- ☐ Outro:

9. A Organização recebeu recursos do PROEP-Programa de Expansão da Educação Profissional (Ministério da Educação) entre os anos de 1995 e 2002? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Quantos currículos diferentes de curso são oferecidos em 2011? *

11. Favor citar o(s) nome(s) dos cursos. *

12. Qual a carga horária do(s) curso(s)? * Se possuir carga horária diferenciada entre os cursos, favor assinalar mais de uma alternativa.

- ☐ Até 100 horas
- ☐ De 101 a 200 horas
- ☐ De 201 a 500 horas
- ☐ De 500 a 1.000 horas
- ☐ Mais de 1.000 horas
- ☐ Outro:

13. A carga horária dos cursos, em média, é composta por: *

- ☐ 50% de conhecimentos básicos e 50% de conhecimentos técnicos
- ☐ 25% de conhecimentos básicos e 75% de conhecimentos técnicos
- ☐ 75% de conhecimentos básicos e 25% de conhecimentos técnicos
- ☐ Outro:

14. A Organização possui parceria ou convênio técnico para o desenvolvimento do currículo dos cursos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

14.1. Se a resposta anterior for SIM ou também em parceria, qual a Instituição parceira? Nesta questão é possível assinalar mais de uma alternativa.

- ☐ Sistema S (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR)
- ☐ Escolas Técnicas Estaduais ou Federais (ETECs, FATECs, IF-SP)
- ☐ Fundações e/ou Institutos Privados

- ☐ Outro:

15. O desenvolvimento dos cursos de formação profissional está vinculado a Programas Governamentais do Ministério da Educação ou do Trabalho? * Nesta questão é possível assinalar mais de uma alternativa

- ☐ Sim - Ministério da Educação
- ☐ Sim - Ministério do Trabalho
- ☐ Não

15.1. Se a resposta anterior for SIM, qual o Programa Governamental? Nesta questão é possível assinalar mais de uma alternativa

- ☐ PROJOVEM
- ☐ PROEJA
- ☐ Consórcios Sociais da Juventude
- ☐ Jovem Empreendedor
- ☐ Juventude Cidadã
- ☐ Lei da Aprendizagem
- ☐ Outro:

16. Após o término do curso, o jovem recebe certificação? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

16.1. Se a resposta anterior for SIM, qual o tipo de certificação? Nesta questão é possível assinalar mais de uma alternativa

- ☐ de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (Lei nº 11.741, 16 de Julho de 2008)
- ☐ de educação profissional técnica de nível médio (Lei nº 11.741, 16 de Julho de 2008)
- ☐ de formação técnico-profissional metódica (Lei da Aprendizagem)
- ☐ certificação interna da Organização

17. Favor descrever de forma sucinta e completa qual ou quais métodos de ensino utilizados. Se necessário, especifique por curso. *

PERFIL DOS JOVENS ATENDIDOS

18. Quantos jovens frequentam os cursos por ano? * Levar em consideração todos os cursos e para cursos semestrais, trimestrais ou bimestrais, favor somar o número de jovens em cada turma.

19. Qual o sexo dos jovens? *

- ☐ 50% masculino e 50% feminino
- ☐ 30% masculino e 70% feminino
- ☐ 70% masculino e 30% feminino
- ☐ Não temos esta informação
- ☐ Outro:

19.1 Qual a faixa etária dos jovens? *

- ☐ 15 a 29 anos
- ☐ 15 a 24 anos
- ☐ 15 a 17 anos
- ☐ 18 a 24 anos
- ☐ 14 a 18 anos
- ☐ Outro:

20. Qual a taxa de evasão dos jovens por ano? *

- ☐ Até 10%
- ☐ 11 a 25%
- ☐ 26 a 50%
- ☐ Mais de 50%
- ☐ Não temos esta informação

21. Qual a escolaridade dos jovens para o ingresso nos cursos de formação profissional?
*

- ☐ Não há critério de escolaridade para ingresso
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Cursando Ensino Médio
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Outro:

22. Qual o critério de perfil sócio-econômico dos jovens para o ingresso nos cursos de formação profissional? *

- ☐ Não há critério sócio econômico para ingresso
- ☐ Jovens provenientes de famílias com renda per capita de até 1 salário mínimo
- ☐ Jovens provenientes de famílias com renda per capita de até 2 salários mínimos
- ☐ Jovens provenientes de famílias com renda per capita de até 3 salários mínimos
- ☐ Outro:

23. Qual o critério de local de moradia dos jovens na cidade de São Paulo para o ingresso nos cursos de formação profissional? *

- ☐ Não há critério de local de moradia para ingresso
- ☐ Jovens moradores do bairro onde a Organização se localiza
- ☐ Jovens moradores de bairros próximos ao local da Organização
- ☐ Jovens moradores da região da cidade (sul, norte, leste, oeste ou centro) onde a Organização se localiza
- ☐ Outro:

24. Existe processo de seleção (provas, entrevistas, etc) para o ingresso dos jovens nos cursos de formação profissional? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

24.1. Se a resposta anterior for SIM, favor descrever o processo de seleção.

25. Existe plano ou ação de encaminhamento dos jovens para o mercado de trabalho após a conclusão do curso? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

25.1. Se a resposta anterior for SIM, favor descrever o plano ou ação de encaminhamento.

PERFIL DA EQUIPE TÉCNICA RESPONSÁVEL PELOS CURSOS

26. Quantos educadores ministram aulas nos cursos de formação profissional? *

- ☐ Até 5
- ☐ 6 a 10
- ☐ 11 a 15
- ☐ 15 a 20
- ☐ Acima de 20

27. Qual a escolaridade dos educadores? * Nesta questão é possível assinalar mais de uma alternativa.

- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Curso Técnico
- ☐ Superior incompleto
- ☐ Superior completo
- ☐ Superior completo com licenciatura
- ☐ Outro:

28. Existem outros profissionais envolvidos com a realização dos cursos de formação profissional? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

28.1. Se a resposta anterior for SIM, quantos são os profissionais?

- ☐ 1 ou 2
- ☐ 3 ou 4
- ☐ 5 a 8
- ☐ Acima de 8

28.2. Qual a formação destes profissionais? Nesta questão é possível assinalar mais de uma alternativa

- ☐ Pedagogia
- ☐ Psicologia

- ☐ Serviço Social
- ☐ Ciências Sociais
- ☐ Outro:

29. Qual a relação de trabalho dos educadores e outros profissionais com a Organização? *

- ☐ Todos são remunerados
- ☐ 90% são remunerados e 10% são voluntários
- ☐ 70% são remunerados e 30% são voluntários
- ☐ Outro:

29.1. Se existirem voluntários, favor descrever quais são as atividades desempenhadas por eles.

INFRAESTRUTURA

30. Qual é a média do número de alunos por sala de aula? *

- ☐ 1 a 20
- ☐ 20 a 30
- ☐ 30 a 40
- ☐ 40 a 50
- ☐ Acima de 50

31. Quais os recursos da(s) sala(s) de aula? * Nesta questão é possível assinalar mais de uma alternativa

- ☐ Quadro negro ou branco
- ☐ Projetor Multimídia
- ☐ Computador
- ☐ Televisão
- ☐ Aparelho de som
- ☐ Aparelho de DVD
- ☐ Outro:

32. A Organização possui laboratório técnico para desenvolvimento do(s) curso(s)? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

32.1. Se a resposta anterior for SIM, favor descrever o laboratório.

33. Quais outros espaços pedagógicos a Organização possui? * Nesta questão é possível assinalar mais de uma alternativa

- ☐ Biblioteca
 - ☐ Sala de Informática
 - ☐ Sala de vídeo
 - ☐ Sala de artes
 - ☐ Auditório
 - ☐ Quadra poliesportiva
 - ☐ Não possui
 - ☐ Outro:
-

Apêndice C – Programação do minicurso “Atuação das Organizações não Governamentais em Cursos de Formação Profissional na Cidade de São Paulo”

Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação

Curso oferecido às ONGs participantes da pesquisa “Atuação das Organizações não Governamentais em Cursos de Formação Profissional na Cidade de São Paulo”

Data: 9 de Setembro de 2011

Horário: 9 às 17 hs

Local: Auditório da Faculdade de Educação da USP Butantã
Portaria 1, Avenida da Universidade, 308, Bloco B, Ala C

Colaboração: Portal Busca Jovem

PROGRAMAÇÃO

9h	Abertura: Apresentação dos objetivos e primeiros resultados da pesquisa <i>Ana Paula Bellizia – Psicóloga, mestranda FEUSP, responsável pela pesquisa.</i>
10h30	Exposição: Formação Inicial Continuada e Arcos Ocupacionais <i>Sebastião Lopes Neto – IEEP-Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas.</i>
12h - 13h30	ALMOÇO
13h30	Trabalho em Grupo: O que pensam as ONGs a respeito da Educação Profissional?
15h	Partilha da discussão em Grupo
16h	Reflexão: Desafios da Educação Profissional <i>Profa. Dra. Carmen Sylvia Vidigal Moraes – Professora FEUSP, pesquisadora da área de Educação e Trabalho.</i>
17h	Encerramento

Almoço: Existe um restaurante na Faculdade de Educação.

Apêndice D – Roteiro de perguntas orientadoras para os grupos focais

Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação

PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA GRUPOS FOCALIS DA PESQUISA “ATUAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS EM CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA CIDADE DE SÃO PAULO”

1. A partir do que foi apresentado pela manhã, tanto os primeiros dados da pesquisa, quanto o conteúdo da Exposição do Sebastião Neto, por favor façam uma conexão com o trabalho que vocês desenvolvem.
2. Vocês consideram que a Organização onde trabalham realiza Educação Profissional?
3. A organização possui/defende algum conceito de Educação Profissional/para o trabalho? E vocês, pessoalmente?
4. Qual metodologia de ensino utilizada? Existe metodologia específica para a Educação Profissional?
5. Quem é responsável pela construção do currículo do curso e como ele é definido?
6. Já tentaram o registro do curso em algum órgão educacional, como Conselho Estadual de Educação, Secretaria de Educação Municipal/Estadual?
7. Qual o perfil dos jovens que frequentam os cursos?
8. Quais conhecimentos e características os jovens adquirem ao longo do curso? Qual o perfil “de saída” dos jovens após o término do curso? Depois que terminam o curso na Organização, vocês tem informação se eles tentam ingressar em cursos técnicos?

Apêndice E – Listagem dos cursos (dados retirados das respostas do Questionário - ONGs listadas de acordo com ordem de resposta)

ONG	Nome dos cursos
1	Curso Preparatório de Jovens para o Mercado de Trabalho Curso Profissionalizante de Técnicas Administrativas - Projeto Jovem Aprendiz
2	Beleza: Maquiagem, Manicure e Cabeleireiro Administrativa: Assistente Administrativo, Práticas Administrativas e Contabilidade Atendimento: Telemarketing e Recepção Informática: Básica e EWB
3	Ass. Administrativo Arco ocupacional - Hotelaria Arco ocupacional - Alimentos e bebidas Esporte e lazer
4	- Capacitação Básica para o Trabalho Programas de Aprendizagem nos seguintes segmentos: - Administração - Serviços em Seguros - Serviços de Crédito - Administração Bancária - Operações em Comércio e Varejo - Atendimento e Negociação - Gestão Escolar - Gestão Hospitalar - Serviços em Hotelaria - Atendimento Aeroportuário - Serviços Alimentícios - Telemarketing - Operações Industriais - Rotinas administrativas - pessoas com deficiência - Administração Pública
5	Área e quantidade de cursos por área 1. Administração - 14 cursos (ex.:arquivador, almoxarife, atendente de farmácia, auxiliar administrativo, operador de telemarketing, entre outros); 2. Alimentação - 12 cursos (ex.:aproveitamento total de alimentos, chapeiro, salgadeiro, doceiro, chocolateria, cozinheiro auxiliar, entre outros); 3. Artesanato - 7 cursos (ex.:corte e costura de artefatos de couro, entalhe em madeira, customização, técs. de pintura e colagem em madeira, velas aromáticas, entre outros); 4. Construção e reparos - 6 cursos (ex.:colocação de gesso, colocação de pisos e azulejos, hidráulica básica, elétrica básica, pequenos reparos, entre outros); 5. Informática - 6 cursos (ex.:informática básica com linux, manutenção e montagem de micro, entre outros) 6. Serviços - 11 cursos (ex.:conserto de eletrodoméstico, conserto de bicicletas, corte e costura, jardinagem, entre outros); 7. Serviços Pessoais - 4 (ex.:corte e modelagem de cabelos, manicure e pedicure, auxiliar de cabeleireiro, maquiador,, entre outros); 8. Turismo e Hospitalidade - 7 cursos (ex.: cimim, garçon, guia de turismo local, entre outros).

6	Técnicas administrativas		
7	Nº	SIGLA	NOME DO CURSO
	1	MPMEM	Mecânico de Produção e Montagem de Estampados Metálicos
	2	AAPCA	Assistente Administrativo e de Produção da Área de Concreto e Agregados
	3	AGIS	Assistente em Gestão Industrial e de Serviços
	4	AGPI	Assistente em Gestão e Produção Industrial
	5	AH	Assistente de Hotelaria - Estágio
	6	AMEPP	Assistente de Manufatura Eletromecânica e Produtos Plásticos
	7	AMPOL	Assistente de Manufatura em Plástico e Operações Logísticas
	8	AOCD	Assistente de Operações de Centros de Distribuição
	9	AOCD	Assistente de Operações de Centros de Distribuição (c65 10s)
	10	AOI	Assistente de Operações Industriais (Papel & Celulose)
	11	AOI	Assistentes de Operações Industriais
	12	AOIA	Assistente de Operações da Indústria Alimentícia
	13	AOIS	Assistente de Operações Industriais e de Serviços
	14	AOL	Assistente de Operações Logísticas
	15	AOTP	Assistente de Operações de Terminal Portuário
	16	APFC	Assistente de Produção Farmacoquímica e Cosmética
	17	APGIQ	Assistente em Processos de Gestão Industrial e de Qualidade
	18	APIT	Assistente de Projetos e Instalações de Telecomunicações
	19	APL	Assistente de Produção e Logística
	20	APM.EL	Assistente de Produção e Montagem Eletroeletrônica
	21	APMM	Assistente de Produção e Montagem Mecânica
	22	APPA	Agente de Processamento de Produtos Agrícolas
	23	APQP	Assistente em Processos de Qualidade e Produção
	24	ASAI	Aprendiz - ASAI - Agente de Serviços Administrativos e Industriais
	25	ATAI	Aprendiz - ATAI - Assistente Administrativo Industrial
	26	APT	Aprendiz - APT - Assistente de Produção Têxtil
	27	ATI	Aprendiz ATI - Assistente Administrativo na Indústria
	28	OM	Aprendiz OM- Operador de Montagem
	29	OPIT	Aprendiz OPIT - Operador Polivalente da Indústria Têxtil
	30	TAI	Aprendiz TAI - Técnicas Administrativas na Indústria
	31	APS	Assistente de Produção e Serviços
	32	ASAI	Assistente de Serviços Administrativos
	33	ASAC	Agente de Serviços Administrativos e Comerciais
	34	ASAC2009	Assistente de Serviços Administrativos e Comerciais
	35	ASAI	Agente de Serviços Administrativos e Industriais
	36	ASCAL	Assistente de Serviços Comerciais-Administrativos e Logísticos
	37	ASHE	Assistente de Serviços de Hotelaria e Eventos
	38	ASRPA	Assistente de Serviços de Reparação e Pintura Automotiva
	39	ASSI	Assistente de Sistemas e Serviços Industriais
	40	ATOIA	Assistente Técnico em Operações Industriais e Administrativas
	41	ATOMSI	Assistente Técnico de Operação e Manutenção de Sistemas Industriais
	42	IST	Instalador de Sistemas de Telecomunicações
	43	MMP	Mecânico de Montagem de Produtos
	44	MPMP	Mecânico de Produção e Montagem de Produtos
	45	OLMP	Operador de Logística e Montagem de Produtos
	46	OLMPE	Operador de Logística e Montagem de Produtos Eletromecânicos
	47	OMA	Operador de Montagem Automotiva
	48	OMMP	Operador de Manufatura e Montagem de Produtos
	49	OMPES	Operador de Montagem de Produtos Eletromecânicos e Serviços
	50	OMPI	Operador de Montagem e Produção Industrial
	51	OMPMS	Operador de Manufatura de Produtos em Metal e Serviços
	52	OMPSC	Operador de Montagem de Produtos e Serviços Comerciais
	53	OPCM	Operador de Processos de Conformação Mecânica

	54 OPFMM Operador de Processos de Fabricação Mecânica e Montagem 55 OPIFM Operador de Produção Industrial em Processos de Fabricação Mecânica 56 OPM.Mec Operador de Produção e Montagem Mecânica 57 OPMCP Operador de Produção-Montagem de Componentes em Plástico 58 OPMec Operador de Produção Mecânica 59 OPMEE Operador de Processos de Montagem Eletroeletrônica 60 OPMF Operador de Produção e Montagem em Fibras 61 OPMFM Operador de Processos Mecânicos de Fabricação e Montagem 62 OPMI Operador de Produção Metalúrgica e Industrial 63 OPMIR Operador de Produção e Montagem de Implementos Rodoviários 64 OPMM Operador de Produção e Montagem Metalúrgica 65 OPMSI Operador de Produção Mecânica e Serviços Industriais 66 OPP Operador de Produção em Plástico 67 OPPA Operador de Produção e Processos Automatizados 68 OPPC Operador de Produção em Processos Contínuos 69 OPPM Operador de Produção e Processos Metalúrgicos 70 OPPS Operador de Processos de Produção Siderúrgica 71 OPSM Operador de Produção Siderúrgica e Mecânica 72 OPSS Operador de Produção Siderúrgica e Serviços 73 OPT Operador de Produção Têxtil
8	Assistente Administrativo (SENAI) Beleza e Estética (ORG X) Desenvolvimento de Produtos de Moda (SENAI) Instalações Elétricas (SENAI) Tecnologia da Informática (SENAI) P.E.T. - Programa Educação para o Trabalho (SENAC) Técnico em Enfermagem (SENAC e Hospital Alemão Oswaldo Cruz)
9	Marcenaria marchetaria Costura Customização Informática windows Informática linux Estética facial Manicure Pedicure Cabeleleiro Chocolate
10	PET-Programa Educação para o Trabalho; OCA, Organismo Comunicação e Artes; Empreendedor de Pequenos Negócios; Serviços Patrimoniais - Zeladoria, Recepção e Portaria; Auxiliar de Cozinha.
11	Microsoft - Windows, pacote Office Coreldraw, Photoshop, XHTML, Introdução a lógica de programação, Mainframe, Cobol, Linux, Java, Dotnet, Sics., DB2, cursos na área de redes, segurança, etc.
12	Programa de Aprendizagem Profissional- Auxiliar Administrativo Capacitação Prévia de 200 horas

13	Assistente Administrativo Marcenaria
14	-Formação Profissional: Mecânica de Usinagem, Eletrotécnica e Eletromecânica de Autos. - Técnico Profissionalizante: Informática, Comunicação Visual, Administração, Secretariado, Hospedagem. - Livres: Inglês e Ação Trabalho.
15	O curso é único, com duração de 6 meses, 4 horas diárias, 5 vezes por semana, composto de vários módulos: - recursos humanos, departamento pessoal, telemarketing, aux. administrativo, cidadania, praticas administrativas, Informática (todo pacote office e sistema operacional Windows XP) , contabilidade, crédito e cobrança, matemática financeira, comunicação comercial, orientação vocacional.
16	Recepcionista, Alimentação, Serviços Prediais, Atendimento ao cliente(op. telemarketing), Eletricista, Pintor, Azulejista, Serviços de escritório, informática, porteiro.
17	Aprendiz Administrativo
18	Auxiliar e Técnico em Enfermagem
19	Mecânica de Autos; Agropecuária; Panificação; Administração/Informática; Marcenaria;
20	Animação e Organização de Eventos; Rotinas Administrativas e Financeiras; Vendas e Atendimento ao Público; Web Design; Programação de Internet (primeira turma 2º sem/2011; Recursos Humanos (primeira turma 2º sem/2011.
21	Auxiliar de Escritório Serviços Bancários/Administrativos Comércio de Lojas e Supermercados Caixa Balconista
22	Telemática - Telemarketing, Informática, Help Desk para usuários de celulares; Hardwares; Informática Básica; CRC - Instalação e Manutenção de Hardwares e Softwares; Próximo Passo Construção Civil - Pedreiro e Pintor, Pedreiro e Gesseiro, Pedreiro e Azulejista, Armador e Carpinteiro; Learning For Life - Barista, Barman e Garçom.
23	01- Centro para crianças e centro para o adolescente - CCA 02- Centro para a juventude I e II - CJ I e II 03- Curso de montagem, manutenção e redes de computadores

24	Inglês Montagem e Manutenção de computadores Tarot Windows Básico e pacote Office
25	Confeitaria, Padaria, Informática, Costura, Auxiliar de Departamento Pessoal, Técnicas Administrativas, Telemarketing, Eletricidade Residencial
26	Educação para o trabalho: atendimento, economia domestica, meio ambiente, cidadania, processos administrativos
27	Projeto Vaga Certa
28	<p>No Brasil:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. na Área do Gás Natural 2. na Área Madeireira 3. Assentador de Pisos e Revestimentos 4. Beneficiamento do couro 5. Beneficiamento de Vidros 6. Carpintaria 7. Confecção Industrial 8. Eletricidade 9. Eletromecânica 10. Eletrônica 11. Embelezamento Pessoal 12. Gestão Ambiental 13. Hotelaria 14. Informática: manutenção de computadores 15. Informática: programação web e tratamento de imagens 16. Informática: Web design 17. Informática: Help desk 18. Laboratorista 19. Logística 20. Manutenção Mecânica Industrial 21. Manutenção Mecânica Veicular 22. Manutenção Predial 23. Mecânica de Climatização 24. Montagem Elétrica 25. Montagem Óptica 26. Obras Cíveis 27. Obras de Estradas 28. Operações para o Comércio 29. Operações para a Indústria 30. Produção de Calçados 31. Processos Industriais 32. Produção Mecânica 33. Produção Náutica 34. Serviços Administrativos 35. Serviços Gráficos 36. Soldagem 37. Vendas e Atendimento ao Cliente 38. Serviços de Bar e Restaurante 39. Segurança do Trabalho
29	Informática Educativa, Iniciação Esportiva, Qualificação Profissional para Jovens, Viver na Educação, Ler e Viver e Encantos do Brincar.

30	Rotinas de Escritório Atendimento ao Cliente de Cinema Hotelaria Gastronomia Atendimento em Restaurante/Garçom Web Designer Montagem e Manutenção de Computadores Eletricidade Residencial
31	Curso Administrativo O curso é pré-profissionalizante, com o objetivo de preparar o adolescente para o mercado de trabalho.
32	Comércio e Varejo, Ocupações Administrativas, Logística e Telesserviços
33	Programa Básico de Aprendizagem na área administrativa
34	Curso Livre de Administração
35	Módulo Práticas Administrativas e Módulo jardinagem e Práticas de Conservação Ambiental no Contexto Urbano.
36	Técnicas Comerciais e Administrativas Curso de Moda Panificação Ética e Cidadania, voltado para o mercado de trabalho
37	Eletricidade Residencial (para crianças) Eletricidade Residencial (para jovens) Eletricidade Industrial Informática Aplicada Auxiliar de Informática Técnico em Administração Técnico em Redes de Computadores Técnico em Telecomunicações
38	Gráfica, Elétrica, Informática, Técnicas Administrativas, Confeitaria, Panificação.
39	Iniciação em Informática Iniciação em Montagem de Micros Instalações Elétricas Residenciais Iniciação técnica em Assistente Administrativo Técnico em gestão Ambiental
40	Gestão Empresarial - Auxiliar Administrativo
41	Aprendiz
42	Curso profissionalizante - Auxiliar Administrativo - Operador de Logística Programa de Aprendizagem

	<ul style="list-style-type: none"> - Administração - Administração com ênfase em logística
43	Programa Conexão Direta com o Futuro Programa Conexão Digital Programa Conectar Juvenil Programa Jovens Talentos
44	Op. de Supermercados Op. de Contact Center Aux. Serviços Gerais Administrativos Aux. de Logística Op. de Supermercados II Consv. Man. E Limpeza Aux. Aeroportuário Aux. de Const. Civil Aux. Serviços Gerais Administrativos II Op. de Contact Center II Aux. de Logística II Consv. Man. E Limpeza II Aux. de Copa e Cozinha Aux. de Atend. e Comércio Aux. de Insp. de Qualidade Aux. de Pedreiro Aux. de Serv. Bancários
45	1- Práticas Administrativas 2- Informática 3- Montagem e Configuração de Micros 4- Formação Cidadã (Treinamentos e Vivências)
46	Programa Primeiros Passos
47	Instalações elétricas residenciais e prediais Eletrônica analógica e digital Mecânica Industrial Assistente Administrativo Designer gráfico e web designer
48	Panificação Confeitaria Informática Artesanatos
49	Animação Operação de Áudio Cabelo e Maquiagem Operação de Câmera Cenografia Computação Gráfica Edição

	Figurino Operação de Luz Elétrica Produção Vídeos Interativos
50	Oficina com panos: Artesanato e Corte e costura Informática Culinária Industrial Iniciação em Técnicas Administrativas
51	Curso profissionalizante de marcenaria em parceria com a Instituição Leo Madeiras do Projeto Leo Educa
52	Programa Aprendiz - auxiliar administrativo Projeto Sou o Amanhã - Educação e Cidadania
53	Programa de aprendizagem profissional em Telemarketing ¹ , Programa de aprendizagem profissional em supermercado ² , Programa de aprendizagem profissional para o setor bancário ³ , Programa de aprendizagem profissional em logística ⁴ , Programa de aprendizagem profissional em serviços de escritório. ⁵
54	Normas Administrativas
55	Técnicas de serviços bancários Atendimento telefônico Relacionamento no mundo corporativo Filosofia da vida cotidiana Noções de Recursos humanos
56	Jardinagem e Conservação Ambiental Urbana
57	Teatro e audiovisual
	Operador de Serigrafia Assistente Administrativo Confeccionador de Produtos em PVC Serviços em Restaurante
58	Mecânica Industrial Instalações Elétricas Residenciais Formação de Agentes Sociais Computação Gráfica Web Designer Suporte Técnico em Informática Assistente Administrativo
59	Formação Básica Sócio Educativa para o Trabalho Assistente Administrativo Mecânica Diesel Básica Desenvolvimento Profissional utilizando Microsiga Proteus – IOS

60	Assistente Administrativo Cabeleireiro e Manicure Suporte Técnico em Informática Gastronomia
61	Aprendizagem Industrial Aprendizagem na área Gráfica Aprendizagem em Assistente Administrativo
62	Eletrotécnica I - II e CLP Mecânico de Automóveis e Injeção Eletrônica Assistente Administrativo/Informática e Telemarketing
63	Jornalismo Multimídia Gastronomia Web 2.0 Design
64	Capacitação Profissional em: Assistente Administrativo Operador de Telemarketing Cabelereiro Montagem e Manutenção de Micro Informática Básica