UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: “PEQUENA POLÍTICA” DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS (PROJOVEM URBANO)

LEANDRO DA SILVA GASPAR

SÃO PAULO

2019

LEANDRO DA SILVA GASPAR

JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: “PEQUENA POLÍTICA” DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS (PROJOVEM URBANO)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Universidade de São Paulo

Orientadora: Prof.ª Drª. Carmen Sylvia Vidigal Moraes

SÃO PAULO

SETEMBRO - 2019

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 da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Gj

GASPAR, Leandro da Silva
JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: PEQUENA POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS (PROJOVEM URBANO) / Leandro da Silva GASPAR; orientadora Prof.ª Drª. Carmen Sylvia Vidigal Moraes. -- São Paulo, 2019.
225 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Estado, Sociedade e Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Política Educacional. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Projovem Urbano. 4. Trabalho. 5. Pequena Política. I. Sylvia Vidigal Moraes, Prof.ª Drª. Carmen, orient. II. Título.

GASPAR, L. S. JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: "PEQUENA POLÍTICA" DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS (PROJOVEM URBANO).

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Celso João Ferreti
Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento:_____

Prof.ª Dr.ª Marise Ramos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH-UERJ)

Julgamento:_____

Prof. Dr. Antonio Almerico Biondi Lima
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Julgamento_____

Prof.ª Dr.ª Márcia Jacomini
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Julgamento:_____

Prof.ª Dr.ª Carmen Sylvia Vidigal Moraes
Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento:_____

SUPLENTES

Prof.ª Dr.ª Ana Paula de Oliveira Corti
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)
_____

Prof.ª Dr.ª Débora Cristina Goulart
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
_____

Prof.ª Dr.ª Sonia Maria Portela Kruppa
Universidade de São Paulo (USP)
_____

DEDICATÓRIA

A todos que, assim como eu, filho da classe trabalhadora, buscam uma forma de superar as dificuldades impostas pelo capitalismo. E no dia a dia, emergem como expressão da luta de classes para lembrar ao mundo que o ser humano evolui à medida que evoluímos em sociedade. Portanto, meu agradecimento é também a minha principal bandeira na luta política pela universalização da educação pública, gratuita e com qualidade social, a favor dos trabalhadores que são silenciados todos os dias ao enfrentar o individualismo e a meritocracia. Partindo desse princípio, minha opção política é também meu projeto de vida, na busca de partilhar o bem mais precioso que um ser humano pode conquistar, o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A todos que acreditaram em mim e, de alguma forma, me ajudaram a persistir na caminhada acadêmica após quase 20 anos morando no Rio de Janeiro, quando regressei à terra natal (Santos). Indubitavelmente, aos que chegam no Doutorado da Universidade de São Paulo, agradecer nada mais é do que reconhecer que não estamos sozinhos e que sozinhos nada construímos para a realização dos nossos sonhos. E esse sonho só foi possível graças a algumas pessoas que me ajudaram diretamente ou indiretamente, seja na vida, no exercício profissional, e principalmente, dentro da Universidade Pública.

Da mesma forma, agradeço a possiblidade de demonstrar que a vida é feita de escolhas e cada qual carrega para si muitas consequências (perdas e conquistas). Foram muitas noites de sono em claro, muitos finais de semana em que minha diversão se baseou em dançar ao som da minha própria voz, mergulhando nas diversas leituras que fundamentam minha Tese.

A homenagem mais que especial é para minha Mãe, pois, nenhuma perda é mais sentida do que a ausência precoce do ente materno. Então, agradeço a Sonia Coelho Gaspar *(In memorian*) por ter me ensinado nas atitudes mais singelas, o valor da própria vida material! Infelizmente, não presenciou a realização mais importante da sua realização mais importante, na construção da carreira acadêmica.

- Agradeço a todos os Professores Doutores da Banca Examinadora que fizeram/ainda fazem parte da minha caminhada acadêmica/projeto de vida.

- Agradeço, em especial, a minha orientadora Prof.ª Dr.ª Carmen Sylvia Vidigal Moraes pelo carinho, acolhida, generosidade, amizade e todas as experiências vivenciadas nesses 4 anos.

- Agradeço a Prof.ª Dr.ª Márcia Jacomini pela colaboração na elaboração da Tese, pelas conversas e trocas de experiências no Grupo de Estudos Trabalho-Educação.

-Agradeço a Prof.ª Dr.ª Marise Ramos pelas muitas considerações e pela relevante contribuição acerca das interrogações que afligem qualquer pesquisador. Assim como, pelo carinho em aceitar o convite para participar da Banca, fechando um ciclo que não pudemos encerrar no Mestrado.

-Aos Professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo por seus ensinamentos, promovendo oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Agradeço também aos colegas do Grupo de Estudos Trabalho e Educação, na troca de experiências.

-Aos servidores da Faculdade de Educação que disponibilizaram, por meio do seu trabalho, os meios para a realização da melhor experiência dentro de uma Universidade Pública.

-A sociedade paulista que por meio dos seus impostos possibilitaram o sonho de estudar na melhor Universidade do País.

- E finalmente, a todos os trabalhadores do país que servem de inspiração, fazendo dos meus “Dias de Luta” uma razão por mais “Dias de Glória”, na busca de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento [...]. Muitos pensam mesmo que as dificuldades são artificiais, já que estão a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa (Gramsci,2014, p. 52).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CBO – Classificação Brasileira de Ocupações

CE – Coordenação Estadual

CEAA – Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes

CEB – Conselho de Educação Básica

CGU – Controladoria Geral da União

CM – Coordenação Municipal

CIDE - Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico

CIESP - Centro das Indústrias do Estado de São Paulo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNC – Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo

CNJ – Conselho Nacional da Juventude

CPC – Centro Popular de Cultura

COFINS - Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social

CONFINTEAS - Conferências Internacionais de Educação de Adultos

CPMF - Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

DRU - Desvinculação das Receitas da União

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ELV – Educação ao Longo da Vida

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FTG – Formação Técnica Geral

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Mistério da Educação e Cultura

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

MCP – Movimento de Cultura Popular

MDS - Ministério de Desenvolvimento Social

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MTPS - Ministério do Trabalho e Previdência Social

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não-Governamental

PT – Partido dos Trabalhadores

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNE – Plano Nacional de Educação

POP – Projeto de Orientação Profissional

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PNQ – Plano Nacional de Qualificação

PLANFOR – Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PPI – Programa Pedagógico Integrado

QP - Qualificação Profissional

SNJ – Secretaria Nacional da Juventude

SPC - Serviço Central de Proteção ao Crédito

SETRAB – Secretaria de Estado do Trabalho e Renda do Rio de Janeiro

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIGPLAN – Sistema de Informações Gerais e de Planejamento

SMA – Sistema de Monitoramento e Avaliação

TCU – Tribunal de Contas da União

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

RESUMO

Ao incidirmos sobre a temática das políticas educacionais, nada mais contraditório do que a "prática" como critério da verdade. Nesse sentido, investigamos o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) de modo a apreender a política de qualificação profissional, especificamente, a proposta de formação inicial para o trabalho direcionada aos jovens e adultos trabalhadores. Epistemologicamente, recorremos ao materialismo histórico dialético para desvelar as mediações e contradições do Projeto Pedagógico Integrado (2008d), por meio das experiências do programa registradas em teses e dissertações. Nessa direção, utilizamos o binômio conceitual gramsciano "grande política-pequena política" para analisar os sentidos e significados do programa de qualificação profissional do governo federal. O Projovem Urbano surge como política de inclusão social, defendendo a formação de competências para que o trabalhador consiga se adaptar à reestruturação produtiva. Entretanto, ao confrontarmos teoria e prática, identificamos que a apropriação do programa pela "pequena política" tem repetido velhas fórmulas, reproduzindo uma realidade material marcada pelas condições de precarização na oferta da qualificação profissional. Consequentemente, a baixa qualidade social do programa não tem possibilitado as condições objetivas para a inserção produtiva dos trabalhadores jovens e adultos, mascarando a precarização da qualificação profissional sob o signo da formação inicial. De modo que, os trabalhadores certificados têm materializado um quadro de "inclusão-excludente" e "exclusão-includente", constituindo-se como força de trabalho socialmente necessária aos interesses do capital. A pesquisa demonstrou que esse contexto é particularmente importante por consolidar o PJU como política de inclusão através da democratização do ensino, ao mesmo tempo em que a baixa qualidade social da certificação profissional é constitutiva da crescente exclusão social. No mercado de trabalho, esse processo ocorre inversamente, pois, o trabalhador é excluído das melhores oportunidades de emprego e renda, sendo incluído no prolongamento da cadeia produtiva. Conclui-se que, o PJU tem servido para reproduzir a "pequena política", sendo apropriada e articulada pelos gestores dos programas para a manutenção dos interesses de classe, enquanto a desqualificação profissional torna-se mediatamente produtiva ao capital, sendo aproveitada através do trabalho precarizado, consoante aos subprodutos das relações laborais.

PALAVRAS – CHAVE

Projovem Urbano; Qualificação Profissional; Pequena Política; Trabalho Simples; Formação Inicial

ABSTRACT

When we focus on the theme of educational policies, nothing more contradictory than "practice" as a criterion of truth. In this sense, we investigated the National Youth Inclusion Program (Projovem Urbano) in order to apprehend the professional qualification policy, specifically, the initial training proposal for work directed at youth and working adults. Epistemologically, we resort to dialectical historical materialism to unveil the mediations and contradictions of the Integrated Pedagogical Project (2008d), through the experiences of the program recorded in theses and dissertations. In this direction, we use the Gramscian conceptual binomial "great policy-small politics" to analyze the meanings and meanings of the federal government's professional qualification program. Projovem Urbano emerges as a policy of social inclusion, defending the formation of competencies so that the worker can adapt to productive restructuring. However, when we confront theory and practice, we identify that the appropriation of the program by the "little politics" has repeated old formulas, reproducing a material reality marked by the conditions of precariousness in the offer of professional qualification. Consequently, the low social quality of the program has not made possible the objective conditions for the productive insertion of young and adult workers, masking the precariousness of professional qualification under the sign of initial formation. Thus, certified workers have materialized a framework of "inclusion-excluding" and "exclusion-inclusive", constituting itself as a labor force socially necessary to the interests of capital. The research has shown that this context is particularly important to consolidate the PJU as a policy of inclusion through the democratization of education, while the low social quality of professional certification is constitutive of growing social exclusion. In the labor market, this process occurs inversely, since the worker is excluded from the best employment and income opportunities, being included in the extension of the productive chain. It is concluded that, the PJU has served to reproduce the "small politics", being appropriate and articulated by the managers of the programs for the maintenance of the class interests. In this way, the professional disqualification becomes directly productive to the capital, being harnessed through precarious work, according to the by-products of labor relations.

KEYWORDS

Urban Projection; Professional Qualification; Small Policy; Simple Work; Initial Training

SUMÁRIO

Introdução: tema e problema.....**14**

Da justificativa e da relevância do estudo.....**22**

Do Objetivo Geral.....**23**

Dos Objetivos Específicos.....**23**

Método de Pesquisa.....**24**

Metodologia de Pesquisa.....**26**

Os Caminhos da Pesquisa: os percursos teóricos e a prática como critério da verdade...**28**

CAPÍTULO I – A MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR FRENTE À DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO.....**32**

1.1 – O Estado e a Ciência Política.....**35**

1.2 – Grande Política e Pequena Política: do direito à educação ao trabalho sem direitos **39**

1.3 – Grande Política e Hegemonia: as Conferências Internacionais para a Educação de Adultos Trabalhadores.....**46**

1.4 – Educação ao Longo da Vida: reificação frente à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.....**51**

CAPÍTULO II – POLÍTICA NACIONAL DA JUVENTUDE À MARGEM DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2003-2016) **57**

2.1 – O Sistema Nacional de Educação: uma política historicamente conservadora.....**59**

2.2 – A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores como política de Estado? **69**

2.3 – A construção da Política Nacional da Juventude e seus marcos históricos.....**76**

CAPÍTULO III – "NOVA" CRISE DO CAPITALISMO, DEGRADAÇÃO DO TRABALHO E A QUESTÃO SOCIAL: IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES...**83**

3.1 – As metamorfoses da questão social e a crise do capitalismo.....**87**

3.2 – "Neodesenvolvimentismo" e o resgate do pensamento social no limiar do século XXI.....**92**

3.3 – Reestruturação produtiva/acumulação flexível: a degradação do trabalho como fator de reprodução do capital.....**103**

CAPÍTULO IV – O TRABALHO DOCENTE NO PROJOVEM URBANO: DA PRÁXIS EM CONSTRUÇÃO À REIFICAÇÃO DOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES.....**113**

4.1 - Trabalho alienado e a formação dos educadores de jovens e adultos trabalhadores.....**116**

4.2 – Reestruturação "produtiva" do trabalho docente: a formação inicial e continuada para educadores de jovens e adultos trabalhadores no Projovem Urbano.....**124**

CAPÍTULO V – PROJOVEM URBANO: A PRECARIZAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL MASCARADA SOB O SIGNO DA FORMAÇÃO INICIAL PARA O TRABALHO SIMPLES.....**137**

5. 1 – Delimitação do Estudo sobre o Projovem Urbano.....**140**

5.2 – O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) **141**
5.2.1 - Da Pesquisa Quantitativa.....**147**
5.2.2 – Da Pesquisa Qualitativa.....**152**

5.3 - Projovem Urbano: um mapa da realidade social excludente.....**153**
5.3.1 - Região Nordeste.....**155**
5.3.2 - Região Sudeste.....**165**
5.3.3 - Região Sul.....**172**
5.3.4 - Região Norte.....**174**
5.3.5 – Região Centro – Oeste.....**176**

5.4 – A Política Integrada como Totalidade Concreta.....**181**
5.4.1 – A Dimensão da Escolarização no Projovem Urbano.....**181**
5.4.1 - A Qualificação Profissional no Projovem Urbano **187**
5.4.2 – Cidadania, Formação Cidadã e Participação Cidadã no Projovem Urbano.....**199**

5.5 – A "inclusão-excludente" do Projovem Urbano.....**204**

Conclusão.....**215**

Referências Bibliográficas.....**219**

Fontes da Internet.....**231**

Apêndice.....**232**

Anexo I – O Controle do Projovem Urbano pelo Tribunal de Contas da União.....**235**

INTRODUÇÃO: tema e problema

> Lutemos por um mundo novo (...) um mundo bom que a todos assegure o ensejo de trabalho, que dê futuro à mocidade e segurança à velhice (CHAPLIN, O Grande Ditador, 1940).

A epígrafe resume o desafio na busca de um mundo em que sejam asseguradas, a todos os indivíduos, trabalho e condições melhores para o futuro. Atualmente, a luta pela vida tem sido associada de forma perversa a questão da sobrevivência, na qual uma parcela expressiva da população mundial não tem acesso ao emprego para prover as condições da própria existência. É desta forma que a luta dos jovens e adultos trabalhadores tem se manifestado para combater as formas de degradação social impostas pelo capitalismo, representada, sobretudo, pela subsunção de direitos fundamentais como trabalho e educação.

Na sociedade burguesa, a forma "social" do trabalho passou a interessar a todos os estágios do desenvolvimento capitalista, influenciando os processos de escolarização e formação profissional. O surgimento da "maquinaria" intensificou o crescimento das forças produtivas, fazendo da divisão social do trabalho uma relação determinada, ou seja, "logo que o trabalho começa a ser distribuído, cada um passa a ter um campo de atividade exclusivo e determinado, que lhe é imposto ao qual não pode escapar; o indivíduo é caçador, pescador, pastor ou crítico critico, e assim deve permanecer se não quiser perder seu meio de vida" (MARX; ENGELS, 2007, p. 37-8).

No Brasil, a institucionalização da educação constituiu-se num dos maiores desafios a serem enfrentados pela burguesia industrial. Contudo, a utilização pragmática da educação, construída através de reformas e contrarreformas, especificamente, do incremento de programas de governo direcionados aos jovens e adultos trabalhadores, resultou na conformação de uma sociedade polarizada pela dualidade educacional. Durante décadas, o senso comum se limitou a pensar que as políticas voltadas à educação de jovens e adultos tinham como característica principal romper com a lógica excludente em que a questão social se resumia a acabar com o analfabetismo (GASPAR, 2014, p. 99).

O Estado defendia que a condição econômica do país se agravava à medida que os trabalhadores não conseguiam responder aos processos mais complexos da produção moderna. Assim, desde os primeiros movimentos direcionados à educação popular nas décadas de 1940-50, e sua construção histórica no cerne dos movimentos sociais e das lutas populares (1960-70), passando pela inclusão como modalidade de ensino (LDB, 1996), a Educação de Jovens e Adultos foi sendo desenvolvida estruturalmente à margem do Sistema Nacional de Educação.

A partir de 2003, as políticas públicas aumentaram significativamente resgatando direitos sociais com foco na melhor distribuição de renda e no acesso dos mais pobres a escolarização. O aumento progressivo e sistemático do gasto público social durante os dois governos do presidente Lula chegou a R$ 638,5 bilhões, 15,24% do Produto Interno Bruto (GENTILI; ANDRADE, 2013, p. 254). Segundo os autores, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, as vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios (GENTILI; ANDRADE, 2013, p. 254).

Em 2005, a EJA conquista um significativo espaço de reafirmação como direito social. O governo federal cria o Programa Projovem passando a utilizar de proposições de fragmentos da pedagogia socialista para buscar a "formação integral" (BRASIL, 2008d, p. 23), tomando "o trabalho como princípio educativo" (BRASIL, 2008c, p. 4).

Nesse contexto, Kuenzer (2005) manifesta sua preocupação em relação "à facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso, estabelece uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas" (p. 78). Para a autora, "essa apropriação tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização" (KUENZER, 2005, p. 78).

O Programa Projovem surge da fusão de seis programas: Agente Jovem; Saberes da Terra; Escola de Fábrica; Juventude Cidadã e Consórcio Social da Juventude. Em 2008, o governo federal amplia o conceito de juventude, modificando os critérios de elegibilidade por meio da Lei nº 11.692/2008a, criando o Projovem Integrado[1]. Nesse contexto, teve origem o Projovem Urbano; o Projovem Trabalhador; o Projovem Campo; o Projovem Adolescente; e o Projovem Prisional, para os jovens e adultos privados de liberdade.

---

[1] O que diferencia os programas é o perfil dos trabalhadores atendidos na faixa etária de 18 a 29 anos. O Projovem Urbano tem por objetivo principal elevar à escolaridade. O Projovem Trabalhador oferece a qualificação profissional. O Projovem Campo é direcionado aos alunos que habitam e trabalham na zona rural. E o Projovem Adolescente atua com menores entre 15 e 17 anos, egressos de medidas socioeducativas, sem direito à auxílio financeiro. Outra diferença é o tempo de duração e a distribuição dos auxílios financeiros, respectivamente, 20, 6 e 12 meses. De acordo com o Projeto Pedagógico Integrado, "a oportunidade de Qualificação Profissional é um dos fatores principais de atração para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – Projovem e, na opinião da maioria dos alunos ouvidos nos grupos focais, representou fator decisivo para o ingresso no curso" (BRASIL, 2008d, p. 34-5). Nesse sentido, a qualificação profissional no Projovem Urbano tornou-se mais atrativa para os trabalhadores, de acordo com os interesses da classe que vive do trabalho. Assim, nossa interpretação vai na contramão da ideia dominante, pois, entendemos que o programa se constitui como política de formação da força de trabalho, seja pela arquitetura institucional, pelos vultosos investimentos e, principalmente, pela percepção dos jovens e adultos trabalhadores interessados na qualificação profissional.

Nessa direção, os programas de governo do Partido dos Trabalhadores foram criados pela necessidade social de combater a crise do desemprego, dando atenção a população jovem e adulta que se encontrava em idade "economicamente ativa", pois, a manutenção da própria vida para aqueles que vivem do trabalho assalariado tem se tornado o maior desafio individual. Na última década e meia, devido ao acirramento do capitalismo, a possiblidade de inclusão social no que compete a dispor de bens materiais e culturais tem ficado cada vez mais distante.

No estado de São Paulo, "4.451 indústrias de transformação fecharam as portas no ano passado, número 24% superior ao de 2014, quando 3.584 fabricantes deixaram de operar, segundo a junta comercial" (O Estadão, 28/03/2016). De acordo com o Serviço Central de Proteção ao Crédito, "um contingente de 1.098 empresas quebrou no Brasil". O número representa um aumento de 26,5% sobre o total de empresas que pediram falência no primeiro semestre do ano passado (Portal IG, 04/07/2016).

No setor industrial, o acumulado do ano até maio registra que a indústria paulista teve "41 mil demissões, de acordo com o levantamento do Departamento de Pesquisas e Estudos Econômicos da Fiesp e do CIESP (Depecon), divulgado nesta sexta-feira, 17" (Brasil Econômico, 17/06/2016). Para a Conferência Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, baseado em estatísticas do Ministério do Trabalho e Previdência Social, "entre aberturas e fechamentos de estabelecimentos, o comércio varejista brasileiro perdeu 67,9 mil pontos de venda com vínculos empregatícios nos seus primeiros meses de 2016" (CNC, 31/08/2016).

Considerando que o trabalho é a única força material que o trabalhador dispõe para conseguir vender e auferir renda, a realidade para aqueles que vivem do trabalho assalariado entre 18 e 29 anos tem se revelado mais preocupante, devido ao protagonismo nas estatísticas do desemprego. Nesse sentido, o Projovem Urbano surgiu como proposta de inclusão social por meio da elevação de escolaridade com foco na qualificação profissional e na formação cidadã. Segundo as diretrizes do Programa, o princípio fundamental, orientador das ações educacionais do Projovem, é o da integração entre a Educação Básica (Ensino Fundamental), a Qualificação Profissional inicial para o trabalho e a Ação Comunitária voltada para a promoção da equidade social, atendendo à imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram esses jovens, especialmente no que se refere aos seus direitos à Educação e ao Trabalho (BRASIL, 2006b, Art. 10).

Para atender a esse princípio fundamental, "o Programa propõe aliar teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão educativa do trabalho e da participação cidadã, em atividades de Ação Comunitária" (BRASIL, 2006b, Art. 10, § 1º, p. 8).

Em tal abordagem pedagógica, os governos federal/estadual/municipal tem incentivado o trabalhador a buscar qualquer tipo de renda, reforçando no seu imaginário, inclusive, a possibilidade do empreendedorismo como solução ao desemprego.

> O que está em jogo é uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências e valores de solidariedade e cooperação condizentes com o século XXI. Assim como, frente à globalização dos mercados, redesenha-se o mundo do trabalho, constrói-se uma nova cultura de formação que deve permitir ao jovem tanto se adequar às demandas do mercado de trabalho quanto buscar formas de empreendedorismo individual, cooperativo e associativo" (BRASIL, 2008d, p. 58).

Enquanto proposta pedagógica, os sentidos da formação para o trabalho transitam entre os conceitos da "pedagogia das competências" e da "qualificação inicial", de modo a constituir um trabalhador flexível e polivalente que se adapte às mudanças da reestruturação produtiva. Nessa direção, o programa dispõe de projeto pedagógico e material didático próprios, disponibilizando aulas de informática, enaltecendo sua prática educativa integrada para os trabalhadores conseguirem concorrer no mercado globalizado.

> Considerando que a inclusão digital, hoje, é um aspecto fundamental da própria inclusão social, é importante que a informática seja ensinada como instrumento para todos os componentes curriculares, numa perspectiva integradora. Por isso, cada professor orientador dá uma aula de Informática por semana, para a turma que orienta. Esse tempo é importante para a construção da interdisciplinaridade e da interdimensionalidade: além de digitar suas sínteses integradoras, o POP e o PLA, os alunos podem, entre outras coisas, fazer pesquisa na Internet e trocar e-mails com colegas do mesmo núcleo ou de outros (BRASIL, 2008d, p. 101).

Nesse cenário, o professor do Projovem torna-se o protagonista do processo ensino-aprendizagem, necessitando da formação inicial e continuada para responder "aos desafios que se apresentem durante a execução do Projovem Urbano, o que lhes demanda a competência para planejar e agir cooperativamente e a capacidade de considerar as diferentes facetas do aluno como ser humano" (BRASIL, 2008d, p. 17).

O Parecer CNE/CEB nº 37/2006(b) estabelece os procedimentos técnico-pedagógicos exigindo competências que passam a ressignificar a prática pedagógica. Segundo o documento, "os docentes de Educação Básica, além de sua participação na coordenação técnica do Núcleo, cumprem duas outras funções na dinâmica curricular do Projovem: como professor especialista, em todas as turmas do Núcleo, e como professor orientador em uma das turmas do Núcleo" (BRASIL, 2006b, art. 21, p. 11).

O Projovem Urbano propõe uma nova configuração do trabalho docente, de modo a romper com o paradigma tradicional, delegando funções como coordenador de núcleo, professor orientador e professor especialista, num contexto que demanda quase que dedicação exclusiva, tendo em vista a carga horária de 30 horas semanais. Nessa direção, consagram-se outras formas de exploração do trabalhador, fazendo com que o sujeito da 'práxis' seja responsável pelo sucesso ou fracasso do programa, pois, atualmente, o professor é mediador e articulador com dupla ou tripla função para responder a proposta da reestruturação docente.

> Não seria exagerado afirmar que, nas últimas duas décadas, as políticas no Brasil buscaram depauperar a formação intelectual dos professores, propondo uma assepsia ideológica que enleia o sentido e a realização daquilo que é próprio da profissão, ou seja, possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, sua formação humana (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 91).

Dessa forma, a precarização da formação docente no Projovem Urbano não tem respondido as necessidades dos próprios docentes, pois, a formação inicial e continuada se traduz na redução significativa dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento, preparando-os para resolver conflitos inerentes ao processo educativo. Paralelo a essa questão, está o fato da formação dos educadores de jovens e adultos trabalhadores ainda carecer de um "ethos", um "modus" e um "sapere"[2], para responder as dimensões subjetivas do trabalho docente, comprometida com as especificidades, as ideias e os ideais dos trabalhadores.

De modo que, a questão é pela busca de uma identidade própria, haja vista que o educador no Projovem Urbano é obrigado a cumprir diversas tarefas, por vezes, reproduzindo as mesmas práticas educativas das séries iniciais da educação básica, tendo que alfabetizar os egressos do programa. Dentro desse universo, são muitas as questões que devem ser analisadas para identificar as necessidades individuais e coletivas dos trabalhadores, fazendo com que a percepção do trabalho docente somente possa ser apreendida através das diversas experiências implementadas. Nesse estudo, discutimos duas questões complexas sobre a formação inicial e continuada para o trabalho docente: 1) como condição objetiva - a precarização das condições de trabalho e da formação profissional, em que muitos docentes são tratados como simples mercadoria; 2) como condição subjetiva - a formação inicial e continuada dos educadores no Projovem Urbano.

---

[2] *Ethos* é uma palavra de origem grega que significa hábito, modo de ser; M*odus* é um vocabulário do latim que designa modo, maneira; e S*apere*, também do latim, ter sabor, sendo usada de forma figurativa para representar saborear as ideias (CÊA, 2007, p. 38).

> A percepção da desqualificação da EJA se revela, na atualidade, mais difícil de ser apreendida, visto verificarem-se, na presente década, significativas mudanças na forma e no conteúdo da dualidade educacional, coadunadas com a prevalência do padrão de acumulação flexível, hoje hegemônico em nível internacional (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 73).

No mais, o reconhecimento da formação de educadores de jovens e adultos através da qualidade social da formação inicial e continuada constitui um direito tanto dos profissionais quanto dos alunos, ou seja, "a EJA socialmente qualificada é um direito dos alunos que só pode ser efetivamente atendido por profissionais qualificados para tal" (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 75). Quanto ao conhecimento produzido, de acordo com as autoras, "diversos trabalhos apontam que, apesar de crescente, é ainda pequeno o número de pesquisas específicas sobre essa formação para a EJA" (idem, p.75-6).

Nessa direção, mostra-se necessário entender as implicações objetivas e subjetivas do trabalho docente no Projovem Urbano, de modo a desvelar a proposta de formação inicial e continuada adaptada à nova conformação social da reestruturação produtiva. Essa adaptação teria por finalidade a formação do professor polivalente, submetendo o trabalhador docente a cumprir outras funções para responder e solucionar os conflitos que emergem na sala de aula. Imersos no próprio processo do trabalho, essa dinâmica social tem mascarado a precarização do trabalho docente que ocorre por meio da redução dos professores no próprio ambiente de trabalho. Por outro lado, esse processo manifesta a própria ausência da consciência de classe dos trabalhadores docentes, pois, muitos educadores simplesmente ignoram a função social da educação como campo social em disputa.

Os educadores de jovens e adultos trabalhadores tem na educação uma ação política, partindo do pressuposto de que a política educacional é um direito social. E, ao lidar com os programas de governo, a práxis docente não deve ficar restrita ao material didático, ou seja, o educador não deve ser um mero "transmissor de conteúdos". Para isso, tanto o currículo formal como o oculto devem nortear a proposta pedagógica problematizando os conteúdos a partir das relações sociais, permitindo ao trabalhador identificar e compreender as contradições das relações de produção e da própria vida material.

Ainda assim, o trabalho pedagógico deve se constituir um caminho para a reflexão, de modo a desenvolver a capacidade de articular o pensamento crítico, ao invés de instrumentalizar o saber, naturalizando a meritocracia, a concorrência, a competividade. Portanto, o trabalhador docente deve lutar para que o produto do seu trabalho não seja apropriado pelo capital como mecanismo de alienação, ou mesmo, para a reificação do trabalhador docente como mercadoria, mas para a formação da consciência crítica e politizada dos indivíduos.

Na formação dos educadores de jovens e adultos trabalhadores coexistem muitas lacunas que precisam ser preenchidas, partindo da ação política como ação mediadora, de modo a construir uma identidade do trabalho docente para a EJA. Entre as muitas questões que perpassam a especificidade do trabalho docente, a experiência profissional tem sido cada dia mais influenciada por uma nova forma de lidar com a realidade social, na qual a práxis (teoria e prática) seja capaz de combinar meios e fins para a consecução de objetivos de uma educação de jovens e adultos comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

Por diversos motivos, a crítica muitas vezes acaba se restringindo a forma de ensinar (método), por vezes, ao conhecimento propriamente dito (conteúdo). Segundo Arroyo (2006, p. 28), "um aspecto a ser incorporado nas políticas de formação de educadores e educadoras é que quem vai trabalhar com a EJA teria de ter uma fundamentação sólida sobre a história dos direitos humanos. E dentro dessa história, a história particular do direito à educação". Contudo, para o autor, "o nosso sistema educacional ainda não se pauta pela educação como direito, pauta-se muito mais pela educação como mercadoria, escolarizar para incluir no mercado" (ARROYO, 2006, p. 28).

Portanto, evidencia-se um cenário complexo e dinâmico que incide sobre algumas interrogações. Por exemplo, como se desenvolveu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens sob o governo do Partido dos Trabalhadores? Qual a proposta de qualificação profissional do Programa? Como ocorre a formação inicial e continuada dos docentes? Quais os avanços, os limites e as contradições da proposta de inclusão social?

Buscando responder a essas perguntas, confrontaremos a realidade material do Projovem Urbano por meio das experiências[3], apreendendo o movimento real no que compete a escolarização, a formação inicial para o trabalho, e a participação cidadã. Pois, quando aprofundamos as análises sobre a formação para o trabalho nas políticas educacionais, sob a luz das relações materiais engendradas pelo capitalismo, verificamos que a qualificação profissional direcionada aos jovens e adultos trabalhadores não tem respondido aos interesses da classe trabalhadora. Nessa direção, torna-se importante resgatar as avaliações do governo e os estudos da literatura acadêmica para identificarmos quais os sentidos e significados da inclusão social. Sendo assim, optamos por analisar a fase estrutural enquanto campo social em disputa, ou seja, o processo de desenvolvimento histórico do Projovem Urbano.

[3] Segundo Thompson (2002), "a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar a elaboração de novas áreas de estudo" (THOMPSON, 2002, p. 13).

> A política é, em cada caso concreto, o reflexo das tendências de desenvolvimento da estrutura, tendências que não se afirmam que devam necessariamente se realizar. Uma fase estrutural só pode ser concretamente estudada e analisada depois que ela superou todo o seu processo de desenvolvimento, não durante o próprio processo, a não ser por hipóteses [e declarando-se, explicitamente, que se trata de hipóteses] (GRAMSCI, 1999, p. 239).

Segundo o governo federal, o Programa destaca-se enquanto política inovadora, garantindo o direito a educação para os jovens e adultos trabalhadores excluídos dos bancos escolares. Quanto à proposta metodológica, consagra demandas historicamente ignoradas por outros governos, partindo da concepção de educação integrada com outras áreas de conhecimento, assim como, da perspectiva articulada com as diversas esferas do governo.

No caso do Projovem Urbano, o governo federal possibilita a formação inicial em um arco profissional com até quatro ocupações, considerando que as diversas possibilidades de qualificação profissional, dentro de uma mesma cadeia produtiva, aumentam as chances dos trabalhadores jovens e adultos garantir a inserção produtiva. Por meio de uma estrutura "arquitetônica" ambiciosa, constituída por Projeto Pedagógico Integrado (PPI); de uma proposta de formação inicial e continuada de professores (Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores); e de material didático próprio (Unidades Formativas), reivindica a participação dos entes federados por meio da contrapartida das gestões locais para obter êxito no Programa.

Entretanto, em virtude do período de desenvolvimento histórico; das experiências registradas por meio de diversos estudos acadêmicos; e das contradições entre o discurso, a teoria e a prática; entendemos que o signo da formação inicial através de arco ocupações tem mascarado as diversas formas de precarização da qualificação profissional. Portanto, defenderemos a tese que servirá de fio condutor a nossa investigação, ou seja, a de que o Projovem Urbano vem sendo executado e apropriado pela "pequena política", demonstrando a fragilidade da política integrada baseada na deflagração dos interesses difusos, expressa sob a marca da subalternização: seja pela perda da força política; pela baixa qualidade social dos conteúdos, pela precarização da qualificação profissional mascarada sob o signo da formação inicial para o trabalho simples etc.

Dessa forma, recorremos a "prática" (ciência) como "critério da verdade" (MARX), para apreendermos as "fragilidades" do programa, especificamente, naquilo que a política educacional brasileira apresenta como sendo o principal desafio da educação pública, ou seja, a necessária integração das ações de governo que esbarram nos interesses de classe para a (não) transformação material do real.

Da justificativa e da relevância do estudo

No momento em que o Projovem Urbano completou uma década de existência (2005-2015), a realidade material dos jovens e adultos trabalhadores se apresentava preocupante, pois, a desvalorização do ser humano pelo desemprego tem sido a tônica de um projeto societário marcado pelo crescimento das desigualdades sociais. No encerramento do terceiro trimestre de 2016, a condição do desemprego entre os jovens e adultos trabalhadores piorou, "a taxa de desemprego alcançou 11,8%, 2,9 pontos percentuais acima do observado no mesmo período do ano anterior. O setor populacional mais atingido pelo desemprego são os jovens entre 14 e 24 anos, cuja taxa de desemprego atingiu 27,7%" (IPEA, 2016, p. 1).

O Estado reconhecia o cenário crítico em que se encontravam os trabalhadores jovens e adultos, acenando para as políticas de governo como uma via de novas possibilidades para a inserção produtiva, pois, "os jovens estão sujeitos a taxas mais elevadas de desemprego, de informalidade, a menores rendimentos e a ocupar postos de trabalho com taxas de rotatividade mais elevadas quando comparados aos adultos" (DIEESE, 2015, p. 4).

O governo federal ampliou o pacto federativo garantindo os direitos fundamentais com a democratização da educação pública, investindo na elevação da escolaridade dos mais pauperizados, ampliando o ensino médio técnico e o ensino superior público. No governo Dilma, principalmente, o Partido dos Trabalhadores passa a priorizar a educação profissional como política de Estado, resgatando a teoria do capital humano em suas ações para disciplinar a capacidade psicofísica do trabalhador em galgar melhores oportunidades de renda. Entretanto, ao confrontar os limites que demarcam a realidade do Projovem Urbano, entre a teoria e a prática, o proposto e o vivido, notadamente, o discurso que defende a inclusão social está permeado de contradições.

E isso se espraia para a realidade material dos educadores de jovens e adultos, expressa na proposta de formação inicial e continuada, representativa dessa "nova morfologia do trabalho" (ANTUNES, 2008), sendo reféns da mesma lógica produtivista sob a função de professor polivalente. Lamentavelmente, porque muitas vezes a contratação dos educadores por meio de "processo seletivo" acaba encobrindo critérios políticos partidários, mascarando a formação inicial e continuada aligeirada para responder as "novas" funções docentes. Por isso, torna-se importante não só confrontar a metodologia de ensino com a realidade prática da qualificação profissional dos alunos, como investigar o universo dos interlocutores do processo ensino-aprendizagem, especificamente, as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente no Projovem Urbano.

Em virtude do exposto, a relevância social do estudo decorre da necessidade de compreendermos a materialidade do Projovem Urbano, na qual a qualificação profissional está subordinada aos interesses do capital, reproduzindo a força de trabalho simples[4]. Por isso, torna-se importante investigarmos o movimento real dos trabalhadores jovens e adultos "qualificados" pelo Projovem Urbano, no momento em que o elevado número de desempregados (excluídos dos bens materiais e culturais) expressa a contradição mais aguda da Política Nacional da Juventude.

Do Objetivo Geral

- ✓ Compreender a Política Nacional da Juventude sob a perspectiva da luta de classes, suas implicações e desafios no governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2016).

Dos Objetivos Específicos

- ✓ Analisar os pressupostos materiais (político-econômicos e sociais), internacionais e nacionais, que determinaram a criação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos trabalhadores.

- ✓ Compreender a constituição histórica do Sistema Nacional de Educação (SNE), discutindo a proposta "integrada" da Política Nacional da Juventude.

- ✓ Analisar as bases teórico-metodológicas na matriz curricular do Projovem Urbano, para compreender a proposta de política integrada baseada na "elevação de escolaridade, qualificação profissional e participação cidadã".

- ✓ Investigar a realidade material dos educadores de jovens e adultos, ou seja, o "novo" perfil docente; a formação inicial e continuada; o profissional docente como sujeito histórico mediador do Projovem Urbano.

- ✓ Partindo do mapeamento realizado com as experiências do Projovem Urbano, analisar e discutir as mediações entre a teoria e a prática, como política de inclusão social através da formação para o trabalho simples.

---

[4] Para Marx, o trabalho simples mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo" (MARX, 2011b, p. 66).

Método de Pesquisa

No que compete à pesquisa, epistemologicamente, recorremos ao materialismo histórico-dialético por entendermos ser o que melhor responde à dinâmica do tecido social, de modo a elucidar as contradições manifestadas na produção social da vida. O estudo teve como categorias centrais de análise: trabalho, totalidade, mediação, contradição, historicidade.

Os conceitos estruturantes "grande política-pequena política", "trabalho simples", "qualificação profissional", "inclusão social", fundamentam nossa análise sobre a construção do conhecimento sobre o Projovem Urbano.

Marx (2008) desenvolveu seu método a partir da observação dos pressupostos político-econômicos e sociais, em meio ao processo histórico de desenvolvimento das sociedades em geral. Observando a sociedade inglesa, especificamente, elaborou seu método de análise tendo como objeto de estudo a sociedade burguesa. Durante os estudos sobre a economia política concluiu que as relações sociais são determinadas pelas relações materiais, assim como o resultado de tais relações decorre de múltiplos processos a partir do trabalho como uma relação natural e subordinada, independente da vontade dos indivíduos.

Para o autor, "a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na economia política", pois "na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais" (MARX, 2008, p. 47).

E como forma de demonstrar as contradições emanadas pelo desenvolvimento das forças produtivas, o método de exposição permitirá ao leitor compreender as diversas partes que constituem o todo da pesquisa, indo além da aparência, de modo a compreender a essência. Como programa de governo direcionado à classe trabalhadora, a investigação do Projovem Urbano permite a compreensão da sua estrutura e dinâmica, como processo integrante da totalidade concreta. Por outro lado, a apropriação de novas formas de conhecimento sobre o Projovem Urbano decorre da capacidade de síntese dialética, entre o conhecimento abstrato e o concreto pensado, chegando a questões cada vez mais simples para desmitificar as elocubrações entre teoria e prática. Nesse sentido, a apreensão do conhecimento que ocorreu de forma espiralada, permite que a "representação caótica do todo" seja materializada numa "rica totalidade de muitas determinações e relações" (MARX, 2011a, p. 77). Pois, de acordo com o autor, "o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade" (MARX, 2011a, p. 77-8).

No materialismo histórico-dialético, a análise da realidade social toma como ponto de partida as contradições sociais que o pesquisador transforma em problemas de pesquisa. No ponto de partida, em meio as diversas formas de percepção da realidade social, o pesquisador parte da representação caótica do todo (pensamento abstrato) analisando as representações subjetivas até elucidar o "problema" (pensamento concreto).

> O concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2011a, p. 78).

Segundo o autor, "o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo, como um concreto mental" (p. 78). Desta forma, a análise das múltiplas determinações, das diversas partes que compõem a totalidade concreta, como "totalidade do pensamento", se complexifica à medida que o conhecimento se articula as diversas partes possibilitando uma visão do todo.

Nesse momento, rompe-se a visão fragmentada e linear da realidade social sob a perspectiva positivista de pensamento como algo dado, como uma relação de causa e efeito. Todavia, no materialismo histórico dialético, a relação sujeito-objeto apresenta-se como uma visão social de mundo, cujas relações sociais se manifestam dialeticamente como produto da relação Estado-sociedade.

> A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção - que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. E preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 2008, p. 47-8).

Para o filósofo alemão, “a categoria mais simples pode expressar relações dominantes de um todo ainda não desenvolvido, ou relações subordinadas de um todo desenvolvido que já tinham existência histórica antes que o todo se desenvolvesse no sentido que é expresso em uma categoria mais concreta” (MARX, 2011a, p. 80).

O desenvolvimento histórico das políticas de governo é um exemplo como produto das relações de dominação, diversas e singulares, à medida que são determinadas pelas relações de poder. Inevitavelmente, a categoria dos jovens e adultos trabalhadores constitui outra parte do todo que se articula ao mundo do trabalho capitalista. A totalidade dessas relações materiais (sociais e de produção) corresponde ao processo histórico efetivo, determinado pelo modo de produção. Por isso, o materialismo histórico dialético concorre para a compreensão das relações materiais engendradas pelo capitalismo e suas contradições, na qual a educação de jovens e adultos trabalhadores apresenta-se como um campo social em disputa, no contexto das múltiplas determinações que compõe a totalidade concreta.

Após perquirir esse caminho, no método de exposição, partiremos de conceitos cada vez mais abstratos e simples, e de determinações cada vez mais precisas, saindo da representação caótica do todo para chegarmos a uma rica totalidade de elementos e relações que possibilitem a compreensão da totalidade concreta sobre o movimento real do Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

Metodologia de Pesquisa

Para a consecução desse estudo, realizamos uma pesquisa qualitativa dividida em duas partes. A primeira, partindo de estudos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, serviu para compreender o cenário nacional da pesquisa acadêmica sobre o Projovem Urbano. Na segunda, ampliando o escopo por meio de análise documental, esse material permitiu construir um quadro categorial para apreender a realidade material nas diversas regiões do país, subsidiando a análise sobre o movimento real da proposta de qualificação profissional.

A análise empírica foi baseada em levantamento bibliográfico e documental, a partir de fontes primárias: Leis; Decretos; Resoluções; Relatórios; Pareceres; o Projeto Pedagógico Integrado (2008d); o Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores (2008e). Além de fontes secundárias, constituídas de livros, artigos, teses e dissertações que viabilizaram a investigação e fundamentaram a discussão sobre a realidade social dos trabalhadores jovens e adultos e dos docentes protagonistas do processo ensino-aprendizagem, marcados pelas condições precarizadas de formação e trabalho no Projovem Urbano.

De acordo com Marx (2011b), “a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão intima que há entre ela. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real” (MARX, 2011b, p. 28). Por meio da pesquisa qualitativa, analisamos os objetivos explícitos na proposta teórico-metodológica, especificamente, o conceito de qualificação profissional, discutindo as implicações do discurso dominante sobre a formação inicial para o trabalho através das experiências nos diversos estados/municípios.

Nessa direção, também, entendemos ser necessário discutir a inclusão social no Projovem Urbano como expressão de correlação de forças, nas quais os interesses divergentes vêm sendo atendidos de forma parcial para a manutenção da ordem social. É que mesmo sendo uma conquista histórica da classe trabalhadora, a apreensão do programa pela pequena-política tem revestido a qualificação profissional sob novos sentidos, mascarando a precarização sob o signo da formação inicial em um arco de ocupações, comprometendo a efetividade social na construção de um projeto de nação mais justa e menos desigual.

Segundo Kosik, “a característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo” (KOSIK, 2011, p. 18). Conforme o autor, “o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita (p. 43). Dessa forma, ao analisarmos o movimento real do programa, inevitavelmente, temos por compromisso desmistificar as formas ideológicas “explícitas ou implícitas” do projeto societário direcionado aos jovens e adultos trabalhadores.

> Aquilo de onde a ciência inicia a própria exposição já é resultado de uma investigação e de uma apropriação crítico-científica da matéria. O início da exposição já é um início imediato, que contém em embrião a estrutura de toda a obra. Todavia, aquilo que pode, ou melhor, deve constituir o início da exposição, isto é, do desenvolvimento científico da problemática, ainda não é conhecido, no início da investigação. O início da exposição e o início da investigação são coisas diferentes. O início da investigação é casual e arbitrário, ao passo que o inicio da exposição é necessário (KOSIK, 2011, p. 38).

Complementando a análise, ocorre o método de exposição, apresentando as diversas partes que compõem o todo, revelando a “casualidade” e a “causalidade” dos fenômenos por meio das conexões internas para construir uma unidade de pensamento dialético que demonstre o movimento real, ou seja, a realidade concreta que se materializa na apreensão das diversas experiências do Projovem Urbano, desenvolvidas no período compreendido entre 2005 -2016, nas diversas regiões do Brasil.

Os caminhos da Pesquisa: os percursos teóricos e a prática como critério da verdade.

Em virtude das primeiras aproximações com a pesquisa, uma questão que pode gerar dúvidas ao leitor está na compreensão de como o binômio conceitual "grande política-pequena política" determinaria a estrutura da tese, ou seja, como seria apropriado e apreendido para discutir o Projovem Urbano como programa de formação da força de trabalho no Brasil.

Em relação ao primeiro capítulo, tal interrogação emerge sobre como as Conferências Internacionais para Educação de Adultos (Confintea's) tem influenciado a política educacional brasileira. Seria como "grande política", pela forma como é apropriada no pensamento político-institucional? No início, isso pode gerar alguma confusão com a noção de "grandeza" dos conceitos, pois, as Confintea's atuariam como "grande política", parte da superestrutura do bloco histórico[5] para a conservação de determinadas estruturas orgânicas. Então, recorremos a ciência política para identificar as mediações desse binômio conceitual, não com a noção de grandeza (grande ou pequeno), mas na sua dimensão "qualitativa", influenciando os países emergentes a partilhar dos mesmos interesses dos países hegemônicos.

Nas últimas seis décadas, as Confinteas's têm transitado entre a função diplomática e burocrática, recomendando as economias dependentes a utilização instrumental das políticas de governo para amenizar as desigualdades sociais. No Brasil, isso tem resultado numa sociedade compósita, em que a burguesia tenta se aproximar do bloco hegemônico, mas não consegue cumprir os acordos estabelecidos devido a posição subalterna na economia mundial. De modo que, a grande política no Brasil toma para si a tarefa de priorizar e fortalecer suas bases estruturais, especificamente, seus aparelhos privados de hegemonia reduzindo tudo à pequena política para a manutenção da classe dominante no poder.

Nesse contexto, o conceito de Gramsci apresenta-se muito atual para discutir as relações de poder, haja vista que a baixa efetividade social dos programas de governo tem materializado uma realidade social de contornos próprios, na "forma" como a "pequena política" vem sendo apropriada pelo Estado. E assim, as recomendações dos organismos internacionais passam a servir para aproximar o pensamento político das economias dependentes, interferindo na agenda dos governos locais que deveriam garantir os direitos humanos e sociais, mas reproduzem a "pequena política" para a manutenção dos privilégios de classe, garantindo o aligeiramento da força de trabalho para suprir os interesses do capital.

---

[5] De acordo com Gramsci (1999), "a estrutura e as superestruturas formam um *bloco histórico*, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção" (GRAMSCI, 1999, v. I, p. 250).

Portanto, os programas de governo criados para os jovens e adultos trabalhadores tem adquirindo características próprias, modificando toda a dinâmica social a partir da apropriação do binômio conceitual para definir os traços fundamentais da ação político-institucional, atendendo a interesses diversos, em que a função social do trabalho é ressignificada para atender cada vez mais ao mercado de trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos o conceito de "pequena política" como grande política da burguesia, em sua concepção histórica, desde as primeiras tentativas de criação do Sistema Nacional de Educação (1930), passando pelo reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos, como Política de Estado, e a criação da Política Nacional da Juventude para a inclusão social, num contexto social marcado pela massificação da qualificação profissional para atender as demandas da restruturação produtiva. Enquanto totalidade, a "pequena política" é institucionalizada através dos aparelhos de hegemonia para reproduzir as estruturas parciais e cotidianas, utilizando, para isso, os programas de governo.

O sentido subjacente à apropriação do conceito é que apesar de estar inserido no Sistema Nacional de Educação, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) tem sido apropriado pelos diversos entes federados para reproduzir a "pequena-política" na sua dimensão "qualitativa", ou seja, a pequena política da diplomacia, a estreiteza dos programas que forja a debilidade da consciência nacional. Dito de outra forma, a Política Nacional da Juventude é apresentada como "grande política" educacional para mudar o quadro das desigualdades sociais, com o Projovem Urbano atuando como política dominante de formação da força de trabalho, materializando o direito à educação.

Entretanto, nossa hipótese é de que o programa de governo tem manifestado suas contradições a partir do momento em que políticos e gestores se apropriam da Projovem Urbano para execução da "pequena política", articulando formas de institucionalizar a qualificação profissional sob o signo da formação inicial, favorecendo a ampla massificação das relações sociais marcadas para o trabalho precarizado, não permitindo a promoção da dignidade humana através da inclusão social.

Ainda mais quando, o conceito de inclusão social no Projovem Urbano está limitado a critérios quantitativos, especificamente, ao número de trabalhadores matriculados. E no que compete ao comprometimento com a qualidade social da formação profissional, parte de uma visão reducionista, evidenciando o caráter falacioso da função social da Política Nacional da Juventude como "grande política", consolidando o Projovem Urbano como "pequena política" de reprodução da força de trabalho simples, emergindo novos sentidos para o trabalho como demanda da reestruturação produtiva.

No âmbito das políticas educacionais, aprofundamos a análise sobre o Sistema Nacional da Educação recorrendo aos estudos de Saviani (2008; 2009; 2010; 2014), resgatando como a educação de jovens e adultos trabalhadores foi sendo negada historicamente até ser reconhecida como política de estado e sua ressignificação com a criação da Política Nacional da Juventude. Assim, discutimos como a PNJ é disseminada como grande política para reproduzir as estruturas (determinadas e determinantes), mas devido as condições objetivas e subjetivas, singulares e específicas, tem reproduzido a pequena política não rompendo com a lógica de subalternização da educação de jovens e adultos frente ao Sistema Nacional de Educação.

No terceiro capítulo, discutimos os pressupostos político-econômicos da última grande crise do capitalismo no século XXI, amparado na análise de Harvey (2010), partindo da degradação do trabalho assalariado para identificar um dos pressupostos materiais da lógica de superação da crise do capitalismo. E da mesma forma, como a crise do desemprego tem metamorfoseado a questão social do trabalho em que os subprodutos do trabalho emergem como válvula de escape para reestabelecer o crescimento do capital.

No cenário nacional, resgatamos a função social da política educacional para amenizar as desigualdades sociais, embalados por um período “neodesenvolvimentista” em que as algumas mudanças ocorreram tanto pelo crescimento da economia quanto pelo desenvolvimento de políticas de distribuição de renda. Nesse período, emerge o discurso dominante com a promessa integradora da inclusão social, conquistando adeptos frente à possibilidade do emprego. Contudo, o desemprego passa a demonstrar o caráter perverso pela forma como muitos jovens e adultos trabalhadores têm sido aproveitados no capitalismo contemporâneo, repercutindo o signo da desqualificação profissional para assumir novos postos na cadeia produtiva.

No quarto capítulo, questionamos a ressignificação do trabalho docente como demanda da restruturação produtiva, sob os princípios da flexibilização e da polivalência. Aqui, a degradação do trabalho constitui a categoria central da nova sociabilidade do capital, coagindo os trabalhadores docentes a aceitarem condições laborais cada vez mais precarizadas. E para além da condição laboral, o trabalho docente no Projovem Urbano demonstra as mazelas da contratação temporária, em que muitas vezes os professores não são escolhidos pela capacidade técnico-profissional, mas por critérios político-eleitoreiros.

De modo ainda mais eloquente, a formação inicial e continuada dos trabalhadores docentes segue a mesma lógica de subalternização e precarização dos trabalhadores jovens e adultos, que mesmo empedernidos por uma formação aligeirada são responsabilizados pelas suas ações na execução do sucesso/fracasso do Projovem Urbano.

No capítulo final, demonstramos o caráter falacioso do discurso sobre a inclusão social, em que as políticas de governo são apropriadas para promover mecanismos de controle social, reproduzindo a força de trabalho simples para a manutenção do capital. Nesse sentido, a promessa integradora tem se valido do discurso da formação inicial para o trabalho, em que os trabalhadores devem se qualificar para prover qualquer tipo de trabalho. Então, recorremos ao conjunto da obra, especificamente, a produção acadêmica existente no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, de modo a constituir uma base empírica para responder aos objetivos perseguidos na investigação sobre a qualificação profissional no Projovem Urbano.

De posse dos arquivos digitais, percebemos que existem estudos de diversas áreas acadêmicas, grande parte comprometida em analisar as dimensões do programa: escolarização, qualificação profissional e formação cidadã. Sendo assim, entendemos ser de fundamental relevância social discutir o Projovem Urbano utilizando tal base empírica, por considerar a qualificação profissional como sendo o principal objetivo a ser perseguidos pelos jovens e adultos trabalhadores, na tentativa de sair da condição de marginalização econômica e social.

Nessa direção, através das diversas experiências registradas em teses e dissertações, de vários estados e municípios do Brasil, conseguimos desvelar os sentidos da formação inicial para o trabalho simples, revelando os descaminhos da prática pedagógica que mais esconde do que revela a verdade sobre a qualificação profissional como política de inclusão social. Em termos práticos, constatamos que a pequena-política é representativa de muitas formas de apropriação e reprodução da precarização mascarada sob o signo da formação inicial para o trabalho simples. Notadamente, a opção de analisar a qualificação profissional partiu da motivação de apreender os novos sentidos do trabalho, à medida que o cenário de desemprego contrasta ciclos de estagnação e crescimento, ainda tendo a fração dos jovens e adultos trabalhadores como protagonistas dessa lógica perversa em todo o Brasil.

Portanto, apesar de entendermos que não esgotamos o assunto, consideramos ter avançado na discussão sobre o Projovem Urbano como pequena-política de reprodução da força de trabalho simples, explicitando as contradições da proposta teórico-metodológica através da relação teoria-prática, do proposto e do vivido, do prometido e do alcançado. E mais, revelamos que a promessa integradora do Projovem Urbano tem em si uma dimensão simbólica permeada de sentidos e significados, cuja proposta de qualificação social reproduz muitas das contradições sociais, pois, apesar de insistir no discurso da elevação de escolaridade não possibilita qualquer forma de ascensão social, apenas reproduz a marginalização histórica baseada na inclusão-excludente e exclusão-includente (KUENZER, 2005).

CAPÍTULO I

A MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR FRENTE À DIVISÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO.

> *Todos nós desejamos ajudar uns aos outros. Os seres humanos são assim. Desejamos viver para a felicidade do próximo - não para o seu infortúnio. Por que havemos de odiar ou desprezar uns aos outros? Neste mundo há espaço para todos. A terra, que é boa e rica, pode prover todas as nossas necessidades. O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos. A cobiça envenenou a alma dos homens... levantou no mundo as muralhas do ódio... e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, emperdenidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido (CHAPLIN, 1940).*

Assim como na ficção, as relações sociais em que se assenta a existência material da vida humana são expressões de momentos político-econômicos determinados em cada período histórico. Há época, "O Grande Ditador" retratou o regime político (nazismo e fascismo) que regulava as formas de subordinação do homem ao Estado. No entanto, a produção cinematográfica não se limitava a demonstrar a realidade marcada pela conotação política, mas também pela crítica à economia que deturpa os valores morais e éticos constituintes da racionalidade humana, fazendo dos trabalhadores vítimas de um "sistema" em que o homem explora o próprio homem. Desde então, o capitalismo veio modificando as relações materiais (sociais e de produção), não se caracterizando pelo poder personificado da figura de um homem, mas de um fenômeno que seduziria as mentes egoístas, realizando desejos e satisfazendo as necessidades humanas[6]. Logo após esse período, os líderes mundiais entenderam que a dominação pela força física perdia espaço, dado o grau de destruição causado pelas grandes guerras, passando o controle social a manifestar-se sob as formas ideológicas de convencimento e dominação passiva, pregando como valores universais à liberdade e a propriedade privada.

---

[6] Para Marx (2011b), "a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em imensa acumulação de mercadorias, e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza". De modo que, a mercadoria é, segundo o autor, "um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz as necessidades humanas, seja qual for à natureza delas, provenham do estômago ou da fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção" (2011b, p. 57).

A criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, na Conferência de Bretton Woods (1944), contribuiu significativamente para o fortalecimento do capitalismo, financiando os países afetados pelas grandes guerras. Desde então, os organismos internacionais têm orientado as políticas de governo na retomada da sua autonomia político-econômica, invocando a ideologia liberal como forma de alcançar o desenvolvimento mundial.

O liberalismo consagrou a força de suas ideias baseadas numa concepção individualista de sociedade, tendo no "tempo de trabalho socialmente necessário" um instrumento de controle social altamente lucrativo, garantindo as condições de reprodução do capitalismo. Desde então, o modo de produção vem modificando a aparência, mas não a essência fenomenológica de suas mediações, exigindo um trabalhador cada vez mais qualificado profissionalmente, em virtude da expansão dos mercados. Nessa direção, o fetichismo da mercadoria intensificou as formas de reprodução social da vida, demonstrando as contradições do capitalismo através do crescimento das desigualdades sociais em todo o mundo.

O aumento da pobreza e da miséria marcou o estreitamento das relações entre o capital e o trabalho, à medida que o segundo se encontrava cada vez mais subordinado ao primeiro. O êxodo rural para os centros urbanos impulsionou a necessidade de formar o trabalhador industrial, pois, a base técnica da produção fordista/taylorista demandava uma força de trabalho cuja especialização decorria nas linhas de produção e a qualificação ocorria no próprio processo do trabalho. Inevitavelmente, o Estado se viu obrigado a ser educador à medida que o desemprego crescia, de modo a equalizar o crescimento da pobreza e da miséria.

Por outro lado, tal cenário de mudanças nas relações do trabalho vem demonstrando que o fluxo do capital tem dependido cada vez mais da exploração do trabalho assalariado e do desemprego como instrumento de regulação às crises econômicas. Dessa forma, o acirramento da crise do desemprego, em diferentes períodos históricos, tem compensado a redução da taxa de lucro do capital, com a reestruturação produtiva atuando no processo de reeducação do trabalhador, propondo novas formas de trabalho (precarizado), intensificando o cenário de subalternização dos trabalhadores jovens e adultos.

Na acepção de Harvey (2011), "o capital é o sangue que flui através do corpo político de todas as sociedades que chamamos de capitalistas, espalhando-se, às vezes como um filete e outras vezes como uma inundação, em cada canto e recanto do mundo habitado" (HARVEY, 2011, p. 7).

Dessa forma, "se interrompermos, retardarmos ou, pior, suspendermos o fluxo, deparamo-nos com uma crise do capitalismo em que o cotidiano não pode mais continuar no estilo a que estamos acostumados" (HARVEY, 2011, p. 7).

Nesse sentido, o trabalhador apresenta-se como o elo mais fraco de uma relação marcada pelas contradições, pois, quanto mais o trabalhador produz, menos bens materiais possui para desfrutar da sua liberdade individual, assim como menor acesso à cultura e à educação.

> Compreender o fluxo do capital, seus caminhos sinuosos e sua estranha lógica de comportamento é, portanto, fundamental para entendermos as condições em que vivemos. Nos primeiros anos do capitalismo, economistas políticos de todos os matizes se esforçaram para entender esses fluxos, e uma apreciação crítica de como o capitalismo funciona começou a emergir. Mas nos últimos tempos nos afastamos do exercício desse tipo de compreensão crítica. Em vez disso, construímos modelos matemáticos sofisticados, analisamos dados sem fim, investigamos planilhas, dissecamos os detalhes e enterramos qualquer concepção do caráter sistêmico do fluxo do capital sob um monte de papéis, relatórios e previsões (HARVEY, 2011, p. 7).

No momento em que as grandes nações passaram a se deparar com o estrangulamento dos mercados internos, vendo a necessidade de transcender as fronteiras, questões sociais como o analfabetismo, a pobreza e a miséria nos países subdesenvolvidos apresentavam-se como barreiras à expansão do capital internacional. A hegemonia política mundial passou a se reunir, periodicamente, para discutir o cenário da educação de adultos e sua relação com o mercado de trabalho, num momento em que a questão central do desemprego começava a afetar a parcela da população mundial em idade mais produtiva.

Desde a segunda metade do século XX, os organismos internacionais vêm financiando as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS), de modo a recomendar diretrizes para redução das desigualdades sociais, ora defendendo um viés mais humanista, ora defendendo um viés mais economicista. Nas décadas de 1950 e 1960, ganha força o discurso da educação como um investimento para a competitividade global, na qual as diferenças entre os países passaram a ser justificadas através da relação linear entre educação e trabalho. A ideologia desenvolvimentista conquistou muitos adeptos nos países de capitalismo dependente, por explicar as diferenças salariais através do incremento educacional individual e regional, incorporando a teoria do capital humano na legislação educacional.

No Brasil, tal ideologia refletiu na criação da Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus. Desde então, a educação de jovens e adultos trabalhadores vem sendo reformada e ressignificada para responder aos diversos estágios da produção moderna. Por isso, discutiremos a centralidade das Conferências Internacionais para a Educação de Adultos, como expressão análoga da “grande política” que articula os interesses dos organismos internacionais, determinando a inserção dos países de economia dependente na divisão internacional do trabalho.

1.1 – O Estado e a Ciência Política.

A compreensão da realidade material consiste na análise fecunda das partes que compõe a totalidade concreta, ou seja, o mundo real. Compreender o mundo real exige enveredar por caminhos controversos, analisando as diversas formas de consciência social que revelam uma determinada visão de mundo. Na sociedade burguesa, o capitalismo mascara que o homem é produto das relações materiais - sociais e de produção -, na apropriação do trabalho pela subsunção formal do homem pelo homem (propriedade privada).

Para Marx (2008), "as relações jurídicas, bem como as formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, [...] compreendida sob o nome de sociedade civil" (MARX, 2008, p. 47).

Na concepção do materialismo-dialético, o filósofo alemão toma a sociedade burguesa como objeto de estudo, criticando por meio das estruturas teóricas fundamentais do seu método, a visão metafísica que justificou as relações em que se assenta a existência humana através dos diversos períodos históricos. Para o autor, o Estado regula a totalidade das relações materiais determinando não só o grau de desenvolvimento econômico, mas todas as outras formas de consciência social, política e filosófica. E como superestrutura político-jurídica, organiza a estrutura sócio metabólica, mediando os conflitos sociais através da ideologia para a manutenção dos interesses da classe dominante.

Segundo Marx e Engels, "em todas essas lutas, [a burguesia] vê-se forçada a apelar para o proletariado, a recorrer a sua ajuda e desta forma arrastá-lo para o movimento político. A burguesia fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, isto é, armas contra ela própria" (MARX; ENGELS, 2010, p. 48). Para os autores (2007), "a produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real" (MARX; ENGELS, 2007, p. 93).

Nesse sentido, a formação da consciência social e o comportamento do homem tornam-se, objetivamente ou subjetivamente, produtos da ação humana, mediadas ou mediatizadas, pelas condições materiais. Portanto, "o representar, o pensar, o intercambio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc., de um povo" (MARX; ENGELS, 2007, p. 93-4).

A partir das análises de Marx sobre a economia política, a ciência política passa a ganhar maior importância histórica pela própria participação dos trabalhadores, refletindo nos movimentos operários e na conquista de direitos sociais. Para Gramsci (2007), a filosofia da práxis possibilitou o ensinamento prático da ciência política ao questionar a realidade material. Segundo o autor, Marx "sistematizou racionalmente e coerentemente aquilo que os agentes históricos desta realidade sentiam e *(ainda)* sentem, confusa e instintivamente, e de que tomaram maior consciência depois da crítica adversária" (GRAMSCI, 2007, p. 34, *grifo nosso*).

Resgatando o pensamento de Hegel, Marx e Engels, Gramsci avança no sentido de entender o Estado e a sociedade civil como um conjunto orgânico e articulado. Para o filósofo italiano, a sociedade civil é a própria sociedade burguesa, ou seja, um grupo social que tem a hegemonia política sobre toda a sociedade para defender seus interesses de classe.

> É preciso distinguir a sociedade civil como é entendida por Hegel e no sentido em que é usada muitas vezes nessas notas (isto é, no sentido de hegemonia política e cultural de um grupo social sobre toda a sociedade, como conteúdo ético do Estado), do sentido que lhe dão os católicos, para os quais a sociedade civil, ao contrário, é a sociedade civil ou Estado, em oposição à sociedade familiar e à Igreja (GRAMSCI, 2007, p. 225).

Segundo Gramsci (1999), "não se pode distinguir sociedade política da sociedade civil: existe só o Estado e, naturalmente, o Estado governo, etc" (GRAMSCI, 1999, p. 437), ou seja, as duas estruturas articulam-se no sentido "ampliado" e "integral". Nessa relação dialética, o Estado "ampliado" regula os interesses da minoria dominante (sociedade política) por meio do convencimento e da coerção passiva da maioria dominada (sociedade civil), conquistada através dos aparelhos privados de hegemonia, ou seja, instrumentos de propagação ideológica cuja função social está em conquistar espaço político nos diversos setores da sociedade civil.

Por outro lado, pensar a sociedade política apartada da sociedade civil constitui em erro metodológico, tendo em vista que os interesses da economia política são apresentados e mascarados sob uma pseudoneutralidade do Estado.

> A formulação do movimento do livre-câmbio baseia-se num erro teórico cuja origem prática não é difícil identificar, ou seja, baseia-se na distinção entre sociedade política e sociedade civil, que de distinção metodo1ógica é transformada e apresentada como distinção orgânica. Assim, afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir em sua regulamentação. Mas, dado que sociedade civil e Estado se identificam na realidade dos fatos, deve-se estabelecer que também o liberalismo é uma "regulamentação" de caráter estatal, introduzida e mantida, por via legislativa e coercitiva: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico (GRAMSCI, 2007, p. 47).

Nessa direção, também, o Estado é educador na medida em que educa a sociedade, disponibilizando a formação intelectual das massas pelo acesso à cultura e a educação, disciplinando os indivíduos para solução de conflitos de forma passiva e consentida. Para o autor, "o Estado tem e pede o consenso, mas também 'educa' esse consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente" (GRAMSCI, 2007, p. 119).

Portanto, a função educativa do Estado atua na mudança dos valores e costumes, produzindo o senso comum para o trabalhador responder a produção moderna. De modo que, o Estado educador condiciona o comportamento coletivo, dado que as formas de organização social têm por objetivo o fortalecimento do conjunto das forças produtivas na sua relação com o mercado (produção, circulação e consumo).

> O Estado deve ser concebido como "educador" na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se reorganiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura, não se deve concluir que os fatos de superestrutura devam ser abandonados a si mesmos, a seu desenvolvimento espontâneo, a uma germinação casual e esporádica. O Estado, também neste campo, é um instrumento de "racionalização", de aceleração e de taylorização. Atua segundo um plano, pressiona, incita, solicita e "pune", já que, criadas as condições nas quais um determinado modo de vida é "possível", a "ação ou omissão criminosa" devem receber uma sanção punitiva, de alcance moral, e não apenas um juízo de periculosidade genérica (GRAMSCI, 2007, p. 28).

Nesse sentido, Gramsci amplia o conceito de "política" avançando dialeticamente na interpretação da função social do Estado, pois, as consequências dos marcos regulatórios da hegemonia política tem por objetivo os próprios interesses no fortalecimento do capitalismo.

> A inovação fundamental introduzida pela filosofia da práxis na ciência da política e da história é a demonstração de que não existe uma "natureza humana" abstrata, fixa e imutável (conceito que certamente deriva do pensamento religioso e da transcendência), mas que a natureza humana é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas, ou seja, um fato histórico verificável, dentro de certos limites, com os métodos da filologia e da crítica. Portanto, a ciência política deve ser concebida em seu conteúdo concreto (e também em sua formulação lógica) como um organismo em desenvolvimento (GRAMSCI, 2007, p. 56).

Para o autor, a ciência política deve ser interpretada como uma relação orgânica em desenvolvimento, resultante de forças sociais em movimento que disputam espaços na sociedade civil. Esta peculiar definição da "política" encontra sua expressão mais clara quando Gramsci afirma que a natureza humana é um conjunto de relações sociais historicamente determinadas, resultando num fato histórico exequível de comprovação científica.

De fato, tornou-se uma grande contribuição do autor italiano romper com a interpretação hegemônica de um conceito que está imbricado pelas relações de poder, na qual a ação política é tratada de forma casual e casuística.

> A formulação gramsciana do conceito de política – ou mais exatamente, daquilo que G. chama repetidamente "ciência da política", fazendo sempre uso positivo do termo – é com certeza uma das mais importantes contribuições teóricas presentes nos Cadernos do Cárcere. Pode-se até dizer que reside aqui a principal contribuição teórica de G. à filosofia da práxis, isto é, ao marxismo (COUTINHO, 2017, p. 348-9).

Para o autor brasileiro, a obra de Gramsci dá um lugar de destaque ao conceito "Grande Política-Pequena Política", haja vista que "trata-se de um binômio que serve não somente para definir os traços fundamentais do conceito geral de política, mas também aparece como momento chave do que Gramsci define como 'análise das situações' ou das 'relações de força'" (COUTINHO, 2017, p.349).

É dentro desse contexto de "análise de situações" ou das "relações de força" que recorreremos ao binômio conceitual "grande política-pequena política" para apreendermos as relações hegemônicas decorrentes do continuísmo da política neoliberal no governo do Presidente Lula da Silva. Nesse governo, Carlos Nelson Coutinho caracteriza as relações de hegemonia "como hegemonia da pequena política" (2010, p. 29).

A questão fundamental que norteia o binômio conceitual está na sua "apreensão" que não se restringe ao mundo das relações sociais na esfera das questões parciais e cotidianas. Mas, no contexto da correlação de forças entre as diversas frações da classe política que oferecem os programas de governo, em como essa articulação de ideias e ações políticas desconstroem direitos socialmente adquiridos, precarizando a qualificação profissional, reduzindo tudo à "pequena política". Essas articulações são determinantes para o sucesso ou o fracasso das políticas públicas, determinando, por exemplo, a baixa efetividade social do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano).

Nesse ponto, direcionaremos nossos esforços para apreendermos as principais determinações que conduziram a perda da força política do programa como espaço de luta para reafirmação de direitos historicamente conquistados. Em tempo, temos a consciência de que a tarefa de analisarmos o Projovem Urbano como expressão da "pequena política" é suscetível a críticas. Mas, tratando-se do discurso da qualificação profissional como solução à inclusão social, tal conceito pouco explorado na literatura acadêmica brasileira, servirá para ampliar o debate conceitual sobre o Projovem Urbano à margem do Sistema Nacional de Educação.

1.2 - Grande Política e Pequena Política: do direito à educação ao trabalho sem direitos.

O pensamento de Gramsci é de grande importância para demonstrarmos como, no atual contexto histórico, as relações de poder emergem com o objetivo de inculcar na consciência social dos trabalhadores a dominação simbólica através das políticas de governo. Na política educacional, a dominação simbólica ocorre pela separação/restabelecimento dos vínculos entre trabalho-educação, e suas implicações para a manutenção do capitalismo. Grosso modo, quando um governo estabelece o rompimento dessa relação dialética na formação do ser social, priorizando uma prática social em detrimento da outra, coloca-se em disputa não mais um projeto de Estado-nação, mas a hierarquização político-econômica dos interesses da minoria no poder, materializando uma sociedade dual e excludente.

Por um lado, a educação se consolida como o campo fértil das ideologias e das relações de poder para disseminar as regras do jogo capitalista, qualificando o trabalhador através dos programas de governo. Por outro, a escola constrói relações pedagógicas que exacerbam os valores capitalistas, a ponto de naturalizar a meritocracia e a competitividade no mercado de trabalho. De maneira que, a apreensão conceitual do binômio "grande política-pequena política" torna-se importante para apreendermos como as relações de poder se estabelecem, modificando ou conservando as estruturas orgânicas por meio dos programas de governo.

> A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, a luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. Portanto, é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política (GRAMSCI, 2007, p. 21).

O autor resume a questão de "grande política-pequena política", como sendo "política criativa e política de equilíbrio, de conservação, mesmo em se tratando de conservar uma situação miserável" (GRAMSCI, 2007, p. 345).

Ao analisar as relações de poder no interior da classe política italiana, o autor resgata o binômio conceitual para mostrar o predomínio de uma ou outra forma de fazer política, restando para a sociedade italiana os programas que visavam à manutenção da ordem social. Nesse sentido, remete as prioridades de uma classe sobre a outra (grande política), com as relações de poder se estabelecendo no âmbito da política nacional/internacional. Segundo o filósofo italiano, lutar pela defesa ou manutenção de determinadas estruturas orgânico-sociais, reduzindo tudo à pequena política é grande-política.

Nesse contexto, tais interesses chegam ao ponto de se constituir um esforço coletivo para impedir a mudança da ordem vigente, aproveitando-se da debilidade da consciência social na construção de um projeto societário de manutenção da classe dominante.

> Acusação aos franceses (e aos gauleses desde Júlio César) de serem volúveis, etc. E, neste sentido, os italianos do Renascimento jamais foram "volúveis", ou melhor, talvez se deva distinguir entre a grande política que os italianos praticavam no "exterior", como força cosmopolita (enquanto durou a função cosmopolita), e a pequena política no interior, a pequena diplomacia, a estreiteza dos programas, etc., portanto a debilidade da consciência nacional, que exigiria uma atividade audaciosa e de confiança nas forças popular-nacionais. Terminado o período da função cosmopolita, restou o período da "pequena política" no interior, o esforço imenso para impedir qualquer mudança radical (GRAMSCI, 2007, p. 345).

A forma clássica de reprodução da "pequena diplomacia", como demonstrou Gramsci (2007), remonta à criação dos programas de governo para controlar socialmente a população mais vulnerável. Desta forma, o Estado constrói mecanismos de reprodução da força de trabalho para manutenção do projeto societário dominante, pois, a pequena política compreende a pequena política no interior, a estreiteza dos programas, as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida reproduzido a debilidade da consciência social.

Na acepção do filósofo italiano, um ponto fundamental na interpretação das questões políticas decorre da análise dos momentos em que ocorre a "relação de forças". Sabendo disso, tais momentos dividem-se pela correlação de forças sociais, ou seja, "estreitamente ligada à estrutura, objetiva, independente da vontade dos homens" (p. 40), ocorrendo no momento seguinte, a correlação de forças políticas, ou seja, "a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais" (GRAMSCI, 2007, p.40-1). Para o autor, a relação de forças políticas pode ser analisada e diferenciada em vários graus, correspondendo aos diversos momentos da consciência política coletiva e às diversas formas de interpretação da realidade material.

> O primeiro e mais elementar é o *econômico-corporativo*: um comerciante sente que deve ser solidário com outro comerciante, um fabricante com outro fabricante, etc., mas o comerciante não se sente ainda solidário com o fabricante; isto é, sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo;
> *Um segundo momento* é aquele em que se atinge a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente *econômico*. Já se põe neste momento a questão do Estado, mas apenas no terreno da obtenção de uma igualdade politico-jurídica com os grupos dominantes, já que se reivindica o direito de participar da legislação e da administração e mesmo de modificá-las, de reformá-las, mas nos quadros fundamentais existentes;

> Um terceiro momento é aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais estritamente *política*, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em "partido", entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano "universal", criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados (GRAMSCI, 2007, p. 41, *grifo nosso*).

O filósofo italiano entende que a relação de forças também tende a satisfazer os interesses dos dominados, em menor proporção, pois, a conquista de direitos sociais depende de movimentos orgânicos, mas sem atingir os interesses econômicos do grupo dominante.

> O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas esse desenvolvimento e essa expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias "nacionais", isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, 2007, p. 41-2).

Nesse sentido, esses momentos implicam-se reciprocamente, por assim dizer "horizontal e verticalmente", isto é, segundo as atividades econômicas e sociais (horizontais), e seus territórios (verticalmente), combinando-os e cindindo-se variadamente: cada uma dessas combinações pode ser representada por uma própria expressão organizada econômica e política (idem, p. 42). De modo que, "deve-se ainda levar em conta que estas relações internas de um Estado-Nação entrelaçam-se com as relações internacionais, criando novas combinações originais e historicamente concretas", ou seja, "uma ideologia, nascida num país mais desenvolvido, difunde-se em países menos desenvolvidos, incidindo no jogo local das combinações" (GRAMSCI, 2007, p. 42).

O autor atentou para uma nova conformação mundial, em consequência da atuação do Estado "educador", quando identificou no processo de racionalização do trabalho, as novas demandas que a base cientifica e técnica instituía sobre a cultura do trabalho. Dentre as muitas transformações ocasionadas pelo fortalecimento da produção fordista/taylorista, a formação de um novo "tipo" de trabalhador engessou suas experiências através da produção mecanizada e repetitiva, modificando seu comportamento, seus hábitos, e seus valores ético-morais.

> Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo de homem, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo: esta elaboração está agora na fase inicial e, por isso, aparentemente idílica. É ainda, a fase de adaptação psicofísica à nova estrutura industrial, buscada através dos altos salários; ainda não se verificou (antes da crise de 1929), salvo talvez de modo esporádico, nenhum florescimento "superestrutural", ou seja, ainda não foi posta a questão fundamental da hegemonia. (GRAMSCI, 2001, p. 248).

A análise do intelectual compreende as mudanças estruturais baseadas no modelo industrial que até a década de 1930 era incipiente, trazendo nova dinâmica às relações de produção. No início do século XX, a racionalização da produção e a adaptação da força de trabalho ao padrão mecânico e rígido que o fordismo implantou, afetou a dinâmica social conduzindo muitos trabalhadores ao desemprego.

> A história do industrialismo foi sempre (e se torna ainda hoje de modo mais acentuado e rigoroso) uma luta contínua contra o elemento "animalidade" do homem, um processo ininterrupto, frequentemente doloroso e sangrento, de sujeição dos instintos (naturais, isto é, animalesco e primitivos) a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornam possíveis as formas cada vez mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo (GRAMSCI, 2001, p. 262).

Segundo o autor, o fortalecimento da indústria foi determinante para instituir novas formas de coerção e subordinação do trabalhador, em um período de intensas adaptações ao novo contexto social determinado pelo capitalismo. Assim, a formação do trabalhador tornou-se cada vez mais subordinada às mudanças estruturais da economia política mundial, instituindo processos formativos de acordo com cada período histórico da produção moderna.

> Até agora, todas as mudanças do modo de ser e de viver tiveram lugar através da coerção brutal, ou seja, através do domínio de um grupo social sobre todas as forças produtivas da sociedade: a seleção ou "educação" do homem adequado aos novos tipos de civilização, isto é, as novas formas de produção e de trabalho, ocorreram com o emprego de inauditas brutalidades, lançando no inferno das subclasses os débeis e os refratários, ou eliminando-os inteiramente (GRAMSCI, 2001, p. 262-3).

Entretanto, as mudanças que tinham por objetivo alcançar a modernização dos processos produtivos acabaram por intensificar um quadro de marginalização dos trabalhadores que não respondiam ao crescimento da produção, haja vista que os menos qualificados passavam a conviver com a realidade do desemprego. Nessa direção, o filósofo italiano entende que a formação do trabalhador não está condicionada somente a instrumentalização de práticas manuais ou a mera reprodução pela repetição, mas as diversas formas de expressão motora e corporal que decorrem da sua atividade intelectual.

> Na verdade, o operário ou proletariado, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou intelectual, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do "gorila amestrado", é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora) (GRAMSCI, 2014, p. 18).

Na condição de explorado, o trabalhador não reconhece a diferença entre trabalho manual e intelectual, tudo é trabalho (abstrato) no qual é imposto uma diferença de remuneração pelo capital. Entretanto, para Gramsci (2014) não existe tal separação, pois, o trabalho como ação humanizadora não é produto de um ato irracional, mas uma ação consciente na qual se agrega valor em determinadas condições, intrínseca à especificidade do trabalho.

Para o autor, não existe divisão entre trabalho manual e intelectual, já que toda atividade humana é produto de uma ação intencional com alguma intelectualidade. Da mesma forma, a atividade política é uma atividade intelectual que produz, no campo das ideias, a dominação simbólica, determinando as formas de subordinação do trabalhador, adaptando-o as mudanças das estruturas orgânicas mediadas pelo Estado. Efetivamente, não podemos ignorar o fato da política ser uma estrutura orgânica, mediada e mediatizada pelo Estado, condicionada aos interesses da classe dominante. Por isso, Gramsci entende que a função social da grande política é tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal, reduzindo tudo à pequena política. Portanto, "grande política-pequena política" coexistem no mesmo contexto político, econômico e social. No entanto, podem ser determinadas e determinantes de situações dialeticamente diferentes, priorizando um núcleo orgânico comum, de acordo com os interesses da classe que está no poder, a ordem social capitalista.

Por exemplo, um programa de formação profissional é criado para reduzir as desigualdades sociais, requalificando e inserindo o trabalhador no mercado de trabalho. Mas, se o programa de governo imediatamente não supriu os interesses e as necessidades sociais da classe trabalhadora, significa dizer que não teve efetividade social ao não cumprir uma função social. Por outro lado, a formação dessa força de trabalho qualificada pode ter um efeito tardio na economia, reproduzindo o coletivo de trabalhadores socialmente necessários, sendo empregados convenientemente (mediatamente) ao capital. É nesse contexto de um projeto societário dual e excludente que podemos identificar as relações sociais constituintes da "pequena política", da racionalidade ardilosa que tem por objetivo promover a estreiteza dos programas de governo para moldar a formação do trabalhador através da política nacional de inclusão que defende o social, mas na prática favorece ao capital.

Então, a percepção do conceito de pequena política não se restringe a questões geográficas de um país, mas surge da percepção e da apreensão da política interna, como expressão de um projeto de desenvolvimento desigual e combinado. Por outro lado, no âmbito da globalização, o Brasil como economia dependente tenta adequar-se as "recomendações" dos organismos internacionais, na tentativa de fazer parte da divisão internacional do trabalho pela necessidade imperiosa de ser integrado ao núcleo orgânico do capitalismo.

Particularmente, o último século registrou a estreita relação da economia brasileira subordinada aos interesses dos países imperialistas, cuja correlação de forças serviu para aproximar os interesses da burguesia nacional, abrindo o mercado interno para o capital estrangeiro escoar sua produção, reforçando a prática do capitalismo dependente. Nesse contexto, a distância entre economias dominantes e dependentes implicou na capacidade de produção e de investimentos em ciência e tecnologia, resultando no abismo entre o trabalho complexo e o trabalho simples. No período nacional desenvolvimentista, o Brasil ficou refém do conhecimento cientifico e tecnológico produzido, à medida que a força de trabalho dependia de qualificação profissional, implicando no estrangulamento da produção nacional que resultou na modernização conservadora.

Na virada do século XXI, em virtude do processo de desindustrialização nacional, modifica-se a forma do capital veicular suas necessidades a partir da formação do trabalhador flexível e polivalente. O fio condutor desse processo tem sido promovido através da educação, conformando o conjunto das forças produtivas por meio da ideologia dominante, rebaixando a consciência social dos trabalhadores ao nível do senso comum.

Historicamente, a educação dominante teve por função social disseminar os valores burgueses. Ao mesmo tempo, no contexto da correlação de forças, afirmou-se como espaço de luta contra hegemônica, criando formas de resistência por meio do acesso ao conhecimento e da participação política. E dentro das engrenagens que movimentam o Estado educador, a política de qualificação profissional vem sendo apropriada como "pequena política" de formação para o trabalho simples, de modo a responder aos interesses capitalistas. É justamente na apreensão destas engrenagens pelos aparelhos privados de hegemonia que a forma de "fazer" política no Brasil não se mostrou diferente do que aconteceu na Itália, de Antonio Gramsci.

Na mesma abordagem do filósofo italiano, está a percepção de Carlos Nelson Coutinho sobre a política do governo Lula da Silva. Para Coutinho (2017), "o predomínio de uma ou de outra forma de fazer política é um elemento decisivo para avaliar que classe ou grupo de classes exerce o domínio e a hegemonia em uma concreta situação e de que modo o faz" (COUTINHO, 2017, p. 349).

Segundo o autor, o conceito de “pequena política” está ligado ao de hegemonia, ou seja, “quando um conjunto de crenças e valores se enraíza no senso comum, naquela concepção do mundo que Gramsci definiu como ‘bizarra e heteróclita’, com frequência contraditória, que orienta – muitas vezes sem plena consciência – o pensamento e a ação de grandes massas de mulheres e homens” (COUTINHO, 2010, p. 30), como uma manifestação política e cultural capaz de moldar o consenso dos dominados.

> A hegemonia da pequena política baseia-se precisamente no consenso passivo. Esse tipo de consenso não se expressa pela auto-organização, pela participação ativa das massas por meio de partidos e outros organismos na sociedade civil, mas simplesmente pela aceitação resignada do existente como algo “natural”. Mais precisamente, da transformação das ideias e dos valores das classes dominantes em senso comum de grandes massas, inclusive das classes subalternas (COUTINHO, 2010, p. 31).

Desta forma, segundo o autor brasileiro, “o binômio conceitual pequena política-grande política aparece assim não somente como uma contribuição essencial para caracterizar a esfera da práxis política, mas também como um instrumento para analisar relações de força em situações concretas” (COUTINHO, 2017, p. 350). Portanto, utilizaremos o binômio conceitual numa perspectiva sociológica, investigando as Conferências Internacionais de Educação de Adultos com o objetivo de apreender as mediações da política internacional direcionada aos jovens e adultos trabalhadores. Contudo, não pretendemos analisar o tema exaustivamente, apenas contextualizar historicamente a EJA, pois, tais conferências reivindicavam a ação dos países dependentes na criação de políticas públicas.

No caso do Brasil, existiu um processo de convencimento pela diplomacia, interferindo na política educacional na sua dimensão “qualitativa” como expressão da grande política, haja vista que não existe uma lei internacional que obrigue os governos a cumprirem os acordos. Logo, respeitada a soberania de cada país, inexiste uma relação de hierarquia na qual os países signatários tenham que prestar contas. Caso ocorresse, configuraria a dimensão “quantitativa” como “grande política”. Por isso, entendemos que as recomendações internacionais atuam como “grande política”, sob uma dimensão qualitativa que ganha contornos próprios à medida que são apropriadas pelo Estado. Nessa direção, é criada a Política Nacional da Juventude fomentando uma proposta pedagógica alinhada à reestruturação produtiva, ecoando a necessidade de reduzir as desigualdades sociais sob a retórica da “educação ao longo da vida”.

Para mediar esse processo, o Projovem Urbano passa a atuar como expressão da grande política, reproduzindo as questões parciais e cotidianas no interior de uma estrutura já estabelecida, não modificando a ordem social capitalista (pequena política).

1.3 - Grande Política e Hegemonia: as Conferências Internacionais para a Educação de Adultos Trabalhadores.

A pertinência da análise das Conferências Internacionais para a Educação de Adultos decorre das aspirações ideológicas que os intelectuais orgânicos mundiais colocam como sendo fundamentais para que todo jovem/adulto tenha acesso à educação no percurso de sua vida. Para isso, a noção de "educação ao longo da vida" vem permeando a discussão da "intelligentsia" neoliberal, no sentido de que todas as nações, principalmente, as dependentes economicamente, se comprometam com a criação de políticas públicas para a inclusão social.

Contudo, o eixo norteador dessas "orientações" sustenta, numa dimensão mais ampla, a difusão de um novo senso comum composto por ideias, conceitos e noções que buscam sedimentar a perspectiva "instrumental" da educação, comprometida com os ideais capitalistas. Nesse sentido, tais ideais passam a naturalizar a "superexploração" do trabalho, ou seja, uma combinação da mais-valia absoluta[7] e mais-valia relativa por meio da intensificação na exploração da mão-de-obra (MARINI, 1973).

Atualmente, a nova morfologia do trabalho tem determinado as múltiplas formas de degradação do próprio trabalho (ANTUNES, 2008), como corolário da necessidade do trabalhador se adaptar as mudanças da economia globalizada através da educação profissional, na intenção de ter sua força de trabalho aproveitada pelo capital. Nesse cenário, tais conformações consolidam mecanismos de ampliação da exploração do trabalhador por meio da criação de novas modalidades de trabalho. Por outro lado, aqueles que não conseguem se adaptar à "nova" morfologia do trabalho passam a integrar o "exército" de reserva, engrossando as estatísticas do desemprego, sendo a educação chamada para resgatar os excluídos.

Em que pese o estudo estar circunscrito ao período compreendido ao início do século XXI, achamos importante contextualizar historicamente as CONFINTEA's para resgatar o debate internacional sobre a educação e jovens e adultos trabalhadores como parte da totalidade concreta. Durante esse percurso temporal, entendemos que tal ação política foi determinante para a criação das políticas de governo, influenciando o deslocamento conceitual da qualificação profissional para o de formação inicial, culminando com o discurso da inclusão social através da formação profissional para o trabalho precarizado.

---

[7] Chamo de mais-valia absoluta a produzida pelo prolongamento do dia de trabalho, e de mais-valia relativa à decorrente da contração do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na relação quantitativa entre ambas as partes componentes da jornada de trabalho (MARX, 2011b, p. 366).

Desta forma, “a educação ao longo da vida relaciona-se claramente com as contingências da mundialização das políticas de educação e de formação para o trabalho” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 179). Para os autores, “a aprendizagem ao longo da vida apresenta-se, aqui, precisamente como um instrumento de governança inovando as políticas novas do *curso da vida*” (grifo do autor, p. 182). No pensamento dos organismos internacionais, a “educação ao longo da vida” surge com função social específica de naturalizar a participação juvenil como trabalhadores produtivos.

A “grande discussão” sobre a educação de jovens e adultos trabalhadores somente teve espaço no pós-guerra, momento em que a perspectiva desenvolvimentista predominou no pensamento da hegemonia política mundial, colocando a educação como fator primordial para desenvolver a economia dos países afetados pelas guerras. Na metade do século XX, os organismos internacionais criam as Conferências Internacionais para Educação de Adultos, tendo por objetivo discutir e promover o debate sobre os desafios que se apresentavam para restabelecer a ordem mundial capitalista.

A 1ª CONFINTEA - Dinamarca (1949) adotou, simplesmente, o nome de Educação de Adultos. A questão política girava em torno de reafirmar a educação de adultos como direito humano universal, consagrado no ano anterior por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Assembleia Geral das Nações Unidas. O discurso dominante alimentava a importância dos governantes se comprometerem com a erradicação do analfabetismo, consolidando ações mais significativas para proporcionar a população adulta acesso à leitura e a escrita como forma de combater o desemprego, a pobreza e miséria.

A 2ª CONFINTEA, Canadá (1960), teve o título de “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável”. O conceito de “educação permanente” estava presente no discurso dominante que defendia a “conscientização pública” da educação de adultos (UNESCO, 2014, p. 151). O discurso político dominante estava mais centrado na perspectiva democrática e de direitos sociais, defendendo a educação de adultos para ser entendida como uma política pública, ou seja, deveria ser considerada parte do sistema educacional.

Nessa direção, existia a recomendação dos organismos internacionais de integrar a educação de jovens e adultos à educação formal, viabilizando mecanismos de equacionamento das desigualdades sociais. Entretanto, no que compete à articulação da educação de jovens e adultos trabalhadores ao sistema formal de ensino, sobrevieram poucas ações por parte dos governos, ficando o discurso somente nas intenções, cada qual passando a reproduzir práticas pedagógicas na forma de programas para a erradicação ao analfabetismo.

Segundo Paiva (2011), “Valorizavam-se as formas tradicionais de manifestação da arte popular, como patrimônio a ser preservado para que não se perdesse e destacava-se que a educação de adultos deveria integrar o sistema educacional, não devendo existir como apêndice” (PAIVA, 2011, p. 119).

A década de 1970 foi particularmente complexa, no sentido de buscar uma identidade que respondesse aos interesses dos jovens e adultos trabalhadores. A educação como ação potencializadora da produtividade humana ganha espaço sob o discurso das teorias desenvolvimentistas, especificamente, na forma de capital humano.

Na CONFINTEA III (Tóquio, 1972), o tema escolhido foi “a educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida[8]” e a conquista mais significativa do evento foi à institucionalização de fóruns nacionais e a criação de espaços para multiplicar as discussões sobre a educação de jovens e adultos trabalhadores.

Na CONFINTEA IV (Paris, 1985) começa a ganhar força o processo de mercantilização da educação de jovens e adultos trabalhadores, na qual as relações de poder passam a facilitar a atuação de ONG’s como detentoras do direito de exercer o papel de assessoria e até “sócias ativas” na gestão da conferência. Segundo os intelectuais orgânicos, a Conferência de Paris não alcançou grande impacto, embora tenha representado um considerável ganho interno para os países industrializados - extensão de programação de alfabetização para os países industrializados e regulamentação de horas de educação e de trabalho, inclusive licença para estudar (KNOLL, 2014, p. 15-16).

De acordo com Paiva (2011), a Conferência de Paris “traz marca diferenciada das anteriores, fruto do estado do conhecimento levado a termo desde Tóquio”. Nesse momento, o discurso sobre o papel da educação tornava-se cada vez mais próximo ao de desenvolvimento econômico. Todavia, segundo a autora, “a formação de educadores sofre a maior crítica, apontando-se a necessidade de pesquisas que produzam conhecimentos específicos sobre o campo e o mundo adultos e seus processo de aprendizagem” (PAIVA, 2011, p. 121).

Posteriormente, a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) vem demonstrar ao mundo uma realidade na qual “mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário, pelo menos 60 milhões eram meninas, mais de 960 milhões de adultos, dois terços eram mulheres, somados ao analfabetismo funcional – problemas em todos os países industrializados ou em desenvolvimento” (PAIVA, 2011, p. 122).

---

[8] Segundo Ventura (2013) e Gadotti (2016), a noção de “educação ao longo da vida” é um desdobramento do conceito de educação permanente, registrado em documentos financiados pela UNESCO, como o Relatório Faure (1972) e o Relatório Delors (1993-1996).

A CONFINTEA V (Hamburgo, 1997) reafirmou a função qualificadora da educação ao longo da vida, tornando-se amplamente difundida por meio da consolidação da Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. No âmbito totalizante dessa proposta, a educação de adultos é encarada pelos organismos internacionais como sendo mais do que um direito, ela é posta como "a chave para o século XXI" (UNESCO, 2014, p.215). O documento demonstra a importância da pluralidade das práticas formativas, da aprendizagem formal e informal, considerando o "multiculturalismo" na perspectiva da educação ao longo da vida.

> A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou não, em que pessoas consideradas "adultas", pela sociedade à qual pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A aprendizagem de adultos inclui a educação formal e continuada, a aprendizagem não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade de aprendizagem multicultural, em que abordagens teóricas e práticas são reconhecidas (UNESCO, 2014, p. 215).

A Conferência de Hamburgo teve por objetivos reafirmar os direitos humanos fundamentais, como: o acesso à educação básica; a alfabetização de adultos; a integração das mulheres; a educação para a cidadania e a democracia; a saúde; a sustentabilidade ambiental; a educação dos povos indígenas; o envelhecimento populacional etc.

> Ao reconhecê-la mais que um direito, afirmava ser, também, um dever e uma responsabilidade para com os outros e toda a sociedade. Reconhecidas as profundas transformações que a educação de adultos sofrera durante a década, passa a incorporar o conjunto etário jovem, como sujeito da educação de adultos e reconceitualiza o conceito da década de setenta para assumir o aprender por toda a vida com educação continuada que, junto à educação de adultos, conformam uma necessidade, tanto nas comunidades como nos locais de trabalho, traduzidas por: direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas (PAIVA, 2011, p.123-4).

A CONFINTEA VI ou Marco de Ação de Belém (2009) conclamou a renovação das propostas sobre a identidade da educação de jovens e adultos trabalhadores, no momento em que, ao sediar o evento, o Brasil despontava internacionalmente para discutir a Política Nacional da Juventude, criada através da Lei n° 11.129, de 30 de junho de 2005, que instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

Como desafio maior, "havia ainda a enfrentar o legado da V Conferência, traduzido por alguns marcos estabelecidos, mas fragilmente assumidos, pela política internacional da UNESCO" (PAIVA, 2011, p. 114).

Segundo a autora, o Marco de Ação de Belém, diferentemente da Declaração anterior, “é mais um desdobramento de estratégias para atingimento de metas não alcançadas até então, do que um documento conceitual que avança em relação ao estabelecido como referência teórica do campo, fazendo apenas a reiteração de Nairóbi e de Hamburgo nas suas enunciações sobre o que a educação de adultos significa” (PAIVA, 2011, p. 124).

De modo que, os relatórios das conferências internacionais apresentaram muitas recomendações, defendendo a função qualificadora da educação como instrumento de melhoria da capacidade psicofísica do trabalhador. Nesse sentido, essas orientações têm maior aceitação nos países economicamente dependentes, materializando-se por meio de processos de escolarização amplamente questionados que expressam a subalternidade da proposta de formação inicial para o trabalho. Entretanto, a contradição mais evidente é a falta de articulação entre os organismos internacionais, facilmente constatada nos relatórios com a inexistência de uma pauta sobre a educação de adultos.

> Com base nas recomendações das Conferências das Nações Unidas na década de 1990, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio estabelecem metas de desenvolvimento a serem alcançados até 2015, com indicadores claros para acompanhar o progresso. No entanto, de aproximadamente 100 estratégias enumeradas para alcançar os ODMs, nenhuma se refere à aprendizagem e educação de adultos (NAÇÕES UNIDAS, 2001 apud UNESCO, 2010, p. 19).

Nesse cenário, a contradição entre a teoria e a prática deixa evidente a quem serve a “grande política”, tendo em vista que os organismos internacionais não conseguem articular/integrar metas e estratégias, ou sequer, exigir a responsabilização dos governos.

A forma como as Conferências Internacionais se sucederam através das décadas, sem alcançar mudanças significativas na realidade material da classe trabalhadora, reafirma o que Coutinho (2010) definiu como sendo a hegemonia da pequena política, ou seja, “[...] quando a política deixa de ser pensada como arena de luta por diferentes propostas de sociedade e passa, portanto, a ser vista como um terreno alheio à vida cotidiana dos indivíduos, como simples administração do existente” (COUTINHO, 2010, p. 32).

Nesse sentido, as orientações dos organismos internacionais atuam como “grande política”, sendo criadas para a simples administração do existente (lembrando que é objetivo da “grande política” reduzir tudo à “pequena política”), a partir de programas compensatórios de alívio à pobreza - elevação de escolaridade e qualificação profissional -, moldando o trabalhador pela cabeça, ou seja, buscando o consenso dos dominados na construção de um projeto societário desigual e combinado.

1.4 – Educação ao Longo da Vida: reificação frente à Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores.

Historicamente, a educação de jovens e adultos trabalhadores sempre esteve associada à ideia da educação supletiva e assistencialista, sendo utilizada numa perspectiva instrumental para atender aos diversos interesses político-econômicos, equalizando as desigualdades sociais. Ainda hoje, o pensamento dominante vem colocando a baixa escolaridade da população como a causa determinante da pobreza e da miséria. Todavia, mais do que "salvar" o mundo, os organismos internacionais sempre estiveram inclinados a propor uma política hegemônica em que todas as nações compreendessem e multiplicassem a mesma ideologia e modo de produção.

Nesse sentido, as diversas nações neoliberais, ao propor o desenvolvimento econômico e social tem "caminhado juntas e de mãos separadas", pois, ao longo do último século, o social tem sido cada vez mais subjugado ao econômico. Para os intelectuais orgânicos, "foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais de educação de adultos", evitando, "em alguns momentos mais conturbados, o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos das pautas políticas em vários países" (UNESCO, 2014, p. 9).

Contudo, apesar de apresentar o pensamento educacional sob a "voga" do bloco hegemônico, a particularidade do projeto nacional conta com traços de hegemonia de pequena política.

> O exercício da hegemonia é, para Gramsci (1999), sempre uma relação pedagógica que busca subordinar, em termos morais e intelectuais, grupos sociais inteiros por meio da persuasão e da educação. Trata-se de um conceito que expressa o movimento realizado por uma classe ou fração de classe sobre outras classes e frações de classes para convencer e organizar o consenso em torno de uma concepção particular de mundo (MARTINS; NEVES, 2010, p. 24).

Nesse sentido, a educação de jovens e adultos trabalhadores se firmou sendo a expressão mais conservadora da política educacional, no bojo da correlação de forças materializadas por meio de políticas definidas "por cima", em resposta às iniciativas sociais e reivindicações vindas "de baixo", à margem do sistema nacional de ensino.

Por esse motivo, a acepção de "educação ao longo da vida" seria mais um conceito reformador vindo "de cima", ou seja, uma ideologia para alcançar o consenso dos dominados sob a consagração de alguns direitos sociais para as frações de classe marginalizadas pelo avanço do capitalismo mundial. Não obstante, a ideia de "educação ao longo da vida" constitui-se numa visão de mundo que busca a manutenção da educação burguesa, nos limites de um projeto societário conformista, a-histórico e despolitizado.

Nos debates dos últimos trinta anos, “sobre política de formação — particularmente na última década —, o conceito de aprendizagem ao longo da vida tomou uma dimensão estratégica e funcional. É a ele que se recorre para definir as missões de formação das sociedades pós-modernas” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 177). Por isso, a clivagem desse conceito suscita discussões importantes, pois, o discurso da “educação ao longo da vida” encontra-se na contramão das possibilidades de acesso aos bens materiais e culturais, proporcionando a formação integral para o trabalhador.

Segundo Moraes (2006, p. 396), “a reforma liberal do Estado-previdência implicou, entre outros aspectos, em mudanças nas atribuições do Estado em relação à educação, o qual passa a atuar como prestador de serviços educativos/formativos organizados, tendencialmente, segundo as regras do mercado”. Para a autora, essa concepção de Estado “regulador”, amplamente partilhadas pelos círculos políticos, à noção de formação contínua, continuada ou permanente “desloca o conceito anterior da educação permanente e atribui ênfase à formação profissional, à sua capacidade de modernização e adaptação funcional à economia e ao mercado” (MORAES, 2006, p. 396-7).

Nesse processo, “a responsabilização individual, a racionalidade econômica, o ethos mercantil forçaram não só o deslocamento da educação para a formação, mas também da formação para a aprendizagem”, surgindo, assim, a ‘aprendizagem ao longo da vida’ como política educativa do novo Estado neoliberal (MORAES, 2006, p. 397).

Para Ventura (2013), a análise da bibliografia indica que “educação ao logo da vida” é um conceito passível de diferentes interpretações. De fato, “a ampla repercussão sobre a sua importância estratégica é interpretada por alguns autores como regresso ou atualização dos ideais da educação permanente. Esse sentido de continuidade está implícito, de uma maneira geral, nos documentos da Unesco e em grande parte dos autores” (VENTURA, 2013, p. 38).

De acordo com Gadotti (2016), “a matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a Educação Permanente. Há total coerência entre essas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem nenhuma perda de significado” (GADOTTI, 2016, p. 53).

Segundo Lima (2002), “a profunda reconceitualização que vem ocorrendo ao longo das últimas décadas, só superficialmente retornando à designação de ‘educação ao longo da vida’, coincidiu já, entre nós, com a sua descoberta por políticos, economistas e gestores” (p. 21). Para o autor, o conceito de educação ao longo da vida conferiu centralidade à educação, não apenas em termos pedagógicos, mas também enquanto objeto de políticas sociais e, portanto, à sua provisão e organização enquanto direito humano básico, responsabilizando o Estado pela garantia das condições de igualdade de oportunidades (LIMA, 2002, p. 21).

Na abordagem do autor (2007a), “a educação ao longo da vida revela-se, no limite, um projeto político-educativo inviável, já definitivamente em ruptura com as suas raízes humanistas e críticas” (p. 85). Pois, essa proposta de educação se encontra diluída em suas “dimensões propriamente educativas”, para coadunar o ajustamento econômico aos interesses dominantes, na qual os programas estão voltados à perspectiva da “qualificação, capacitação e gestão de recursos humanos” (LIMA, 2007a, p.85).

Para o autor, a educação ao longo da vida é um conceito mais amplo, que abarca um processo histórico de construção do sujeito que vai além da formação profissional continuada. Com isso, o autor reconhece a importância da formação para o trabalho e os processos formativos voltados à educação não alienante, que não exclua os adultos do seu papel ético-político e social. Desta forma, a educação deve ser compreendida como parte da diversidade e dos múltiplos processos que permeiam a vida social, não se subordinando a proposta dominante que objetiva a mera instrumentalização da força de trabalho pela qualificação de recursos humanos. Nesse sentido, recorre à metáfora da “mão direita da educação ao longo da vida”, baseado num poema do autor brasileiro João Cabral de melo Neto (2007b), para justificar a regulação da educação pelo mercado. Esse poema resgata o impasse a que o pintor Miró teria chegado a partir do momento em que sua mão direita se tornou demasiada sábia e destra, de tal sorte que perdeu a capacidade de se reinventar.

A abordagem da obra é uma crítica ao pragmatismo do Estado, em querer resolver os problemas estruturais deixando o trabalhador jogado a própria sorte, colocando a responsabilidade da melhoria social no próprio indivíduo, conformando uma população adaptada psicofisicamente às transformações de um mercado que necessita constantemente de novas competências, dando um novo sentido a exploração da força de trabalho. Entretanto, segundo o Professor Licínio, “as qualificações ou aquisições de competências para competir, de acordo com a linguagem pós-pedagógica, em moda, podendo ser pré-requisitos, não garantem o sucesso e a adaptação isomórfica do indivíduo ao seu ambiente socioeconômico” (LIMA, 2007a, p.89).

Na opinião do autor, a Educação de Jovens e Adultos atua como um dos componentes relevantes de um projeto de educação ao longo da vida. Nessa direção, não se resume a uma proposta “estreita” de educação, mas pode representar uma filosofia educativa possibilitando a mudança da consciência do trabalhador por meio do processo de educação ao longo de toda a vida, assim como das possibilidades e oportunidades de estar se reinventando para o trabalho como sujeitos históricos, detentores de direitos sociais inseridos numa sociedade democrática.

> Não sendo sinônimos, a educação ao longo da vida é mais ampla do que o universo da EJA e também da educação popular de adultos, representando uma filosofia educativa que pode conferir uma nova centralidade à EJA, dependendo, no entanto, de sua orientação político-educativa (LIMA, 2016, p. 15).

Contrapondo o discurso neoliberal, segundo o autor, a educação ao longo da vida não seria uma prática educacional em si e não teria um fim em si mesma, restringindo-se a formar o trabalhador para um determinado tipo de trabalho, ou seja, não seria uma prática social responsável por determinar o sucesso ou o fracasso dos jovens e adultos trabalhadores. Nesse contexto, a importância dessa proposta de educação tem como eixo norteador a luta de classes, por meio da centralidade da orientação e da participação política dos jovens e adultos trabalhadores, já que essa luta vai além da busca de garantia dos direitos sociais, como é o caso da educação gratuita e de qualidade social.

Para Gadotti (2016), a noção de Educação ao Longo da Vida, "tal como foi proposta, posteriormente, pelo Relatório Jacques Delors (1996), publicado no Brasil em 2010 (DELORS et al., 2010) com seus quatro pilares (aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser) não segue, propriamente, a matriz original do Relatório Edgar Faure (1972) ". De algum modo, segundo o autor, a proposta original se perdeu, em detrimento da necessidade do modo de produção reestruturar as condições estruturantes da sua reprodução, modificando os valores "originais" da educação humanista, agora, sob o pensamento da economia liberal, passando a defender as teorias desenvolvimentistas do capital humano como solução as crises cíclicas do capitalismo.

> A Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse "ethos" mercantil deslocou a educação para a formação e para aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário (GADOTTI, 2016, p. 54).

Nesse sentido, o conceito de "educação ao longo da vida" passou a ter um caráter estratégico, reduzindo toda a questão social à questão político-econômica, empreendendo os valores e costumes dominantes. Desse modo, busca-se formar um trabalhador produtivo, polivalente e preparado para as transformações da economia política, responsabilizando o trabalhador pela sua inserção e produtividade.

Nesse cenário, a juventude torna-se refém das práticas pedagógicas como um "subsistema" que possibilita, no máximo, o acesso às oportunidades educacionais com expectativa ampliada da sua real condição de transformação social, pois, as experiências se repetem por meio de muitas reformas na política educacional, sendo aguardadas e apropriadas pelos trabalhadores com muita angústia, e ao mesmo tempo, desconfiança, haja vista que o presente traz mais uma promessa integradora.

> A natureza holística resultante desse novo entendimento teórico, embora até hoje de realização bastante difícil em termos de políticas e de práticas, poderia contribuir para integrar dialeticamente distintas modalidades e variados processos de educação, para proceder a uma crítica ao modelo escolar e facilitar sua transformação e a mudança do sistema educativo, a fim de ampliar democraticamente a realização do princípio da igualdade de oportunidades educacionais e consolidar a autonomia individual e coletiva numa perspectiva de transformação social, de "intervenção no mundo", e não de simples adaptação ou ajustamento (LIMA, 2016, p. 15-6).

Todavia, o que estaria posto aos trabalhadores estigmatizados pelo processo de exclusão escolar para romper com o paradigma da precarização das oportunidades educacionais, na qual a realidade material do conceito dominante de educação ao longo da vida só tem permitido mediar interesses e conflitos?

No estudo encomendado pela Associação Sueca para o Desenvolvimento Internacional, Torres (2003) buscou traçar uma visão panorâmica sobre a realidade da educação de jovens e adultos, comparando experiências realizadas em diversos países do hemisfério norte e sul. A autora realizou a revisão de 1000 documentos, entrevistas pessoais e por telefone, tendo como grande complicador a ausência de documentação sobre as experiências dos países em desenvolvimento. De modo geral, a pesquisa aponta para alguns eixos comuns como a reafirmação do discurso das necessidades básicas da aprendizagem, da erradicação do analfabetismo e da aprendizagem ao longo da vida. Assim como, a educação na perspectiva do desenvolvimento humano, da aprendizagem permanente e do reconhecimento das dificuldades de formular recomendações categóricas.

> Caos terminológico y conceptual; Educación de adultas como educación básica de adultas (EBA) y EBA como alfabetización; Creciente énfasis sobre los "jóvenes" y/o los "adultos jóvenes". Educación de adultas y educación de niñas (y sus defensores) por carriles paralelos; Investigación y visiones dominadas por el Norte y por las agencias internacionales; Discrepancias en las declaraciones y compromisos de (las mismas) agencias internacionales; Disparidades regionales, focalización en África, y extrapolación de conclusiones a otras regiones; Nueva información, pero escaso nuevo conocimiento e innovación; La calidad como tema tanto en la producción en como sobre los "países en desarrollo"; Escasa y débil documentación de experiencias, pero signos prometedores; La evaluación de los programas de alfabetización de

> adultas continúa siendo un nudo crítico; Creciente presión por investigación cuantitativa y evidencia empírica; Evidencia no-conclusiva, conclusiones y recomendaciones divergentes (TORRES, 2003, p. 2).

Nesse sentido, a ideia de "educação ao longo da vida" constitui-se numa retórica, na qual a ideologia dominante difunde um conceito marcado pelo esvaziamento de suas possibilidades, pois, além de ignorar as contradições de um sistema altamente excludente, não vislumbra a "formação integral" do trabalhador. Portanto, a "educação ao longo da vida" emerge como mais um conceito generalista, cuja ideia principal recai sobre a profissionalização da força de trabalho. De modo que, tal conceito torna-se uma busca constante para melhorar a capacidade psicofísica do trabalhador, pois, na atual fase do capitalismo, a reestruturação produtiva exige uma modificação da organização racional do trabalho, na qual a base técnica de produção "rígida" tem transitado pelo "flexível" em virtude do desenvolvimento tecnológico e da informatização dos processos produtivos.

Para Ventura (2013), a educação ao longo da vida "funciona simultaneamente como um dos mecanismos de resposta aos desafios econômicos contemporâneos, como um dos principais instrumentos de moderação dos efeitos mais extremos da mundialização e como artefato da hegemonia" (p. 41). Logo, segundo a autora, nos países de economia dependente, "o significado da tese educação ao longo da vida, nada mais é do que a hegemonia da visão produtivista de educação capitaneada pelos organismos internacionais" (VENTURA, 2013, p. 41).

Todas essas mudanças acabam por refletir na educação e nos processos de formação e aprendizagem do trabalhador, colocando-os frente a um horizonte de incertezas quanto às possibilidades da inserção produtiva. Dessa forma, a educação ao longo da vida vai se constituindo numa novidade somente no plano do discurso, dado que se coloca como condição para continuar aprendendo, no plano da educação de jovens e adultos trabalhadores, a constante busca pela formação de competências e da qualificação profissional para o trabalho assalariado.

No mesmo sentido, a noção de educação ao longo da vida expressa nos documentos oficiais das políticas de governo, passa a delegar a responsabilidade da aprendizagem, qualificação profissional e inserção produtiva - ao indivíduo, exacerbando os valores liberais da competitividade e do individualismo.

No Brasil, a perspectiva instrumental da educação para reduzir as desigualdades sociais ganhou força sob o discurso da "qualificação social", no bojo da reforma política ocorrida com a ascensão do Partido dos Trabalhadores (2003). Na continuação desse debate, analisaremos o reconhecimento da EJA como política de estado, e a criação da Política Nacional da Juventude como política "integrada" ao Sistema Nacional de Educação.

CAPÍTULO II

POLÍTICA NACIONAL DA JUVENTUDE À MARGEM DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2003-2016)[9].

A análise da realidade social em um país como o Brasil demanda atenção no sentido de entender que as relações materiais (sociais e de produção) estão subordinadas aos países centrais do capitalismo internacional. Nesse sentido, os representantes dos países dominantes que ocupam os lugares de destaque na política mundial promovem a "grande política" sob o discurso da economia globalizada, em nome do desenvolvimento mundial. No caso dos países subordinados ao capital internacional, essas transformações não ocorrem nas mesmas proporções, e com a mesma velocidade, necessitando promover as condições internas para superar a posição subalterna na divisão internacional do trabalho.

No final do último século, o Estado veio propondo uma educação na qual a burguesia e o proletariado têm sido preparados para ocupar posições distintas no mercado de trabalho, instalando-se um processo de recrudescimento da força de trabalho para que os filhos dos trabalhadores ocupassem as fábricas e indústrias. Entretanto, no período desenvolvimentista do século passado, essa mesma força de trabalho foi sendo criticada por não estar apta a ocupar os postos de trabalho complexo no decorrer dos diversos estágios evolutivos da produção moderna.

Nesse capítulo, temos por objetivo discutir como a educação de jovens e adultos foi sendo construída através de programas de governo à margem do Sistema Nacional de Educação. Tal análise torna-se relevante para a compreensão do deslocamento da função social da educação de jovens e adultos, tendo os trabalhadores como sujeitos da história no cenário mais amplo da luta de classes, enquanto protagonistas do projeto liberal para a reprodução do capital.

De certo modo, a solução histórica encontrada pelo Estado foi viabilizar políticas focais, baseadas em conteúdos mínimos, para que a fração de classe mais pauperizada aprendesse a ler, escrever e realizar as operações matemáticas básicas, consolidando um sistema educacional dual e excludente. Paralelo a isso, cabe ressaltar o protagonismo dos movimentos populares e setores ligados à igreja, criando experiências muito relevantes sobre educação popular, o que mais tarde seria reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases como educação de jovens e adultos.

---

[9] A delimitação do estudo remete ao período do governo do Partido dos Trabalhadores, no qual buscaremos abordar os principais pontos das políticas educacionais direcionadas aos jovens e adultos trabalhadores. Dessa forma, o leitor encontrará referências sobre os mandatos do Presidente Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rousseff (primeiro e a metade do segundo mandato). No segundo semestre de 2016, em virtude da denúncia sobre crime de responsabilidade, contestada por muitos políticos brasileiros, a democracia sofreu um duro golpe quando o Poder Legislativo decretou o impedimento da Presidenta da República.

Quanto ao Estado educador, algumas experiências destacaram-se como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1950); a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, do Plano Nacional de Educação (PNE-1963) e do Plano Nacional de Alfabetização (PNA-1964) que oficializou o "sistema" Paulo Freire a nível nacional, mas teve sua extinção declarada quatorze dias após o golpe civil-militar; e o mais conhecido de todos, criado pelo regime militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, 1964-1985).

Nas décadas de 1970 e 1980, em virtude da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus, prevaleceu à perspectiva tecnicista de ensino através de cursos técnicos profissionalizantes. Nessa época, a educação de jovens e adultos passou a ser influenciada pelas teorias desenvolvimentistas, ficando marcada pelo seu caráter instrumental como elemento potencializador da capacidade humana para "aumentar" a produtividade do trabalhador. Desde então, ao longo dos anos, a formação social brasileira tem sido influenciada pela teoria do capital humano, reproduzindo o pensamento pedagógico liberal-tecnicista através das reformas educacionais.

No limiar do século XXI, o governo do Partido dos Trabalhadores cria a Política Nacional da Juventude (2005), com a promessa integradora de romper com a marginalização histórica da EJA, priorizando a qualificação social para o trabalho, articulada em todas as esferas de governo. Esse período é particularmente importante devido a criação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), dando início ao movimento de "resgate" do pensamento social brasileiro, propondo um projeto pedagógico integrado que articulava elevação de escolaridade, formação para o trabalho e cidadania. Entretanto, no momento em que o país incorporou as mudanças da política neoliberal, exacerbando as contradições político-econômicas, a formação social do trabalhador adquiriu novos sentidos para responder as demandas da restruturação produtiva. De modo que, a Política Nacional da Juventude foi sendo transformada para atender as diversas frações de classe, reivindicando a participação do trabalhador associada a diversas formas de certificação profissional. Contudo, no decorrer dos anos, alguns estudiosos têm evidenciado como a Política Nacional da Juventude, especificamente o Projovem Urbano, tem reproduzido baixos níveis de escolarização, coadunando-se como sendo a "pequena-política" de reprodução da força de trabalho simples (RUMMERT; BÍLIO; GASPAR; 2017).

Entretanto, antes de aprofundarmos esse debate, precisamos apreender o período histórico que marcou a correlação de forças, pois, tal conjuntura demonstra os limites da política institucional, reproduzindo antigas práticas pedagógicas executadas à margem do Sistema Nacional de Educação.

2. 1 - O Sistema Nacional de Educação: uma política historicamente conservadora.

Entre os temas mais complexos da educação está a questão da consolidação do Sistema Nacional da Educação (SNE). De modo peculiar, apesar da política educacional brasileira ser constituída por amplo arcabouço jurídico, respaldada por leis, decretos, pareceres, diretrizes curriculares etc., um dos maiores desafios político-institucionais tem consistido em atender as diversas demandas da educação pública com a necessária qualidade social. De certo modo, tal discussão justifica-se pela conformação histórica da educação nacional, cujo desenvolvimento tardio foi sendo paulatinamente negado na articulação de um "sistema nacional", ou seja, um complexo articulado em que as diversas redes de ensino e suas respectivas instituições públicas assumissem os mesmos objetivos na formação de uma sociedade mais justa.

O ponto crucial dessa questão remete a articulação dos "sistemas" ou do "sistema educacional", em um nível de investigação que requer certa abstração, pois, ainda hoje o país não formalizou a criação do Sistema Nacional de Educação. Por isso, torna-se importante contextualizarmos historicamente, ainda que brevemente, as iniciativas do Estado na articulação e consolidação do Sistema Nacional de Ensino.

A primeira tentativa partiu da proposta do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), lançado por um grupo de 26 educadores e intelectuais, propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e Almeida Júnior.

> À luz do plano geral, estrutura-se o sistema educacional composto por um conjunto de instituições hierarquicamente dispostas: escola infantil ou pré-primária (4 a 6 anos); escola primária (7 a 12 anos); escola secundária (12 a 18 anos) e escola superior ou universitária. nessa estrutura, a escola secundária unificada, parte de uma base comum de cultura geral com a duração de três anos, bifurcando-se dos 15 aos 18 anos, na seção de estudos intelectuais com três ciclos (humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; ciências químicas e biológicas) e na seção das profissões manuais, também com três ciclos, ligados aos ramos da produção: atividades de extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca); da elaboração de matérias-primas (escolas industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio) (MANIFESTO apud SAVIANI, 2014, p. 22).

Até a metade do século XX, a educação pública brasileira foi sendo construída em meio a correlação de forças políticas para erradicar o analfabetismo, em que o discurso da burguesia reforçava a necessidade da gratuidade e da massificação do ensino para que todos os trabalhadores tivessem condições de participar do projeto nacional-desenvolvimentista.

No contexto geral, os Pioneiros da Educação Nova defendiam a criação de um Plano Nacional de Educação, atrelando investimentos para assegurar a democratização da educação pública com a construção de escolas e universidades. Assim, os primeiros direitos sociais começaram a ser garantidos na Constituição Federal de 1934. Desde então, existe a obrigação do Estado em "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País" (BRASIL, 1934, Art. 150 – "a").

Da mesma forma, se fez presente no parágrafo único deste artigo, os primeiros olhares para a educação de adultos, "ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos". Entretanto, a expansão da educação de adultos não ocorreu de forma satisfatória, nos mesmos moldes da educação primária, sendo replicada por meio de programas setoriais para qualificar o trabalhador manual. Em meio a correlação de forças políticas, ocorriam as disputas em torno da descentralização/centralização da responsabilização da educação, fazendo com que a materialização do Sistema Nacional de Educação fosse sendo adiada.

> (...) embora em consonância com o espírito do Manifesto, talvez pela ênfase descentralizadora decorrente da experiência centralizadora do Estado Novo, enfraqueceram a ideia de um Sistema Nacional de Educação que, ainda que não explicitamente formulada, deixava-se entrever no texto do Manifesto quando tratou do princípio da "descentralização da função educacional (SAVIANI, 2014, p. 26).

Nesse cenário, o tratamento dado à proposta de um plano nacional da educação teve ampla participação do pensamento político liberal, influenciados pelo crescimento do capitalismo urbano-industrial em todo o país, muitas vezes, confrontados pelo pensamento progressista da época. No entanto, a proposta para consolidação de um sistema nacional de ensino teve como grande entrave a autonomia e os interesses dos entes federados que acabaram articulando a política educacional de acordo com a proposta desenvolvimentista, preferindo responder isoladamente por seus avanços e retrocessos.

Nessa direção, "o modelo educacional do Manifesto dos Pioneiros não se concretizou, de modo que a política pública continuou sendo executada por estados e municípios, mas sem grande coordenação nacional. Dessa forma, sua trajetória foi influenciada fortemente pelas heterogeneidades características do federalismo brasileiro" (ABRUCIO; SEGATTO, 2014, p. 44). Para os autores, "as heterogeneidades socioeconômicas e as fragilidades nas capacidades institucionais dos governos estaduais e municipais explicam a grande desigualdade de acesso e de qualidade da política entre as regiões e/ou estados brasileiros" (idem).

Sob o discurso do interesse geral, o Estado preparava os trabalhadores para atuarem mediante ao “etapismo” do pensamento “evolucionista”, defendendo que a condição de subdesenvolvimento perante a economia mundial era uma questão de tempo, pois, o crescimento da indústria por substituição das importações elevaria o país a condição de desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, o Brasil financiou as reformas estruturais através de empréstimos à juros aviltantes, elevando a dívida externa, deixando a economia nacional cada vez subordinada aos interesses dos organismos internacionais. Os países imperialistas, por sua vez, aproveitavam os gargalos estruturais da economia brasileira, fornecendo mão de obra qualificada (ciência e tecnologia), tendo em vista a baixa qualificação profissional e os elevados índices de analfabetismo dos trabalhadores para suprir os diversos setores da produção nacional.

Enquanto isso, no âmbito político institucional, o reconhecimento do Sistema Nacional de Educação demonstrava suas contradições, pois, muitos governantes não compreendiam o termo “Sistema” como sendo um conjunto integrado e articulado de objetivos comuns. Por esse motivo, “o fenômeno dos sistemas nacionais de ensino generalizou, na educação, o uso do termo sistema” (SAVIANI, 2008, p. 215), conformando o senso comum em torno do termo, com uma noção enviesada sobre o significado da expressão ‘sistema educacional’.

> Convivemos diariamente com expressões como “sistema federal de ensino”, “sistema oficial”, “sistema público”, “sistema escolar”, “sistema de ensino superior” etc. Na verdade, porém, o uso dessas expressões é impróprio; um exame mais detido revelará que, em todos esses casos, se trata propriamente do sistema educacional, considerado sob este ou aquele prisma, nesse ou naquele aspecto (SAVIANI, 2008, p. 215).

Assim, “na base desse uso difuso do conceito de sistema na educação está à noção de que o termo ‘sistema’ denota conjunto de elementos, isto é, a reunião de várias unidades formando um todo. Daí a assimilação do conceito de sistema educacional a conjunto de unidades escolares ou de rede de instituições de ensino” (SAVIANI, 2008, p. 215).

O processo de descentralização da educação contribuiu para difundir o pensamento reducionista sobre a polissemia do termo, cuja autonomia dada aos estados institucionalizou o pensamento marcadamente centralizador ao ficarem responsáveis pela criação, organização e execução de suas redes de ensino. No entanto, a questão da articulação e da integração das diversas redes de ensino com a política nacional de educação ficou em segundo plano, no momento em que muitos governos regionais passaram a direcionar os investimentos na educação para outras áreas com maior visibilidade política.

De acordo com Saviani (2008), a acepção de "Sistema"[10] é muito mais abrangente.

> [...] é preciso considerar que o conceito de sistema não se resume à ideia de rede de escolas. Para lá dessa acepção, o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns [isto é, que obrigam a todos os seus integrantes] (SAVIANI, 2008, p. 215).

A rigor, "só se pode falar em sistema, em sentido próprio, na esfera pública. Por isso as escolas particulares integram o sistema quando fazem parte do sistema público de ensino, subordinando-se, em consequência, as normas comuns que lhes são próprias" (idem). Nesse sentido, "é só por analogia que se pode falar em 'sistema particular de ensino'. O abuso da analogia resulta responsável por boa parte das confusões e imprecisões que cercam a noção de sistema, dando origem a expressões como sistema público ou particular de ensino, sistema escolar etc." (SAVIANI, 2008, p. 215-6).

Nesse ponto, a polissemia da palavra "sistema" ilustra que a construção histórica do Sistema Nacional de Educação decorreu como um processo subordinado a interesses difusos. Aliás, no que compete a construção histórica, o educador aponta quatro principais obstáculos que retardaram a organização do Sistema Nacional de Educação.

> a) os obstáculos econômicos decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no país; b) os obstáculos políticos caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) os obstáculos filosóficos-ideológicos, isto é, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de sistema nacional; d) os obstáculos legais materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de um Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2008, p. 213).

Para o autor, o primeiro obstáculo a resistência histórica na manutenção da educação pública é o financeiro, haja vista os pífios investimentos concedidos. A Constituição Federal determina que o financiamento seja de 18% para a União e 25% para estados e municípios. Contudo, conforme aponta o autor, "como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos em relação à 'receita resultante de impostos', além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se, especialmente a partir do governo FHC, outro mecanismo de burlar essa exigência" (SAVIANI, 2008, p. 220).

---

[10] Ver Saviani. Educação brasileira: estrutura e sistema. 10ª edição. Campinas: Autores Associados, 2008.

Na análise do autor, passou-se a criar novas fontes de receita nomeando-as, porém, não com a palavra ‘imposto’, mas utilizando o termo ‘contribuição’, “como são os casos da Cofins (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), CPMF (Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira), Cide (Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico) ”. Desta forma, “como não recebem nome de impostos, não se aplica a vinculação orçamentária constitucional dirigida à educação. Além disso, também a partir do governo FHC, instituiu-se a DRU (Desvinculação das Receitas da União), que permite subtrair 20% das vinculações orçamentárias” (SAVIANI, 2008, p. 220).

O segundo obstáculo decorre da descontinuidade nas políticas educativas que se manifesta de diversas maneiras, mas é tipicamente caracterizada pelas “reformas”, que o intelectual descreve como um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. Segundo Saviani (2008), “a metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vaivém de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional”. Esse movimento pendular também pode ser constatado historicamente, quando as reformas educacionais passam a receber o nome de seus proponentes, geralmente alguém ligado à pasta da instrução pública ou da educação, “desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que com ele, finalmente, o problema será resolvido” (SAVIANI, 2008, p. 221).

Para Saviani (2008), “a marca da descontinuidade na política de educação atual se faz presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental” (p. 222). Nessa colcha de retalhos, entre reformas e contrarreformas da política educacional, o Estado vem criando instrumentos legais que não resolvem a questão da precarização do ensino público, somente postergam velhos dilemas propondo novos desafios.

> Para enfrentar esse problema [eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental], a Constituição de 1988 previu, nas disposições nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o Fundef, com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), que também se estendeu por dez anos. No final de 2006, ao se esgotar os dez anos do prazo do Fundef, foi instituído o Fundeb, com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do PNE já passou, vem um novo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabelecer um novo prazo, desta vez de 15 anos, projetando a solução do problema para 2022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo plano que será lançado em 2022, prevendo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema (SAVIANI, 2008, p. 222).

Outro obstáculo, representativo do retardo na organização do Sistema Nacional de Educação, procede da resistência ao nível das ideias, ou seja, “a ideia de sistema nacional de ensino foi pensada no século XIX como forma de organização prática da educação, constituindo-se numa ampla rede de escolas abrangendo todo o território da nação e articuladas entre si segundo normas comuns e com objetivos também comuns”. Para o autor, isso demandaria altos investimentos, condições materiais e políticas. Além disso, uma questão determinante para o atraso na consecução do “Sistema” resultou da mentalidade e do pensamento pedagógico, ou seja, de uma formação articulada a concepção geral de homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional (SAVIANI, 2008, p. 223).

O quarto obstáculo está na resistência ao plano legal, especificamente, a confusão devida ao marco conceitual que estabeleceu a responsabilidade da União para legislar sobre diretrizes e bases em todo o território nacional, e o regime de colaboração no qual os estados são parte em matéria de educação, pois, “quando a Constituição determina que a União estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional, obviamente ela está pretendendo com isso que a educação, em todo o território do país, seja organizada segundo diretrizes comuns e sobre bases também comuns. E a organização educacional com essas características é o que se chama *sistema nacional de educação*” (SAVIANI, 2008, p. 225).

Em vista dessa ‘brecha legal’, muito se discute sobre a responsabilidade de cada ente federado, mas, “sistema não é unidade da identidade, uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade” (SAVIANI, 2008, p. 225).

Na mesma direção, segundo Libâneo (2008), “raramente houve no Brasil um protagonismo no modo de ver pedagógico das coisas, o que tem havido há décadas é um modo de ver ora burocrático, ora sociologizado, ora politicizado, tal como hoje reincide um modo de ver economicizado” (LIBÂNEO, 2008, p. 169). Para o autor, a pergunta-chave é: por que há essa distância entre macropolítica e a micropolítica, entre as grandes políticas educacionais e o funcionamento interno das escolas, seu cotidiano, suas normas e rotinas, as salas de aula, as relações professor-aluno, as práticas de gestão?

De modo que, a luta histórica pelo direito à educação está diretamente relacionada à correlação das forças políticas e ideológicas que reafirmaram o individualismo dos interesses de classe, em virtude de um projeto de sociedade desigual e combinado. Como vimos no capítulo anterior, referimos ao que Gramsci descreve como binômio “grande política-pequena política”, ou seja, a luta pela destruição, defesa ou conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais, reduzindo tudo à pequena política.

E quando retratamos a Política Nacional da Juventude, a dicotomia sobre a integração do Sistema Nacional da Educação fica mais evidente, pois, diferentemente de países que intensificaram a consolidação das políticas de juventude a partir das discussões lideradas pela ONU, "constata-se que o Brasil somente inicia este debate mais intenso e organizado em meados da década de 1990, praticamente dez anos após a declaração do Ano Internacional da Juventude" (BRASIL, 2011a, p. 19). Ainda assim, somente a partir de 2005, a Política Nacional da Juventude é resguardada sobre o aspecto legal, priorizando a educação profissional, tornando-se a política hegemônica na formação da força de trabalho no País.

No último ano de mandato do presidente Lula da Silva foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), considerada um avanço pelos setores ligados à educação brasileira. O Projeto de Lei nº 8.035/10, para o decênio 2011-2020, posteriormente, transformada na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a, discutiu o substitutivo do Plano Nacional de Educação e a criação do Sistema Nacional de Educação.

Segundo Oliveira (2011, p. 324), a Conferência pretendeu ser um processo democrático aberto pelo Poder Público que possibilitasse a ampla participação de setores ligados à educação brasileira nos seus distintos níveis, modalidades, interesses e finalidades, já que pautou a educação escolar, da educação infantil à pós-graduação. O tema central da foi "Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação".

> Esse tema é revelador de um sentimento compartilhado por distintos setores que compuseram a comissão organizadora da CONAE. Entretanto, mais que revelar os sentimentos e sentidos dos diferentes setores que compuseram tal comissão, esse tema expressa um movimento que começa a tomar corpo na educação brasileira no final do primeiro mandato do presidente Lula, a despeito de ter-se constituído em ponto de referência para a elaboração do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, após a promulgação da Constituição Federal da República de 1988, em que as entidades de estudos e pesquisas em educação exerceram significativo protagonismo, atuando no âmbito do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (OLIVEIRA, 2011, p. 325).

Para a autora, entre muitas permanências e poucas rupturas, "o primeiro mandato de Lula foi caracterizado mais pela promoção de políticas assistenciais e compensatórias por meio de programas sociais desenvolvidos para público-alvo específico, os mais pobres, que pela ampliação de políticas e ações asseguravam os interesses universais inscritos na Constituição Federal de 1988" (OLIVEIRA, 2011, p. 325). Lembrando que, um dos motivos para as discussões sobre a CONAE decorreu da tentativa de preencher o espaço vazio, ausência de uma legislação nacional sobre o SNE, deixado pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

> A pouca eficácia do PNE (2001-2010) em orientar a educação nacional pode ter facilitado a iniciativa de um governo de adotar suas políticas no lugar em que deveria seguir as do Estado. A aprovação do PNE (2001-2010) ocorreu em processo turbulento de tramitação, com idas e vindas e muitos embates entre governo e setores organizados em defesa da educação. Ao final, o texto aprovado resultou em atrasos em relação a conquistas importantes já inscritas na educação brasileira e foi bastante criticado como limitado pelos setores organizados da sociedade em defesa da educação pública, tendo recebido muitos vetos pelo então presidente FHC, que acabaram por comprometer suas metas e objetivos. Na ausência de uma legislação nacional que estabelecesse o Sistema Nacional de Educação no Brasil, sua estrutura, funcionamento e orientação, caberia ao PNE o lugar de referência legal da educação em todos os níveis e modalidades. Contudo, a força de lei que deveria ter o PNE (2001-2010) não se fez cumprir (OLIVEIRA, 2011, p. 330).

Nesse mesmo sentido, o Projeto de Lei nº 8.035/10 tramitou de forma morosa pelo Congresso, sendo aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014a, instituindo o Plano Nacional da Educação para o decênio 2014-2024. Dado o caráter histórico, o marco legal somente pode ser considerado um avanço no sentido de que a tentativa de criação do Sistema Nacional de Educação tramitava pelas mãos de um governo populista, que tinha por compromisso político o resgate do pensamento social.

Na visão do Estado, o que se infere deste dispositivo é que o Sistema Nacional de Educação já existe pela sua inserção no corpo constitucional, ou seja, pelo conjunto dos diversos dispositivos legais que garantem os princípios básicos à educação. Para a Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (SASE/MEC), “tal contexto [SNE] remete à definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias de manutenção e desenvolvimento direcionadas à garantia do direito social à educação em ambos os níveis (educação básica e superior), considerando todas as etapas e modalidades educativas” (BRASIL, 2014b).

Nessa direção, o pensamento dominante aponta o PNE como articulador da política educacional para o atendimento de todas as modalidades e níveis de ensino. Entretanto, segundo o próprio Plano Nacional de Educação, “o poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014a, Artigo 13).

A Lei sobre o Sistema Nacional de Educação deveria estar em vigor desde 2016. Entretanto, estamos num período em que os sucessores do governo do PT promoveram amplo ataque aos direitos dos trabalhadores: como a reforma do ensino médio, a reforma trabalhista, a reforma da previdência (estagnado ao final do ano de 2018), e esse importante marco legal da educação nacional, legalmente, ainda inexiste.

No início de 2018, a Câmara dos Deputados sinalizou que o Projeto de Lei estava pronto para ser votado, dependendo da aprovação da Comissão de Educação da Câmara. Segundo os representantes formais do Estado, o texto em análise na Câmara tem contribuições de dois projetos de lei complementar (PLPs 413/14 e 448/17), afim de cumprir as metas e estratégias da educação de qualidade. Para os defensores do projeto neoliberal, "o valor investido para a garantia do padrão de qualidade educacional será definido pelo mecanismo CAQi - Custo Aluno-Qualidade Inicial - que mostra quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica" (RÁDIO CÂMARA, 30/01/2018). Posteriormente, ainda segundo o projeto de lei, "virá o CAQ - Custo Aluno-Qualidade - que vai trazer parâmetros de investimento para o Brasil se aproximar dos países mais desenvolvidos em termos educacionais" (RÁDIO CÂMARA, 30/01/2018).

Nestes termos, a criação do Sistema Nacional de Educação apresenta seu caráter compósito, construído por meio de reformas e projetos desarticulados, constituindo-se em mais uma promessa integradora na qual a articulação e a integração das políticas educacionais está revestida sob a aparência da democratização das oportunidades educacionais. E assim, materializadas através da pulverização dos programas, o Estado se limita a oferecer autonomia financeira e administrativa, exigindo, mas não responsabilizando, a contrapartida de estados e municípios ao se comprometer com a efetividade social.

Por isso, entendemos que a Política Nacional da Juventude tem se constituído à margem do Sistema Nacional Educação, assumindo a tarefa de equilibrar a balança das desigualdades sociais por meio do alcance de metas que promovam o acesso à escolarização e a qualificação profissional, sem, contudo, se comprometer com a inserção produtiva dos trabalhadores. Esse fato pode ser constatado a partir da análise do Plano Nacional de Educação que prevê metas bem modestas para a educação de jovens e adultos, até 2024.

Nessa direção, a Meta 10 intenta oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Para isso, direciona 11 estratégias, de modo a lograr esse modesto incremento, incentivando a parceria público privada e a terceirização de serviços para a qualificação profissional.

De acordo com o marco legal, o governo deverá "fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade" (BRASIL, 10.8, 2014a).

Todavia, não existe a preocupação com a ampliação da Política Nacional da Juventude. O Estado se limita a "*manter* programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica" (BRASIL, Meta 10.1, 2014a, grifo nosso).

Por outro lado, a estratégia do governo tem servido como instrumento de controle social, pois, extinguir os programas de qualificação profissional geraria tensão, aumentando os conflitos sociais. No atual momento histórico, a manutenção das políticas de governo é uma estratégia de governo que tem servido a hegemonia da pequena política para buscar o consenso dos dominados. Nessa direção, a manutenção da pequena política, conforme demonstra Gramsci, reproduz as "questões parciais e cotidianas" a nível do senso comum, mascarando os problemas inerentes as mediações que determinam o processo de criação, execução e avaliação dos programas de governo. E mesmo sendo garantida pela Constituição Federal, perto de completar 90 anos da sua primeira previsão legal, recai o fato da não "institucionalização" haja vista que o Brasil ainda não regulamentou o Sistema Nacional de Educação. Enquanto isso, vivemos uma realidade social na qual as políticas e os programas são marcados pela fragmentação de suas ações, promovendo uma formação social dual e excludente, sendo pensadas para combater os efeitos e não as causas determinantes das desigualdades sociais.

Por esse motivo, a articulação e a integração dependem do comprometimento dos sujeitos históricos envolvidos na execução das políticas de estado e dos programas de governo, além do comprometimento do próprio Estado com a avaliação da efetividade social dos programas, pois ao ignorar os objetivos para as quais foram criados: Para que servem? A quem servem? E a que se destinam?

As políticas de governo como instrumento de inclusão social acabam por assumir um sentido "vazio", dado que somente a certificação profissional não garante a inserção produtiva, e o número de jovens e adultos trabalhadores se multiplica em busca da educação básica, aligeirada e sem qualidade social.

Portanto, a conquista histórica mais significativa sobre o direito à educação está representada em duas Políticas de Estado: a Educação de Jovens e Adultos e a Política Nacional da Juventude. De modo que, torna-se importante investigar a educação de jovens e adultos trabalhadores como Política de Estado, no sentido de apreendermos sua dinâmica e seus desafios frente a reestruturação produtiva. Nesse contexto, a educação para a classe trabalhadora vem sendo materializada nos limites de um projeto educacional compósito, desarticulado do Sistema Nacional da Educação, não deixando de se afirmar como campo social em disputa no século XXI.

2.2 – A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores como política de Estado[11]?

> A educação é processo inerente à vida dos seres humanos, intrínseco à condição da espécie, uma vez que a reprodução dos seus integrantes não envolve apenas uma memória genética, mas, com igual intensidade, pressupõe uma memória cultural, em decorrência do que cada novo membro do grupo precisa recuperá-la, inserindo-se no fluxo de sua cultura. Ao longo da constituição histórico-antropológica da espécie, esse processo de inserção foi se dando, inicialmente, de forma quase que instintiva, prevalecendo o processo de imitação dos indivíduos adultos pelos indivíduos jovens, nos mais diferentes contextos pessoais e grupais que tecem a malha da existência humana. Porém, com a 'complexificação' da vida social, foram implementadas práticas sistemáticas e intencionais destinadas a cuidar especificamente desse processo, instaurando-se então instituições especializadas encarregadas de atuar de modo formal e explícito na inserção dos novos membros no tecido sociocultural. Nasceram então as escolas (SEVERINO, 2006, p. 289).

De acordo com a epigrafe, a complexificação da vida social foi determinante para a institucionalização da educação, por meio da criação das escolas. Até então, a transmissão de conhecimentos era baseada na troca de experiências, a aprendizagem ocorria por meio da educação informal. Enquanto isso, o crescimento populacional constituiu um dos principais fatores para que a escola emergisse, fomentando a transmissão do conhecimento historicamente acumulados e socialmente produzidos através da educação formal.

Nesse contexto, não demorou muito para que as nações mais desenvolvidas entendessem a educação para além do assistencialismo, ou seja, como fator de correção das desigualdades sociais. Logo, em muitos países capitalistas, as diferenças locais e regionais passaram a ser explicadas a partir do investimento em educação, ciência e tecnologia. Não obstante, a hegemonia mundial elegeu a educação como principal fator para o desenvolvimento econômico-social, investindo no "cientificismo", na educação como mercadoria, na reestruturação produtiva etc., ditando as regras do mercado de trabalho. Contudo, atualmente, o social está cada vez mais subjugado ao econômico, ampliando as desigualdades sociais.

No Brasil, também, a escola pública esteve direcionada a formar os indivíduos para o trabalho, constituindo o conjunto das forças produtivas. No último terço do século XX, o governo massificou a formação técnico-profissional através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus). Tal medida, foi extensiva aos jovens e adultos, incrementando com tons de perversidade, a formação para o trabalho simples.

---

[11] Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

A maior crítica direcionada as ações da época recaiu sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), autorizado pela Lei n° 5.379, de 15 de dezembro de 1967, implementado oficialmente em 1971, protótipo do que viria ser mais tarde o Projovem Urbano. O caráter pragmático da política educacional não modificou o cenário de subalternização dos trabalhadores que, ainda hoje, sofrem com o preconceito da formação escolar deficitária.

Nessa direção, a história da educação de jovens adultos se confunde com a própria história da formação social brasileira, ou seja, seu desenvolvimento ocorreu gradativa e lentamente, nos moldes de uma educação conservadora.

> A história da educação de jovens e adultos no Brasil, não se pode esquecer, foi constituída como uma história de experiências, porque, de modo geral, não conseguiu produzir enraizamentos nos sistemas públicos. Algumas fogem dessa categoria, como o Movimento de Educação de Base (MEB), [...] e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que como programa de governo constituiu política pública em rede de atendimento, mas paralela ao sistema (PAIVA, 2006, p. 532).

Esse conjunto de experiências, lamentavelmente, não reverteu em possiblidades reais e concretas de materializar uma política de estado, foram muitos erros e acertos, dadas as sucessivas ações na tentativa de reduzir o analfabetismo. Dentre as reformas educacionais, o período compreendido entre 2003 e 2006, “traz para a EJA um maior destaque do que o obtido nos governos anteriores da Nova República” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 33).

No primeiro governo Lula da Silva (2003) é criado o Programa Brasil Alfabetizado, “com o objetivo de ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos, em cursos presenciais com avaliação no processo, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal” (BRASIL, 2004a, Art. 2°).

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação[12], o Programa promove, desde então, a superação do analfabetismo, contribuindo para a universalização do ensino fundamental no Brasil.

> O programa é desenvolvido em todo o território nacional, em regime de colaboração com o Distrito Federal e com cada um dos estados e dos municípios – com atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo. Para a alfabetização dos jovens, adultos e idosos, o PBA conta com a ajuda de voluntários, preferencialmente professores da rede pública, que atuam como alfabetizadores, coordenadores de turmas ou tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e recebem bolsas mensais, como um estímulo à sua ação alfabetizadora (BRASIL, FNDE, 2019).

[12] https://www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/ps-educacao-jovens-e-adultos/ps-pba

Entretanto, “o lançamento do programa Brasil Alfabetizado, com a apresentação de uma proposta nos moldes de campanha, desvinculada da educação básica, não superando o viés das ações anteriores, deixou os educadores progressistas perplexos pela recorrência do equívoco” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 35). De acordo com as autoras, “questionava-se, desde o início, seu caráter de campanha, as bases de sua concepção, análogas às de tantas iniciativas fracassadas já implementadas em outros períodos históricos – como o MOBRAL[13] e o PAS[14] – e a desconsideração de amplo conjunto de trabalhos que evidenciam as fragilidades e limites de tais iniciativas” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 35).

Na continuidade das ações do governo federal, para o incremento da educação de jovens e adultos trabalhadores como política de Estado, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), através do Decreto n° 5.159, de 28 de julho de 2004c, e posteriormente, a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ); do Conselho Nacional da Juventude (CNJ); e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); com a Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005b.

A grande interrogação sobre a EJA como Política de Estado estava na articulação das ações do governo, pois apesar de serem direcionadas ao mesmo público, a Educação de Jovens e Adultos era administrada pelo Ministério da Educação/SECADI, e o Programa Projovem pela Secretaria Geral da Presidência da República/SNJ. Então, por alguns anos, a tentativa de consolidar uma Política de Estado careceu de articulação institucional pela falta de interlocução de alguns setores ligados às políticas de governo, justamente, pela novidade da criação e da centralização do Projovem Urbano na Secretaria Nacional da Juventude.

A partir de 2012, “o Projovem Urbano passa a ser coordenado nacionalmente pelo Ministério da Educação, ganhando força como política pública da modalidade de Educação de Jovens e Adultos ao ter sua gestão diretamente vinculada a este Ministério e às Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, em âmbito local” (SECADI, 2012b).

---

[13] Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 - Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um órgão do governo brasileiro, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorizado pela Lei n° 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante o governo de Emílio Garrastazu Médice, na Ditadura Militar.

[14] O PAS foi criado em 1996, pelo Conselho da ONG Comunidade Solidária, vinculada à Casa Civil da Presidência da República, com o objetivo de coordenar ações sociais emergenciais de combate à pobreza. O Programa foi concebido como campanha de alfabetização a ser desenvolvida com parcerias entre os poderes públicos federal e municipal, organizações da sociedade civil, empresas, fundações e instituições de ensino superior públicas e privadas. Os recursos financeiros para o custo do aluno no PAS eram compartilhados entre o governo federal e as empresas, que podiam selecionar os municípios a serem apoiados. O MEC contribuía com 50% do custo-aluno no PAS e, nos municípios com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) inferior a 0,5 e que não fossem “adotados” por parceiros privados, o governo assumia o custo do projeto. Pode-se dizer que o PAS simboliza a consolidação da tendência à descentralização, tendo por objetivo empreender ações sociais de combate a situações de extrema pobreza (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 35).

Em pouco mais de uma década, o governo federal seguiu estabelecendo diretrizes, princípios e fundamentos, na tentativa de criar uma identidade própria para a EJA. O Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais), e a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010b (Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos), são dois documentos que atuam no sentido de auxiliar as redes de ensino a fortalecer a modalidade como Política de Estado.

De certa forma, a legislação educacional responsável por promover a igualdade de direitos, ressalta a "**função reparadora** da EJA", ou seja, "significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano" (BRASIL, 2000, p. 7). Em termos práticos, a política educacional buscou corrigir o caráter marginal dado à EJA, resgatando o direito à educação como direito social, garantido pela Constituição Federal (1988).

No entanto, o discurso que enaltece a cidadania para com as minorias sociais, na prática, não proporciona as mesmas condições de acesso aos bens culturais e materiais para grande parte dos jovens e adultos trabalhadores.

> **A função equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

E o acesso à escolarização se materializa nos limites da formação rápida, promovendo a retórica da qualificação profissional para responder as mudanças da produção moderna.

> A educação, como uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitando um nível técnico e profissional mais qualificado" (BRASIL, 2000, p. 10).

E sob a perspectiva da adaptação ao mundo do trabalho, "esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de **qualificadora**" (BRASIL, 2000, p. 11).

De modo prático e pragmático, o discurso dominante entende que a qualificação profissional possibilita ao indivíduo desenvolver habilidades e competências. Entretanto, existe um mito em torno da ideia de que oferecendo as mesmas condições de acesso e oportunidades de escolarização, todos teriam a mesma capacidade produtiva, ou no melhor das utopias a mesma chance de obter um "lugar ao sol". Ainda assim, esse pensamento (igualdade de oportunidades educacionais) desconsidera outros fatores relevantes para o desenvolvimento humano, pois, mesmo quando as oportunidades são consagradas, a diferença entre os indivíduos se faz significativa. Isso ocorre devido as diversas condições materiais em que os sujeitos históricos reproduzem sua existência; o meio social em que vivem; a influência da família; a forma com que os indivíduos estreitam suas relações sociais e produtivas. Portanto, ainda que o acesso à escolarização seja dado de modo semelhante, as condições materiais de vida influenciam diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Na atual conjuntura, a questão deveria estar direcionada a discutir a "grande política", ou seja, as causas que promovem as desigualdades sociais, mas tudo gira em torno dos efeitos da crise econômica que são reduzidas e profanadas sob a crise do emprego e da desqualificação profissional. Nesse caso, a reforma educacional é uma reforma por baixo (pequena política), em que o governo não problematiza as questões sociais, universalizando o acesso ao ensino fundamental e médio, mas não logrando êxito quanto a inclusão social através do emprego e da renda.

Na visão dominante, o resgate histórico da educação permite "institucionalizar um sistema educacional público de educação básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (BRASIL, 2010, Art. 2°).

Nesse diapasão, os defensores da educação de jovens e adultos trabalhadores tem criticando a permanente *(re) construção da subalternidade* como política de Estado, "derivado dos processos de correlação de forças emergentes na atual fase de expansão e consolidação do capital" (RUMMERT; VENTURA, 2007), pela forma como as instituições privadas têm se apropriado dos investimentos públicos. Assim, parece que o interesse institucional em garantir a modalidade como política de Estado tem ficado apenas no aspecto legal, pois, "por serem pulverizadas, sobrepostas e heterogêneas, reforçam um conjunto de práticas que se coadunam com as marcas de diferentes formas de precarização a que estão, em geral, submetidos alfabetizadores e alunos (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 36).

Ademais, outro fator que vem influenciando a trajetória da educação de jovens e adultos trabalhadores como política de Estado, é a ausência de políticas direcionadas a formação dos educadores. Essa ausência, por muitos anos, consolidou o empobrecimento do entendimento sobre a função social do educador em seu devenir histórico, em virtude do perfil alfabetizador que vem prevalecendo historicamente. Desse modo, o entendimento sobre o trabalho docente vem causando certa insegurança em muitos educadores, principalmente, no que compete ao perfil docente alinhado com os interesses da classe trabalhadora.

E um desses interesses está justamente em compreender a subjetividade do modo de ser, viver e agir dos trabalhadores, partindo das condições objetivas do modo de vida em que estão subordinados ao capitalismo. Por essa razão, os educadores devem respeitar as subjetividades intrínsecas da própria existência material dos trabalhadores, construindo espaços de luta e resistência, por meio da prática intencional direcionada à intervenção social.

A bem da verdade, a educação de jovens adultos não se caracteriza somente por meio de técnicas de ensino, mas se inscreve na particularidade da compreensão das subjetividades que impactam na realidade social dos sujeitos históricos, reproduzidas através das gerações que se sucederam, e que ainda hoje tem sua trajetória escolares eivadas pelo preconceito.

> Daí falar-se do processo de subjetivação, modo pelo qual as pessoas constituem e vivenciam sua própria subjetividade. A percepção dos valores integra esse processo tanto quanto a intelecção lógica dos conceitos. Esse processo de subjetivação é que permite aos homens atribuir significações aos dados e situações de sua experiência do real, o que eles fazem sempre de forma plurivalente, pois essa atribuição de significações não leva a sentidos unívocos, porém, o mais das vezes, plurais e mesmo equívocos (SEVERINO, 2006, p. 290).

Partindo da experiência com o real, os educadores tomam para si a tarefa de lutar por um projeto pedagógico que oportunize aos trabalhadores condições objetivas para conquistar a inserção produtiva. Isso requer o comprometimento com os fundamentos ético-políticos da educação, em que a prática humana está orientada ao caráter interventivo das políticas educacionais como espaço de luta e resistência para a transformação da sociedade.

> Falar de fundamentos éticos e políticos da educação pressupõe assumi-la na sua condição de prática humana de caráter interventivo, ou seja, prática marcada por uma intenção interventiva, intencionando mudar situações individuais ou sociais previamente dadas. Implica uma eficácia construtiva e realiza-se numa necessária historicidade e num contexto social. Tal prática é constituída de ações mediante as quais os agentes pretendem atingir determinados fins relacionados com eles próprios, ações que visam provocar transformações nas pessoas e na sociedade, ações marcadas por finalidades buscadas intencionalmente (SEVERINO, 2006, p. 291).

Isso quer dizer que os processos de escolarização necessitam ter características próprias, respeitando a individualidade dos trabalhadores, exigindo um trato diferenciados com os conteúdos à medida que eles passaram a ser vistos como “limitados”. Inclusive por que muitos educadores reproduzem práticas direcionadas ao letramento e a alfabetização, comuns aos anos inicias do ensino fundamental, desconsiderando em sua “práxis” pedagógica os fundamentos ético-políticos da educação.

Evidentemente, existem critérios objetivos para distinguir a educação de jovens e adultos como modalidade, mas o olhar torna-se diferenciado à medida que a lei permitiu ampliar o campo de estudos, e com isso, compreender a diversidade educacional expressa no planejamento didático-pedagógico, na metodologia de ensino, no currículo, na avaliação etc. Contudo, a realidade sobre as ações do governo federal, mesmo garantindo a modalidade de ensino por meio de seu *status*[15], *ethos*[16] *e modus*[17] como política de Estado, não consegue romper com o ciclo de reprodução das desigualdades sociais.

> O existir histórico dos homens realiza-se objetivamente nas circunstâncias dadas pelo mundo material (a natureza física) e pelo mundo social (a sociedade e a cultura) como referências externas de sua vida. No entanto, essa condição objetiva de seu existir concreto está intimamente articulada à vivência subjetiva, esfera constituída de diferentes e complexas expressões de seus sentimentos, sensibilidades, consciência, memória, imaginação. Esses processos põem em cena a intervenção subjetiva dos homens no fluxo de suas práticas reais, marcando-as intensamente. Mas, ao mesmo tempo, as referências objetivas condicionantes da existência atuam fortemente na gestação, na formação e na configuração dessa vivência (SEVERINO, 2006, p. 290).

Dentre as condições objetivas, o governo federal logrou algum êxito na democratização do ensino fundamental. Dessa forma, o pensamento neoliberal foi incorporando outros significados aos programas de governo, destacando a necessidade de os trabalhadores elevarem os níveis de escolaridade. Por outro lado, o discurso sobre a erradicação do analfabetismo foi perdendo força política, dando lugar a questão da inclusão social que, em termos práticos, significou a “quantificação” do número de inscritos e não a inserção no mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo, considerando os elevados índices da evasão escolar, registrada em todas as experiências do Projovem Urbano, a importância da escolarização foi sendo “esvaziada”, pois, o direito à educação se constituiu no âmbito do acesso e não da certificação profissional, demonstrando mais uma das fragilidades do programa.

---

[15] Estatuto ou situação de uma pessoa ou entidade.
[16] Conjunto de características ou valores de determinado grupo ou movimento.
[17] Maneira de praticar uma operação ou de desenvolver determinada atividade. "modus operandi", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, https://dicionario.priberam.org/modus%20operandi [consultado em 23-10-2018].

2.3 – A construção da Política Nacional da Juventude e seus marcos históricos.

O século XXI tem promovido mais um capítulo da história contemporânea em que a vida humana tem sido constantemente desvalorizada em nome de um sistema econômico altamente degradante e excludente. O poder destrutivo do capitalismo tornou-se um monstro invisível aos olhos daqueles que insistem em ignorar o crescimento das desigualdades sociais, atingindo, principalmente, os jovens e adultos trabalhadores espalhados pelo mundo.

No Brasil, os primeiros anos desse período trouxeram consigo a reafirmação das tendências do mundo produtivo, cujas transformações manifestaram uma nova forma de pensar as relações para o trabalho com a reestruturação das ocupações laborais. O resultado desse processo contribuiu para promover as reformas educacionais orientadas para o mercado, culminando com a criação a Política Nacional da Juventude cujo objetivo foi institucionalizar a educação para os jovens e adultos trabalhadores excluídos do sistema formal de ensino, nos marcos da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005b, a mesma do Projovem Urbano.

O tema que discutiremos nesta seção apresenta-se demasiadamente complexo, tendo em vista que a discussão sobre a Política Nacional da Juventude demanda um esforço no sentido de realizar o caminho inverso para compreendermos as implicações que fazem dos jovens e adultos trabalhadores vítimas da exclusão social. Mas, antes, devemos lembrar à sociedade brasileira que a condição de "vulnerabilidade social" tão difundida pelos intelectuais neoliberais, é produto das condições aviltantes impostas pelo capitalismo.

Como ponto de partida, "no âmbito do embate ideológico e político, a *exclusão social* expressa, certamente, o diagnóstico e a denúncia de um conjunto amplo, diverso e complexo de realidades em cuja base está a perda parcial ou total de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos" (FRIGOTTO, 2010a, p. 419).

Logo, o aumento da miséria, da pobreza, do desemprego, da violência, enfim, todas as questões que resultam da perda da dignidade humana são expressões da mesma lógica que reproduz a exclusão social. Por isso, no bojo das reformas de governo, o projeto pedagógico dominante assume a tarefa de disciplinar a formação para o trabalho, direcionando ações sobre a participação do cidadão no mundo produtivo.

Para o autor, "a direção que assumem as políticas educativas e, em especial, as de formação profissional, no âmbito das reformas neoliberais, pode elucidar de forma emblemática um comportamento esquizofrênico da forma capital hoje: na sua base estrutural, aumenta a desigualdade e, em suas políticas, elabora estratégias focalizadas de administrar esta desigualdade" (FRIGOTTO, 2010a, p. 420).

Nesse sentido, a questão perniciosa que limita o embate político-ideológico sobre a exclusão social não está em combater os efeitos, mas as causas estruturais e globais impostas pelas relações capitalistas. De tal modo que, o governo brasileiro optou por combater a exclusão social criando programas de escolarização e qualificação profissional, reproduzindo o receituário neoliberal fundamentado na teoria do capital humano.

Nessa direção, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) é extinto para dar lugar ao Plano Nacional de Qualificação (PNQ), sob o principal argumento da ampliação do sentido da qualificação profissional, "a qual deveria ganhar um caráter de qualificação social, vinculada à cidadania, e deveria ser compreendida como uma relação social, um campo de disputa entre os sujeitos sociais envolvidos - governo, empresário e trabalhadores" (CÊA, 2007, p. 187-8).

Partindo daí o primeiro passo foi criar um grupo de trabalho com pesquisadores das universidades públicas para mapear o público da Política Nacional da Juventude. Esse estudo, na sequência, serviu para balizar os fundamentos da proposta pedagógica e suas diversas ações para atender a diversidade existente no universo dos jovens e adultos trabalhadores.

A *Política Nacional da Juventude* é representada pelo *Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Integrado)* - dividido em Projovem Urbano, Projovem Trabalhador, Projovem Adolescente, Projovem Campo - Saberes da Terra e Projovem Prisional; pelo *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja-2006c)*; e pelo *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec-20011b)*.

Contudo, o conceito de qualificação social parte de uma perspectiva ampliada, na qual a condição para melhoria social ocorre a partir da conscientização das massas, na garantia dos direitos e deveres. Aqui, está posta a questão da cidadania para os trabalhadores, entendendo a educação como um direito e possibilidade de ascensão social.

No caso do Projovem Urbano, apesar da conotação progressista do conceito, a proposta teórico-metodológica está alinhada aos relatórios internacionais, reforçando a qualificação profissional como condição para os trabalhadores se adaptarem à reestruturação produtiva. Nessa direção, a qualificação profissional adquiriu um sentido estratégico e contraditório, já que nesse período houve o crescimento da faixa etária considerada jovem e adulta[18].

[18] O incentivo à educação profissional no Brasil encontrou respaldo nos relatórios dos organismos internacionais que encaravam os jovens e adultos trabalhadores com um "bônus demográfico". Nesse período, a partir da nova configuração da pirâmide demográfica brasileira que mostrava o crescimento da população jovem e adulta, o governo decidiu promover a qualificação profissional em massa.

Estratégico, porque a prioridade da reforma neoliberal enaltecia o crescimento econômico por meio “financeirização” das organizações não governamentais (Ong’s), empresas, escolas de formação profissional etc., direcionando a verba pública para o setor privado da educação. E contraditório, porque cresceu o nível de escolaridade da classe trabalhadora, enquanto o desemprego, e ainda o analfabetismo, constituem uma realidade preocupante a ser enfrentada, mascarando um cenário de ampla desigualdade social.

No período em que o PT esteve à frente da Política Nacional da Juventude (2003 a 2016), muito se questionou sobre a integração dos entes federados para alcançar melhores resultados, dada que a magnitude da proposta demandava maior articulação institucional, ou seja, a relação entre as políticas educacionais para juventude no âmbito dos municípios mostrava-se um desafio à parte, muito por conta da correlação de forças existente entre os partidos políticos que detinham a gestão das secretarias e dos programas de governo.

De certa forma, considerando a realidade complexa da Política Nacional da Juventude, algumas lacunas ficaram evidentes na forma como se administrou os interesses dos programas de governo articulados a proposta local, ou seja, como os programas federais se articularam as políticas municipais. Nessa direção, uma análise profunda das políticas municipais de juventude pode demonstrar como alguns municípios se apropriaram dos programas federais deixando de desenvolver a própria política de juventude.

Nesse contexto, a questão principal gira em torno do impacto social que a Política Nacional da Juventude produziu em pouco mais de uma década de existência, pois, quando questionamos a efetividade social da Política Nacional da Juventude deparamos com a ausência de informações do Estado para identificar o movimento real dos trabalhadores formados e absorvidos pelo mercado de trabalho, ou mesmo, os que continuam na condição do desemprego.

De fato, uma questão que chama a atenção para a consecução das pesquisas acadêmicas sobre a Política Nacional da Juventude, trata-se da publicidade de documentos oficiais que tenham por objetivo contemplar as avaliações sob a efetividade social dos programas de governo, dentre outras variáveis que possibilitem a maior compreensão da problemática que enseja a realidade educacional dos jovens e adultos trabalhadores.

Nesses termos, quanto a política integrada do governo federal, Silva e Andrade (2009) concluíram que “dentre os problemas mais importantes do Projovem Integrado continua sendo a baixa integração e a elevada sobreposição entre suas modalidades, evidenciando que as mudanças promovidas em 2007, com a segunda versão do programa, não lograram muitos avanços nesta área" (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 56-7).

Segundo as autoras, é visível, por exemplo, “a sobreposição existente entre as modalidades urbano, trabalhador e campo. Tal sobreposição ocorre em relação à abrangência, à faixa etária e aos benefícios ofertados. Com efeito, as modalidades urbano e trabalhador atendem, ambas, os jovens com baixa escolaridade e ofertam, de forma concomitante, ações de formação profissional e de participação cidadã” (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 57).

Na análise das autoras, a modalidade urbano apresenta como critérios de atendimento apenas o universo de jovens que não concluíram o ensino fundamental e que sejam oriundos de famílias com renda de até meio salário mínimo per capita, os critérios da modalidade trabalhador englobam as características do primeiro, pois seus critérios de atendimento abarcam o universo dos jovens excluídos da mesma faixa etária e que vivem em famílias com renda de até um salário mínimo per capita, com ou sem ensino fundamental concluído (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 57).

Dessa forma, a sobreposição dos programas confunde-se com a integração dos mesmos, buscando ampliar o atendimento aos trabalhadores das diversas áreas de abrangência.

> A sobreposição dessas duas modalidades em relação à abrangência é revelada a partir da observação dos critérios de presença dos programas nos estados e municípios. Note-se que tanto a modalidade ‘urbano’ como a modalidade ‘trabalhador’ podem contemplar, indistintamente, os municípios de diferentes portes populacionais. O Projovem Urbano contempla municípios com mais ou menos de 200 mil habitantes, diferenciando-se apenas na forma de efetivar o repasse dos recursos, o que, na prática, redunda na possibilidade de atender jovens no universo de todos os municípios brasileiros, inclusive naqueles onde a modalidade trabalhador já está presente. Por outro lado, o Projovem Trabalhador também abre a possibilidade de, por meio de adesão, implementar suas ações em todos os estados e os municípios do país, inclusive naqueles onde a modalidade Urbano já se encontra operando (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 57).

De acordo com as autoras, em relação ao Projovem Campo, se bem que com grau de sobreposição menor, pode-se supor que também exista a coincidência de duas ou três modalidades, ofertando benefícios semelhantes em um mesmo município. Isto porque, “os municípios considerados rurais e/ou com concentração de agricultores familiares e/ou contidos nos Territórios da Cidadania, objetos de atuação do Projovem Campo, também estão compreendidos no universo de atuação das outras modalidades que atendem, indistintamente, aos municípios de todos os portes populacionais (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 57).

De modo que, a sobreposição de programas governamentais em uma mesma localidade e dirigidos para um mesmo público-alvo resulta em ações conflitivas e concorrentes, além de desperdícios de capitais humano, físico e financeiro, podendo mesmo haver sobreposição de benefícios para um mesmo indivíduo (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 57).

Nesse sentido, concluem as autoras, com o objetivo de potencializar o efeito das ações implementadas pelas quatro modalidades do Projovem, seria fundamental ampliar o grau de integração e compatibilidade entre estas. Por exemplo, alguma destas modalidades poderiam ofertar o ensino médio acoplado à formação profissional a fim de recepcionar os jovens egressos da modalidade adolescente (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 58).

Ademais, acerca da produção do conhecimento científico sobre o Projovem Urbano, continua sendo um complicador a obtenção de dados e informações, antes e depois da mudança, mesmo com o fato de que a partir de 2012 a coordenação do programa deixa de pertencer a Secretaria Geral da Presidência da República para estar vinculada ao Ministério da Educação, especificamente, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No que compete a garantia do direito à educação, a Política Nacional da Juventude se consolida respaldada por ampla legislação, a qual busca garantir formas de promover os direitos sociais para a redução das desigualdades sociais. Por meio da Lei nº 12.852/2013, o governo federal cria o Estatuto da Juventude, instituindo princípios e diretrizes das políticas direcionadas aos jovens e adultos trabalhadores, no que chama de Sistema Nacional da Juventude (SINAJUVE).

Todavia, muitas críticas vêm emergindo sobre o Estatuto da Juventude por causar confusão devido à semelhança com o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069/1990). Segundo o dispositivo legal, o estatuto da juventude reforça o ideário neoliberal quanto à profissionalização, o trabalho e à renda, defendendo o associativismo, cooperativismo e, principalmente, o empreendedorismo através da criação de linhas de crédito (BRASIL, 2013, Art. 15, III).

Entretanto, apesar do Estado se fazer presente por meio do aparato legal, nenhum desses fatores considerados como avanço é mais comprometedor do que a omissão do Estado em promover a inserção desta força de trabalho. Isso implica em deixar o trabalhador a própria sorte, em que a força de trabalho ociosa só faz aumentar as estatísticas do desemprego. E atualmente, a realidade perversa tem afetado os trabalhadores jovens e adultos com mais intensidade, pois, mesmo aqueles que conseguiram a certificação profissional tem percebido que a produção da vida material vem se tornado materialmente mais difícil, num exercício diário de sobrevivência.

Portanto, compreendemos a Política Nacional da Juventude constitutiva de uma lógica subalterna que está à margem do Sistema Nacional da Educação, pois, a qualificação profissional não apresenta a qualidade social necessária, refletindo na redução drástica de alunos interessados na formação inicial para o trabalho.

Assim como, a evasão escolar é o sinal mais evidente não só do esvaziamento dos bancos escolares, mas do tipo de projeto de sociedade que o Estado tem priorizado dado que o Projovem Urbano é um exemplo evidente de política transitória. Por exemplo, se compararmos o número de capitais que ofereceram o programa, entre 2006 e 2007, "o arco de ocupações mais presente foi o de Construção e Reparos, que tem duas modalidades e foi adotado em 19 das 27 capitais. O arco de Turismo e Hospitalidade foi oferecido em outras 17 capitais e o de Telemática, em 14" (BRASIL, 2008b, p. 34), ou seja, os números demonstram que o Projovem original esteve presente em todos os estados.

E se compararmos os números registrados no Projeto Pedagógico Integrado (2008), com os do Relatório de Gestão (BRASIL, 2011b), responsável pela avaliação do biênio 2008 e 2010, observaremos uma queda do número de estados atendidos, de 27 para 22, sem contar os municípios que não conseguiram assinar ou renovar a proposta de adesão.

> O Projovem Urbano teve como meta para o período de 2008 a 2010 o atendimento a 900 mil jovens em todo o país. Até aquele momento, 118 entes federados aderiram ao Programa: 96 Municípios com população igual ou superior a 200 mil habitantes e 22 Estados, que atendem municípios com menos de 200 mil habitantes, o que representa 825.374 jovens a serem beneficiados. Além disso, em parceria com o PRONASCI, do Ministério da Justiça, mais o Programa está presente também em estabelecimentos penais, e atende a 554 jovens do Acre, Pernambuco e Rio de Janeiro (BRASIL, 2011b, p. 10, grifo nosso).

Contudo, o governo alegou que em razão da crise financeira que se instalou em todo o mundo ao final de 2008, "essa meta acordada de mais de 800 mil jovens tem sido constantemente revista pela Secretaria-Geral/PR e provavelmente não será alcançada no período previsto. Em decorrência desse fato, entre 2008 e 2010, 491.500 jovens foram matriculados no Programa" (BRASIL, 2011b, p. 10).

Segundos dados da Secretaria de Políticas Públicas, disponibilizados por meio da Lei de Acesso à Informação em 2017, o Projovem Urbano está sendo desenvolvido em 15 capitais, sendo 91 adesões municipais e 6 adesões estaduais (SECADI/MEC, JULHO/2017). Entretanto, encontramos divergências de informações sobre o município de São Vicente, pois, identificamos através de visita à coordenação do programa que a adesão do município não ocorreu por falta de interesse dos trabalhadores. Segundo a gestora, o município aguardava autorização do governo federal para a devolução dos valores creditados na conta. Por meio dessa experiência, acreditamos que a realidade concreta do Projovem Urbano pode ser ainda mais grave, tendo em vista que a desatualização das informações do órgão gestor do executivo federal pode revelar uma realidade material ainda mais controversa.

Por outro lado, quando imaginávamos que a condição do trabalhador não pudesse piorar, ocorre o golpe político que decretou o impedimento da Presidente Dilma Roussef (2016). Por conta das reformas políticas do Presidente Michel Temer (2016-2018), a realidade fenomênica da crise do Estado brasileiro passa a ser administrada no plano da subalternização da classe trabalhadora pela reconstrução de um projeto societário totalmente alinhado à dominação burguesa e a reestruturação da exploração capitalista.

De fato, o esvaziamento da Política Nacional da Juventude é um sinal evidente do processo de desconstrução dos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Apesar disso, pensar que a Política Nacional da Juventude está debutando, ao longo dos seus 15 anos de existência, sem ao menos poder consagrar mudanças significativas na realidade material da classe trabalhadora, demonstra que a política neoliberal tem avançado reduzindo tudo à pequena política. Evidentemente, isso significa dizer que tal período não foi suficiente para resolver as questões sociais mais prementes, haja vista que a mudança na esfera da grande política não se faz somente pela via da educação, mas depende de uma nova ordem social que deva romper com a economia política.

No atual período histórico, a apropriação da "pequena política" emerge das contradições na sua execução como política de Estado, no bojo das mediadas paliativas e aligeiradas. Contudo, tais programas de governo assistencialistas ainda integram o campo da correlação de forças e das disputas políticas para pensar a Política Nacional da Juventude como prática social de resistência aos interesses da classe trabalhadora, em contrapartida, a sazonalidade dos programas de governo, a descontinuidade dos investimentos, a despolitização dos conteúdos intrínsecos a formação humana etc.

Apesar da Política Nacional da Juventude somente ter reparado o descaso histórico por meio de uma nova organização pedagógica, partindo do pressuposto que os trabalhadores de baixa escolaridade constituem público potencialmente perigoso por despontar nos índices da violência urbana, a questão "social" relacionada ao desemprego e a pobreza mostra-se a veia mais pulsante de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, restando lutar pelo fortalecimento e pelo investimento nos programas de governo.

No próximo capítulo, aprofundaremos a discussão sobre a última grande crise do capitalismo (2008), na qual a relação trabalho-educação passa a ser exigida como demanda da reestruturação produtiva, conformando novas formas de apropriação do trabalho através da formação profissional para o desemprego. Esse cenário é marcado pela criação de novos mercados e formas de exploração do trabalhador, como condição objetiva para que o capital consiga restabelecer a ordem capitalista.

CAPÍTULO III

"NOVA" CRISE DO CAPITALISMO, DEGRADAÇÃO DO TRABALHO E A QUESTÃO SOCIAL: IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS PARA JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

A última grande crise do capitalismo mundial emergiu no momento em que o país era governado pelo presidente Lula da Silva. Entretanto, o governo não invocou tal crise para justificar sua incapacidade institucional, ao contrário, mostrou força para continuar incentivando a questão social, inovando com os programas de transferência de renda e qualificação profissional, além de ampliar os investimentos em infraestrutura e os acordos internacionais para ascender às primeiras economias mundiais.

Isso significa dizer que a burguesia nacional teve condições diferenciadas que permitiram obter o controle da crise econômica brasileira, revertendo as possibilidades de esgotamento do capitalismo. Contudo, as adaptações estruturais à crise não é uma primazia do Brasil, é um movimento complexo e dinâmico estruturado pelo capitalismo que tem incidido, principalmente, sobre as relações sociais para o trabalho, exigindo um novo modo de ser do trabalhador para sobreviver as metamorfoses da sociedade pós-industrial.

E tal dinâmica social, amplamente conhecida pelo pensamento socialista, retrata a capacidade do capitalismo manifestar-se, em primeiro lugar, "no desaparecimento das crises gerais, graças ao desenvolvimento do sistema de crédito e das organizações patronais, das comunicações e do serviço de informações"; em segundo, "na tenacidade das classes médias, como consequência da diferenciação crescente dos ramos da produção, e da elevação de grandes camadas do proletariado ao nível da classe média"; em terceiro lugar, "na melhoria da situação econômica e política do proletariado, consequente à ação sindical" (BERNSTEIN apud LUXEMBURGO, 2015, p. 22).

Segundo Saviani (2005), "através desse processo (administração das crises), a política econômica mundial alterna deliberadamente períodos de crescimento e recessão ou combina crescimento em alguns países e recessão em outros". Com isso, "mantém nas mãos da grande burguesia internacional o controle da situação neutralizando, em consequência, as pressões dos trabalhadores" (SAVIANI, 2005, p. 23).

Em épocas de crise do capitalismo, tais "pressões" são colocadas como gargalos estruturais para o desenvolvimento nacional, pois, a crise econômica representa a própria crise do trabalho, aumentando o desemprego, a pobreza e a miséria. Como num ciclo vicioso, o crescimento das desigualdades exacerba os conflitos sociais, demandando a intervenção do Estado de modo a equalizar a questão social.

Por isso, a questão social está sempre presente no discurso dominante, não por compaixão dos governantes, mas devido ao trabalho incidir sobre as condições de reprodução do capital. Nessa direção, o Brasil continuou tendo sua capacidade de governança durante a crise econômica mundial, honrando os acordos para atender aos interesses divergentes da burguesia e do proletariado. Em meio ao pragmatismo neoliberal, o trabalhador é chamado a intervir sendo protagonista da sua realidade social, adaptando-se à reestruturação produtiva. Atualmente, ao contrário do trabalho realizado no chão da fábrica, que tinha por característica as linhas de produção e as tarefas repetitivas, o padrão de acumulação flexível demanda maior adaptação psicofísica do trabalho com a sistematização dos setores produtivos, utilizando de tarefas cada vez mais simples.

Segundo Ianni (2005), "são tantas e tais, extensas e radicais, as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, em curso, em escala mundial, nacional e local, que cabe reconhecer que está em cursos também a formação de um outro, novo, diferente e problemático "indivíduo", provavelmente "cidadão" (IANNI, 2005, p. 30). De acordo com o autor, é importante relembrar que os sistemas de ensino estão sendo modificados radicalmente, "desde que o Banco Mundial (Banco internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD) inicia e desenvolve um programa de alcance mundial, propondo, induzindo e orientando a reforma dos sistemas de ensino de primeiro, segundo e terceiro níveis, em cada um e em todos os países do mundo" (IANNI, 2005, p. 32).

Na visão do autor, "em diferentes graduações naturalmente, tendo-se em conta as peculiaridades sociais e as tradições de cada país, o Banco mundial tem sido o agente principal na definição do caráter *economicista, privatista e tecnocrático* da reforma dos sistemas de ensino nos três níveis em curso na maioria dos países, desde os anos 1950 do século XX e entrando pelo século XXI" (IANNI, 2005, p. 32, grifos do autor).

Atualmente, essas mudanças têm sido apropriadas na redefinição das políticas de governo favorecendo organizações não governamentais para cumprir a obrigação do Estado. Ao financiar os programas de governo, o discurso dominante tem responsabilizado os jovens e adultos trabalhadores pela própria inserção profissional, enaltecendo a fábula do protagonismo juvenil pelo sucesso ou fracasso da inclusão social. Em muitos casos, a realidade dos trabalhadores desempregados tem sido evidenciada pelo sucateamento da formação técnico profissional, implicando na baixa qualificação profissional dos trabalhadores. E quando destacamos a juventude, a questão social é mais complexa, pois trata-se de sujeitos históricos marcados por percursos escolares truncados, incompletos, que apresentam grande resistência a novas possibilidades de escolarização.

Na mercantilização da educação, cuja característica principal é a terceirização da formação profissional, o ensino é reduzido a uma formação instrumental com o único objetivo de servir ao mercado. O Estado neoliberal se apropria da necessidade social dos trabalhadores, ressignificando os meios para justificar os fins, utilizando a educação como mercadoria a ser vendida e consumida como mola propulsora para a ascensão social.

> Reduzem-se, ou mesmo, abandonam-se, os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais, mercantis. Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privado com também pública, passa a ser administrada e organizada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (IANNI, 2005, p. 32-3).

Atualmente, a função social da escola nunca esteve tão ameaçada, dada a forma com que o governo tem se apropriado da escolarização para mediar práticas educativas aligeiradas, como mera formadora de capital humano, reprodutora da força de trabalho, em que a grande parte dos trabalhadores são excluídos do acesso aos bens culturais pela baixa qualidade social da educação.

Nessa direção, as políticas de governo que deveriam responder aos direitos historicamente negados, materializam formas de apropriação associadas à pequena-política que reproduzem a dualidade educacional, onde as práticas educativas muitas vezes não conduzem os trabalhadores à inclusão social. No máximo, permitem que um ou outro indivíduo siga sua trajetória escolar no ensino médio, até certo ponto, quando não são obrigados a vender sua força de trabalho ao capital. Afinal, tais mudanças na educação formal estão associadas ao mercado de trabalho.

Segundo Antunes (2009), ‘tem sido uma tendência frequente a redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada” (ANTUNES, 2009, p. 104).

Esse é o principal reflexo do desmonte causado pelo fenômeno da “desindustrialização”, mais evidente nos países subdesenvolvidos, levando o Estado a regular as relações entre o mercado e a sociedade, de modo a equilibrar os índices do desemprego. Nesse sentido, as mudanças estruturais sob a nova organização do trabalho apontam para a alteração do sentido/significado na forma como essa força de trabalho tem sido aproveitada como solução a crise do desemprego, demonstrando o lado obscuro das relações sociais que direcionam para o trabalho precarizado.

> Esse proletariado se desenvolve intensamente na vigência do binômio taylorismo/fordismo e vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, o desenvolvimento da *lean production*, a expansão ocidental do toyotismo e das formas de horizontalização do capital produtivo, a flexibilização a desconcentração (e muitas vezes desterritorialização) do espaço físico produtivo. Ou ainda motivado pela introdução da máquina informatizada, com a telemática (que permite relações diretas entre empresas muitos distantes, por meio do vínculo possibilitado pelo computador, bem com a introdução de novas formas de "trabalho doméstico", dentre tantos elementos causais da redução do proletariado estável (ANTUNES, 2009, p. 104).

Nesse cenário, a incorporação do conhecimento tácito do trabalhador ao maquinário industrial e a consequente reversão desse fenômeno com a reestruturação produtiva, desafia o trabalhador a buscar outras formas de auferir renda através do desenvolvimento de competências e habilidades que, em nome do livre mercado, remetem ao trabalho precarizado.

Há, ainda segundo o autor, "um novo incremento do novo proletariado fabril e de serviços, que se traduz pelo impressionante crescimento, em escala mundial, do que a vertente crítica tem denominado de trabalho precarizado" (ANTUNES, 2009, p. 104).

Na abordagem do sociólogo, em países como EUA, Japão e Alemanha, esses postos de trabalho eram prioritariamente preenchidos pelos imigrantes. Mas hoje, sua expansão atinge também os trabalhadores remanescentes da era da especialização fordista /taylorista, cujas atividades vem desaparecendo cada vez mais, atingindo trabalhadores dos países centrais que, com a desestruturação do *Welfare State* e o crescimento do desemprego estrutural e da crise do capital, são obrigados a buscar alternativas de trabalho em condições muito adversas, quando comparadas aquelas existentes no período anterior (ANTUNES, 2009, p. 105).

De acordo com o autor, essa processualidade atinge também, ainda que de modo diferenciado, os países industrializados de subordinação intermediaria, como Brasil, México, Coreia entre tantos outros que, depois de uma enorme expansão de seu proletariado industrial nas década anteriores, começaram apresentar mais recentemente significativos processo de desindustrialização e desproletarizaçao, tendo como consequência a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário , terceirizado, informalizado etc (ANTUNES, 2009, p. 105).

No Brasil, o processo de degradação do trabalho tem se materializado por meio da participação de imigrantes africanos, haitianos, bolivianos, venezuelanos etc. É nesse contexto histórico-social que o capítulo a seguir se estrutura e se define como um caminho epistemológico para a compreensão da relação trabalho-educação, em que a questão social do trabalho emerge nas políticas educacionais para os jovens e adultos trabalhadores, incentivando a qualificação profissional como solução politicamente "neutra" para combater o desemprego no momento de acirramento das desigualdades sociais.

3.1 – As metamorfoses da questão social e a crise do capitalismo.

É bem verdade que o Partido dos Trabalhadores resgatou a questão social promovendo os programas de governo com a intenção de reduzir as desigualdades sociais. Nesse sentido, o ineditismo ficou por conta dos programas de redistribuição de renda como o Bolsa Família e o Projovem Integrado. A inovação da política social decorreu das próprias contradições do capitalismo, pois, "todo Estado moderno é mais ou menos obrigado a fazer o social para mitigar algumas disfunções gritantes, assegurar um mínimo de coesão ente os grupos sociais etc" (CASTEL, 1998, p. 498).

Os programas de redistribuição de renda do governo federal serviram de estímulo, também, para que muitos estudantes regressassem aos bancos escolares. Contudo, a primeira fase do Programa Projovem (2005-2007) foi marcada por um viés excludente devido aos critérios de elegibilidade, tornando-se um impeditivo para os trabalhadores que possuía carteira assinada, além das mulheres dependentes do bolsa família, e alunos com nível de escolaridade acima do 4º ano fundamental e idade limite de até 24 anos. No Projovem Integrado (2008), os critérios foram modificados, permitindo a inclusão de qualquer trabalhador com o ensino fundamental incompleto, assim como os que possuiam carteira assinada, além das mulheres que puderam acumular os dois benefícios (bolsa família e bolsa-auxílio).

Para Castel (1998), "os perigos contidos nessa dependência em relação ao Estado vão se revelar quando o poder público tiver dificuldade para levar a cabo essas tarefas da forma relativamente indolor que adotava em período de crescimento" (CASTEL, 1998, p. 508).

Evidentemente, embalados pelo crescimento econômico do segundo governo Lula da Silva, o populismo cresceu em meio as ações que resgatavam o sentido da cidadania com a política de redistribuição de renda, escolarização e qualificação profissional. Entretanto, a principal crítica ao Projovem Integrado está na ausência do governo em promover a inserção dos trabalhadores em setores da cadeia produtiva. No caso do Projovem Urbano, a elevação de escolaridade foi tomada como prioridade, em tempos que o discurso da erradicação do analfabetismo parece ter sido deixado de lado. Grosso modo, o governo esteve direcionado a melhorar os índices de escolarização, enveredando esforços para que os trabalhadores conseguissem a certificação profissional em nível de ensino fundamental.

Em tempos de reestruturação produtiva, o pensamento hegemônico incentivou a qualificação profissional em todos os locais do país que demandavam o trabalho simples, vislumbrando melhorar as condições dos trabalhadores para concorrer em setores da produção, do comércio e de serviços.

Obviamente, a questão social no Projovem Urbano não se preocupou somente com a retração do desemprego, mas com o aumento do desemprego, sobretudo, pela forma como os ciclos de crise tem ocorrido em espaços de tempo cada vez menores. Em vista da última grande crise do capitalismo (2008), a política social no Brasil conseguiu tirar muitas famílias da linha da pobreza, junto com outros que ascenderam à nova classe trabalhadora[19].

Esse período de crescimento econômico, alcançado durante o governo Lula da Silva, colocou o país em situação privilegiada junto a hegemonia mundial, mesmo tendo os algozes conservadores questionando se o governo deveria "garantir o peixe" ou "ensinar a pescar"? Especificamente, no que compete a perda de privilégios, a significativa atenção do governo aos mais pobres incomodava parte da sociedade que ganhava tons de "classe emergente".

Esse período forjou uma "nova" classe média[20] que se incomodava com a redistribuição de renda para a fração de classe miserável. Por outro lado, a burguesia nacional aceitou abrir mão de alguns privilégios para ocupar espaços no governo de "esquerda", consolidando novas alianças políticas, numa clara sinalização de que o mais importante era "estar no poder". Desse modo, o "pacto" por um Brasil comprometido com a questão social negociou formas de viabilizar programas de governo que objetivavam claramente focar em ações de combate à fome, ao desemprego, a miséria e a desigualdade social.

---

[19] De acordo com Marilena Chauí (2013, p. 128), "estudos, pesquisas e análises mostram que houve uma mudança profunda na composição da sociedade brasileira, graças aos programas governamentais de transferência da renda, inclusão social e erradicação da pobreza, à política econômica de garantia do emprego e elevação do salário-mínimo, à recuperação de parte dos direitos sociais das classes populares (sobretudo alimentação, saúde, educação e moradia).

[20] Uma classe social não é um dado fixo, definido apenas pelas determinações econômicas, mas um sujeito social, político, moral e cultural que age, se constitui, interpreta a si mesmo e se transforma por meio da luta de classes. Ela é uma práxis, ou como escreveu E. P. Thompson, um fazer-se histórico. Ora, se é nisso que reside a possibilidade transformadora da classe trabalhadora, é nisso também que reside a possibilidade de ocultamento de seu ser e o risco de sua absorção ideológica pela classe dominante, sendo o primeiro sinal desse risco justamente a difusão de que há uma nova classe média no Brasil. E é também por isso que a classe média coloca uma questão política de enorme relevância. Estando fora do núcleo econômico definidor do capitalismo, a classe média encontra- se também fora do núcleo do poder político: ela não detém o poder do Estado nem o poder social da classe trabalhadora organizada. Isso a coloca numa posição que a define menos por sua posição econômica e muito mais por seu lugar ideológico, e este tende a ser contraditório. Por sua posição no sistema social, a classe média tende a ser fragmentada, raramente encontrando um interesse comum que a unifique. Todavia, certos setores, como é o caso dos estudantes, dos funcionários públicos, dos intelectuais e de lideranças religiosas, tendem a se organizar e a se opor à classe dominante em nome da justiça social, colocando-se na defesa dos interesses e direitos dos excluídos, dos espoliados, dos oprimidos; numa palavra, tendem para a esquerda e, via de regra, para a extrema esquerda e o voluntarismo. No entanto, essa configuração é contrabalançada por outra exatamente oposta. Fragmentada, perpassada pelo individualismo competitivo, desprovida de um referencial social e econômico sólido e claro, a classe média tende a alimentar o imaginário da ordem e da segurança porque, em decorrência de sua fragmentação e de sua instabilidade, seu imaginário é povoado por um sonho e por um pesadelo: seu sonho é tornar-se parte da classe dominante; seu pesadelo é tornar-se proletária. Para que o sonho se realize e o pesadelo não se concretize, é preciso ordem e segurança. Isso torna a classe média ideologicamente conservadora e reacionária, e seu papel social e político é o de assegurar a hegemonia ideológica da classe dominante, fazendo com que essa ideologia, por intermédio da escola, da religião, dos meios de comunicação, se naturalize e se espalhe pelo todo da sociedade. É sob essa perspectiva que se pode dizer que a classe média é a formadora de opinião social e política conservadora e reacionária (CHAUÍ, 2013, p. 130-1).

Entretanto, “o caso do desemprego revela o calcanhar de Aquiles do Estado social nos anos de crescimento. A configuração que então assumiu baseava-se em um regime de trabalho que hoje está profundamente abalado” (CASTEL, 1998, p. 511). Segundo o autor, de fato, “a política social de um Estado resulta de uma arbitragem difícil entre exigências de política interna (simplificando: manter a coesão social) e exigências de política externa: ser competitivo e *poderoso*” (CASTEL, 1998, p. 512, grifo do autor).

No âmbito da correlação de forças, “o desemprego é apenas a manifestação mais visível de uma transformação profunda da conjuntura do desemprego. A precarização do trabalho constitui-se uma outra característica, menos espetacular, porém ainda mais importante” (CASTEL, 1998, p. 514), pois, “enfatizar a precarização do trabalho permite compreender os processos que alimentam a vulnerabilidade social e produzem, no final do percurso, o desemprego e a desfiliação[21]” (idem, p. 516).

Dentre as características do desemprego, destaca-se a desqualificação profissional causada pelo incremento das novas tecnologias. Em escala global, a sistematização dos setores produtivos tem permitido ao capitalista utilizar-se cada vez menos da expertise do trabalhador, como parte da dinâmica de modernização e ampliação do capital, aumentando a exclusão social.

> O desemprego não é uma bolha que se formou nas relações de trabalho e que poderia ser reabsorvido. Começa a tornar-se claro que precarização do emprego e do desemprego se inseriram na dinâmica atual da modernização. São as consequências necessárias dos novos modos de estruturação do emprego, a sombra lançada pelas reestruturações industriais e pela luta em favor da competitividade que, efetivamente, fazem sombra para muita gente (CASTEL, 1998, p. 516-7).

Segundo o autor, “as novas formas *particulares* de emprego se parecem mais com as antigas formas de contratação, quando o *status* do trabalhador se diluía diante das pressões do trabalho. A *flexibilidade* é uma maneira de nomear essa necessidade do ajustamento do trabalhador moderno a sua tarefa”, ou seja, “não se reduz a necessidade de ajustar mecanicamente a uma tarefa pontual. Mas exige que o operador esteja imediatamente disponível para adaptar-se as flutuações da demanda” (CASTEL, 1998, p. 517).

---

[21] Segundo o autor, “o que chamei de desfiliação poderia ser trabalhado para mostrar que não equivale necessariamente a uma ausência completa de vínculos, mas também à ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de sentido. Hipótese de novas sociabilidades flutuantes que não se inscrevem mais em disputas coletivas, andanças imóveis de que a falta de objetivos precisos dos jovens desocupados propõe uma ilustração. O que lhes falta é menos, sem dúvida, a comunicação com outrem (esses jovens têm, a miúde, relações mais extensas do que muitos membros das classes médias) do que a existência de projetos através dos quais as interações ganham sentido”. Nesse sentido, o autor ressalta, “voltar ao tema da inserção, porque o sentido das novas políticas de inserção poderia ser exatamente de criar essas sociabilidades, ou consolidá-las quando existem, mas são demasiado inconsistentes para apoiar um projeto de integração” (CASTEL, 1998, p. 536).

Nessa direção, a flexibilização tem servido para mascarar novas formas de precarização do trabalho sob a utilização de contratos mais funcionais, viabilizando a redução de custos com a contratação por hora certa. De certo, também, importa ao capitalista a redução de funcionários, exigindo dos que permanecerem um período maior de tempo para alcançar as metas de produtividade. No momento em que a produtividade se torna a única variável a ser considerada para a manutenção do emprego, a flexibilização apresenta-se como característica imprescindível para que o trabalhador consiga executar diversas tarefas destacando-se dos demais, numa corrida que vai ensejar na desqualificação do trabalhador.

Conforme aponta o autor, "a corrida à eficácia e a competitividade acarreta a desqualificação dos menos aptos" (p. 519). E isso tem maior peso na população dos jovens e adultos pela forma com as relações laborais são modificadas como parte da restruturação produtiva e como essas mudanças refletem nos menos qualificados para o mercado.

> Mas a empresa falha igualmente em sua função integradora em relação aos jovens. Elevando o nível das qualificações exigidas para a admissão, ela desmonetariza uma força de trabalho antes mesmo que tenha começado a servir. Assim, jovens que há vinte anos teriam sido integrados sem problemas à produção acham-se condenados a vagar de estágio em estágio ou de um pequeno serviço a outro. Porque a exigência da qualificação não corresponde sempre a imperativos técnicos. Muitas empresas têm tendência a se precaver contra futuras mudanças tecnológicas contratando jovens superqualificados, inclusive em setores de *status* pouco valorizados (CASTEL, 1998, p. 519-20).

A resultante disso é que, "os jovens realmente não qualificados correm o risco de não ter nenhuma alternativa para o desemprego, visto que os postos que poderiam ocupar estão tomados por outros mais qualificados que eles". De modo mais grave e preocupante, "essa lógica ameaça invalidar as políticas que enfatizam a qualificação como o caminho mais glorioso para evitar o desemprego ou para sair dele. Sem dúvida, ainda é uma visão otimista da *crise* e que levou a pensar que, melhorando e multiplicando as qualificações seria possível precaver contra a *não empregabilidade*" (CASTEL, 1998, p. 520, grifos do autor).

Esse fato implica numa das maiores contradições defendidas pela ideologia neoliberal, partindo do pressuposto de que o aumento da escolarização e da qualificação profissional consagrariam novas oportunidades de emprego e renda para os jovens e adultos trabalhadores. Radicalmente, a "teoria do capital humano" estabelece uma relação linear entre escolarização e trabalho que não depende em si para proporcionar à inclusão social, pois, considera apenas variáveis estatísticas, blindada como uma teoria economicista da educação que ignora os aspectos histórico-sociais, fazendo pelas mãos à cabeça do trabalhador (FRIGOTTO, 1983).

> É verdade que, estatisticamente falando, as 'baixas qualificações' fornecem os maiores contingentes de desempregados. Mas esta correlação não implica uma relação direta e necessária entre qualificação e emprego. As baixas qualificações correm o risco de estar sempre com o atraso de uma guerra se, entretanto, o nível geral de formação se elevou (CASTEL, 1998, p. 520).

Como em todos os países capitalistas, notadamente, o desemprego não tem reduzido entre as pessoas mais qualificadas. Então, a questão social consolida um paradoxo onde "corre-se o risco de desembocar, mais do que numa redução do desemprego, (mas) numa elevação do nível de qualificação dos desempregados" (CASTEL, 1998, p. 521).

Os neoliberais defendem caminhos alternativos para que o trabalhador consiga a inserção produtiva, reproduzindo a ideologia das competências e das habilidades individuais como forma de aumentar a produtividade e a remuneração do trabalhador. Mas como ressalta o autor, "é ilusório deduzir daí que os não empregados possam encontrar um emprego simplesmente pelo falto de uma elevação de escolaridade". Haja vista que, "a relação formação-emprego apresenta-se num contexto totalmente distinto daquele do início do século". E, "hoje, nem todo mundo é qualificado e competente, e a elevação do nível de formação continua sendo um objetivo social (CASTEL, 1998, p. 521).

Na visão do autor, existem dois mercados (primário e secundário), ou seja, dois segmentos que tem em comum a forma como se apropriam da força de trabalho. O 'primário' seria formado por indivíduos mais qualificados, mais estáveis e com melhores salários. Em contrapartida, o mercado 'secundário' é composto pelos menos qualificados, submetidos as flutuações da demanda, em grande parte trabalhadores sem acesso aos direitos sociais.

Para Castel (1998), "seria possível dizer que, em período de crescimento e de equilíbrio entre a demanda e a oferta de trabalho, há relação de complementariedade entre os dois setores (...). O mercado secundário desempenha então o papel de complemento para fazer face aos imprevistos e, eventualmente, de peneira para socializar o corpo de empregados do qual alguns serão integrados de modo estável" (CASTEL, 1998, p. 524).

Ainda segundo o autor, "os assalariados do setor secundário são mais 'interessantes', visto que tem menos direitos, não são protegidos por convenções coletivas e podem ser alugados para atender a cada necessidade pontual" (idem). Portanto, "o problema atual não é apenas o da constituição de uma *periferia precária*, mas também o da *desestabilização dos estáveis*" (CASTEL, 1998, p. 526).

No Brasil, a particularidade da questão social apresenta nuances que remetem a novas formas de degradação do trabalho, intensificando a busca por novos nichos e formas de exploração sob o período denominado de "neodesenvolvimentista".

3.2 – Neodesenvolvimentismo[22] e o resgate do pensamento social no limiar do século XXI.

O limiar do século XXI ficou marcado na história da sociedade brasileira por registrar mudanças significativas no contexto político-econômico e social, em decorrência da alternância entre os setores mais conservadores do bloco no poder, consagrando um membro da classe trabalhadora para governar o país. Esse período registrou a eleição do Presidente Lula da Silva (2003-2010), destacando-se pela recuperação do quadro de instabilidade econômica causado pelos antecessores neoliberais, fazendo com que o capitalismo brasileiro voltasse a apresentar taxas mais altas de crescimento. De modo que, necessitamos contextualizar historicamente o período em que o governo Lula resgatou o pensamento social, estando subordinado as mudanças da reestruturação produtiva.

Para Boito Jr. (2003), "a conjuntura política brasileira é particularmente difícil para as correntes socialistas e progressistas", tendo em vista os rumos controversos que conduziram o Partido dos Trabalhadores a manter a política neoliberal. Para o autor, "o governo Lula, que gerara alguma expectativa positiva em parte da esquerda brasileira e internacional, revelou-se uma espécie de 'terceira via' da periferia, disseminando a perplexidade, a decepção e a revolta entre trabalhadores e intelectuais". No campo político, o PT decepcionou quando optou pela manutenção da ordem social, pois, "os membros da equipe governamental não tocaram na herança neoliberal de FHC" (BOITO JR., 2003, p. 10).

Em tempo, "o neoliberalismo propõe uma espécie de *cidadania dual* e a alta classe média avalia que os seus interesses são mais bem atendidos por essa proposta que pela expansão – custosa e desnecessária para ela – dos serviços públicos e dos direitos sociais" (BOITO JR., 2003, p.12-3, grifo nosso). Nesse sentido, a dualidade se objetiva no exercício da cidadania, na concessão de alguns direitos sociais como trabalho, saúde e educação, mas que atendem parcialmente os trabalhadores, dada a baixa qualidade social dos serviços disponibilizados.

> A alta classe média tem razões econômicas para ver com bons olhos essa nova cidadania, que cria uma dualidade, em áreas como saúde, educação e previdência, entre, de um lado, um ramo público decadente, voltado para os trabalhadores de baixa renda, e, de outro lado, um ramo privado em expansão, voltado para a burguesia e demais setores de alto rendimento. Essa cidadania dual reproduz a posição privilegiada ocupada pela alta classe média, assegurando-lhe, por exemplo, melhor formação escolar e uma espécie de reserva de mercado dos postos de trabalho mais bem remunerados (BOITO JR., 2003, p. 13).

[22] Nessa seção, objetivamos realizar uma breve análise sobre a correlação de forças entre os setores da sociedade e as consequências da política econômica "neodesenvolvimentista" no governo Lula da Silva.

Para o autor, “é preciso entender que além de conquistar a fração superior da classe média, o neoliberalismo obteve um *impacto popular* no Brasil” (p. 13, grifo do autor). E tal impacto se consolidou a partir de três pontos de apoio que mantiveram o projeto neoliberal a pleno vapor por meio das coalizões políticas entre frações de classe divergentes: Primeiro, representado pelo “núcleo duro do sindicalismo”, ou seja, trata-se de parte dos trabalhadores assalariados que usufruiu de condições de trabalho e de remuneração superiores aos da grande massa operária e popular e que dispõe de grande capacidade de organização e de luta sindical (BOITO JR., 2003, p. 15).

Segundo, o setor bancário da grande burguesia e o setor financeiro do capital imperialista, representados por uma classe-apoio em setores pauperizados e desorganizados, e que se encontram nesse estado, em boa medida, como consequência do próprio modelo econômico neoliberal. Tal setor popular proporciona um apoio inorgânico e difuso e em decorrência de razões fundamentalmente ideológicas, isto é, sem que tenha seus interesses atendidos pela política de Estado (BOITO JR., 2003, p.23);

E terceiro, a adesão das massas populares por meio do processo eleitoral dos anos recentes, ou seja, os candidatos neoliberais à Presidência da República obtiveram a maioria dos votos nas camadas mais pobres da população brasileira nas eleições de 1989, 1994 e 1998 – aqui o autor se refere à camada compreendida na faixa de renda de zero a cinco salários mínimos (BOITO JR., 2003, p. 29).

De modo que, “a hegemonia neoliberal apoiou-se em novas e variadas divisões produzidas no seio das classes trabalhadoras, não apenas divisões provocadas no plano econômico, como ocorre com desemprego e a terceirização, mas, também, divisões políticas e ideológicas introduzidas pela burguesia” (BOITO JR., 2003, p. 31).

Nesse sentido, o autor discorre sobre um movimento complexo e articulado de um projeto societário que busca novas formas de difundir o ideário burguês, infiltrando-se nos diversos espaços sociais, conquistando cada vez mais adeptos nas frações de classe subalternizadas que acreditam na falsa visão de mundo da política neoliberal. E as formas de convencimento que encobre o inimigo real, baseadas na exploração do trabalho assalariado, são promovidas por vias precarizadas, no contexto das políticas compensatórias.

> O populismo regressivo dirigido aos setores pauperizados possui dois aspectos. Um aspecto que poderíamos denominar negativo, pois apenas agita o povo contra um inimigo fictício de modo a encobrir o seu inimigo real, e outro aspecto que poderíamos denominar positivo, pois oferece algo ao povo, uma sobra de banquete organizado pelos banqueiros e pelos grandes capitalistas: as famosas políticas compensatórias (BOITO JR., 2003, p. 31-2).

Em consequência de uma ampla base de sustentação política, o governo restabeleceu a participação popular através da consagração de direitos sociais e do poder de compra da classe mais pauperizada, via transferência de renda. Nessa direção, o governo promoveu intensas reformas econômico-sociais, "criando condições para a construção de uma frente política que abarcasse setores das classes dominantes e das classes dominadas" (BOITO JR., 2012, p. 5).

Emergiu, então, um período 'neodesenvolvimentista[23]' de crescimento econômico, em que as diversas frações de classe passaram a reivindicar reformas orientadas para o mercado. Resumidamente, "o neodesenvolvimentismo é o desenvolvimentismo da época do capitalismo neoliberal" (p. 6), que dadas as condições históricas vigentes nas três últimas décadas do século passado, "resultou nas denominadas *reformas orientadas para o mercado*: abertura dos mercados de bens, de serviços e financeiros dos países periféricos; proeminência dos circuitos de acumulação financeira; privatização das empresas e serviços públicos; supressão de direitos trabalhistas e sociais" (BOITO JR., 2012, p. 6-7, grifo do autor).

Dessa forma, os setores da classe dominada que compuseram à frente neodesenvolvimentista, ou seja, o operariado urbano e a baixa classe média, tiveram no PT um instrumento partidário e político para conseguirem ser representados, em parte, defendendo interesses e conquistando direitos. Para os autores, "os trabalhadores desempregados, subempregados, vivendo do trabalho precário ou 'por conta própria' representam o ponto extremo da frente neodesenvolvimentista" (BOITO JR.; BERRINGER, 2013, p. 33).

De acordo com os autores, essa massa marginal está dividida em dois setores: um organizado politicamente, chamado de movimentos de urgência (movimentos sociais por moradia, emprego etc.); e outro, desorganizado politicamente (beneficiários das políticas de transferência de renda), residindo principalmente na periferia dos grandes centros urbanos e no interior da Região Nordeste (BOITO JR.; BERRINGER, 2013, p. 33).

Na abordagem dos autores, "eles formam uma base eleitoral desorganizada e passiva que é convocada a intervir no processo político, apenas por intermédio do voto, para sufragar os candidatos da frente neodesenvolvimentista". E mesmo não sendo o melhor dos mundos, "na relação política populista, os trabalhadores obtêm ganhos reais – e isso, ao contrário do que afirmam os observadores liberais para quem o populismo seria mera "demagogia". Porém, esses ganhos são muito limitados e os seus beneficiários mantêm-se política e ideologicamente dependentes das iniciativas do governo" (BOITO JR.; BERRINGER, 2013, p. 34).

---

[23] De acordo com o autor, o neodesenvolvimentismo é um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no pais (BOITO JR, 2012, p.5).

Na mesma abordagem do materialismo histórico, sob a visão de Frigotto (2011), "a década de 2001 a 2010 não se interpreta nela mesma e, tampouco, pelo que nela se faz, mas pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e dos discursos". Como conjuntura, "a década começa em janeiro de 2003, com a posse do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, já que não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem" (FRIGOTTO, 2011, p. 237). Para o autor, "as forças sociais progressistas que conduziram ao poder o atual o governo tinha, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequência para todas as áreas" (idem). Na abordagem do autor, "a radicalidade no contexto das forças em jogo, seria uma opção clara de efetivação de medidas políticas profundas capazes de viabilizar a repartição da riqueza e suas consequências em termos de reformas de base na confrontação do latifúndio, do sistema financeiro e do aparato político e jurídico que os sustentam" (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

Em que pese os novos desdobramentos, entretanto, "poderia estar aquilo que os clássicos brasileiros do pensamento crítico definiram como 'revolução nacional', capaz de abrir amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados" (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

Dentre outros aspectos, tal período se diferencia de outros pela "ampliação intensa de políticas e programas direcionados a grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo". Na acepção do autor, "trata-se, não apenas de políticas compensatórias e de parca distribuição de renda, como é o Programa Bolsa Família, ou das políticas de discriminação positiva, mas do acesso diferenciado e intenso ao crédito para a casa própria e bens de consumo, a programas de acesso à energia etc." (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Da mesma forma, tal feito mostrou-se revelador da grande decepção para os que aspiravam mudanças na política econômica, na qual o governo mediava interesses promovendo uma realidade antagônica sob dois caminhos opostos.

> Um furor da classe dominante e de seus aparelhos de hegemonia contra as políticas exemplificadas, por retirarem migalhas da reprodução ampliada do capital ou de seus privilégios; e um comportamento de gratidão e de apoio das multidões que objetivamente sentem a melhora efetiva de suas vidas, grande parte passando da indigência à sobrevivência e outra parcela subindo um grau na escala do consumo. Não por acaso, essa massa é a grande responsável pelos índices estáveis próximos de 80% de avaliação do governo como ótima (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

O problema, como alerta o autor, “não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam *à radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista* sem confrontar as relações sociais dominantes” (grifo do autor).

Na esteira da herança política, o que parece ter sido construído foi um processo intencional de gerenciamento das crises político-econômicas, atendendo aos interesses da burguesia por meio do financiamento estatal e a consequente expansão do capital, em contrapartida a ampliação dos programas sociais direcionados aos mais pobres.

> [...] ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto societário antagônico, no conteúdo, no método e na forma (FRIGOTTO, 2011, p. 241).

Nesse contexto, a proposta utópica de resgatar o pensamento social na política educacional se traduziu na mercantilização da educação, estimulando a parceria público-privada com as Organizações Não Governamentais (ONG’s), as entidades privadas de formação da força de trabalho e, principalmente, o Sistema “S”. Esse cenário marcou o período de reformas educacionais no governo Lula, visando resgatar o maior contingente de trabalhadores aos bancos escolares, reafirmando o compromisso com a teoria do capital humano, produzindo condições de aproveitá-los junto ao mercado de trabalho.

E assim, a formação da força de trabalho continuou a estar vinculada as exigências neoliberais, reproduzindo a estrutural desigualdade da educação pela desigual distribuição das bases materiais e culturais, ao priorizar a formação aligeirada articulada à qualificação profissional com o resgate simbólico da questão social.

> [...] a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da ‘minoria prepotente’ com as necessidades da ‘maioria desvalida’ acaba favorecendo essa minoria, *mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação*, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e de remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade da educação para a maioria da população (FRIGOTTO, 2011, p. 246, grifo nosso).

Esse cenário consistiu na opção do governo do PT em criar políticas de grande apelo social para resolver velhos desafios, em que a questão social girava em torno da erradicação do

analfabetismo. Sendo assim, repetiu a velha política neoliberal, criando o Programa Brasil Alfabetizado (2003), com o objetivo de promover a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

> Vale a pena chamar a atenção para o fato de que entre as UFs, as diferenças entre as taxas de alfabetização chegavam a alcançar 20,0 pontos percentuais. Com efeito, em 2009, enquanto que a referida taxa era de apenas 75,4% em Alagoas e de 76,6% no Piauí, girava em torno de 95,0 a 97,0% no Distrito Federal, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Quando comparadas as taxas de alfabetização entre a população negra de Alagoas (73,1%) e a população branca do Distrito Federal (97,7%) o diferencial se aproxima aos 25,0 pontos percentuais (OIT, 2012, p. 53).

No caso, a organização internacional do trabalho identificou a abismal desigualdade entre os estados da federação, pois, "em que pesem os avanços em curso, esses indicadores revelam que o analfabetismo ainda é bastante elevado em algumas camadas da população e áreas geográficas do país". E quando englobamos a questão do analfabetismo funcional, o cenário mostrou-se ainda mais preocupante. Em 2009, "a taxa de analfabetismo funcional total ainda era de 20,3%, sendo de 40,7% na zona rural e de 16,7% na urbana, mesmo diante do declínio em relação ao ano de 2004" (OIT, 2012, p. 53).

Nessa direção, o PT deu outro sentido à questão do analfabetismo, dando lugar ao discurso da elevação da escolaridade e da qualificação social, no momento em que surge a Política Nacional da Juventude. Portanto, levantou a bandeira do pensamento social que na prática se traduziu num amplo conjunto de reformas abertamente alinhadas com a ideologia neoliberal, fazendo dessas reformas seu legado.

Segundo Coutinho (2010), "a versão atual da ideologia neoliberal faz da reforma (ou mesmo da revolução, já que alguns gostam de falar de uma revolução liberal), a sua principal bandeira". Por outro lado, "a palavra reforma foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda" (COUTINHO, 2010, p. 35).

Atualmente, nas palavras do autor, "o neoliberalismo busca utilizar a seu favor a aura da simpatia que envolve a ideia da reforma" (idem). Portanto, "estamos diante da tentativa de modificar o significado da palavra reforma: o que antes da onda neoliberal queria dizer ampliação dos direitos, proteção social, controle e limitação do mercado etc., significa agora cortes, restrições, supressão desses direitos e desse controle" (ibidem), ou seja, "estamos diante de uma operação de mistificação ideológica que, infelizmente, tem sido em grande medida bem-sucedida" (COUTINHO, 2010, p. 35). O pensador brasileiro defende que, parece mais adequado, para uma descrição dos traços essenciais da época contemporânea, utilizar o conceito não de revolução passiva, mas sim o de contrarreforma. (COUTINHO, 2010, p. 37-8).

Para o autor, “o que caracteriza um processo de contrarreforma não é a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação (ou mesmo da restauração) em face das eventuais e tímidas novidades” (COUTINHO, 2010, p. 38).

De certo, a contrarreforma neoliberal não tem como pano de fundo nenhuma questão de “grande política”. Nessa direção, cita como exemplos, “a disputa entre republicanos e democratas nos EUA, entre trabalhistas e conservadores na Inglaterra, entre direita e “centro-esquerda” na Itália etc., não estando em jogo nenhuma opção entre diferentes modelos de sociedade” (p. 40). Então, de acordo com o autor, “podemos assim dizer que, na era da contrarreforma neoliberal, predomina, sem grandes contrastes a hegemonia da pequena política” (COUTINHO, 2010, p. 40).

Infelizmente, a interrogação que pairava na cabeça de muitos trabalhadores sobre o rompimento com a ordem social neoliberal, acabou se confirmando como mais uma derrota da classe trabalhadora.

> A chegada do PT ao governo federal em 2003, longe de contribuir para minar a hegemonia neoliberal, como muitos esperavam, reforçou-a de modo significativo. A adoção pelo governo petista de uma política macroeconômica abertamente neoliberal – e a cooptação para essa política de importantes movimentos sociais ou, pelo menos, a neutralização da maioria deles – desarmou as resistências ao modelo neoliberal-corporativo e assim abriu caminho para uma maior e mais estável consolidação da hegemonia neoliberal entre nós (COUTINHO, 2010, p. 42).

Nesse sentido, “assistimos a uma clara manifestação do que Gramsci chamou de ‘transformismo’, ou seja, a cooptação pelo bloco no poder das principais lideranças da oposição. E esse transformismo, que já se iniciava no governo Cardoso, consolidou definitivamente o predomínio entre nós da hegemonia da pequena política” (COUTINHO, 2010, p. 42).

E, historicamente, “esse tipo de hegemonia se manifestou no fato de que a disputa política entre nós tem se reduzido a um bipartidarismo efetivo, ainda que não formal, centrado na alternância de poder entre um bloco liderado pelo PT e outro pelo PSDB”. Assim, “não só aplicam a mesma política econômica e social, mas também praticam métodos de governo semelhantes, que não recuam diante de formas mais ou menos graves de corrupção sistêmica” (idem, p. 42).

Para o autor, “não é casual o comum compromisso desses dois blocos no sentido de ‘blindar’ a economia, ou seja, de reduzir a uma questão ‘técnica’, e não política, a definição daquilo que verdadeiramente interessa ao conjunto da população brasileira. Mais uma vez, hegemonia da pequena política” (COUTINHO, 2010, p. 42).

Nesse período, a economia nacional deu sinais de crescimento, movida por um pacote de medidas, "tais como redução gradual dos juros, aumento do crédito ao consumidor e do salário mínimo, desonerações fiscais e tributárias e financiamento do capital monopolista nacional via o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social" (CASTELO, 2013, p.123).

Desse modo, as pretensões do governo Lula em resgatar o pensamento social através do acesso aos bens materiais e culturais, acabaram se constituindo numa utopia, pois, "a política econômica não tem força para alterar as bases de um padrão de acumulação capitalista. Tais alterações dependem de revoluções, reformas, revoluções passivas ou contrarrevoluções, isto é, ocorrem fundamentalmente no plano da grande política" (CASTELO, 2013, p.123).

Relembrando Gramsci, como é objetivo da grande política reduzir tudo à pequena política, a manutenção do neoliberalismo constituiu-se no caminho mais curto para apaziguar os ânimos, regulando os conflitos sociais. Por um lado, aumentando os investimentos na área social e criando políticas compensatórias, e por outro, liberando os financiamentos via BNDES para estimular e favorecer a concentração de renda para o grande capital nacional.

> Em períodos de crescimento econômico, é possível se constatar a elevação simultânea das rendas do trabalho e do capital. Os rendimentos da classe trabalhadora também subiram nos últimos anos, devido aos aumentos reais do salário mínimo, dos acordos coletivos entre patrões e empregados favoráveis ao trabalho, dos programas de transferência de renda e das mobilizações e greves. E tais ganhos não devem ser desprezados, ainda mais se pensarmos nas condições de miserabilidade de milhões de cidadãos brasileiros. Entretanto, o aumento da renda do trabalho, não seguiu o ritmo do crescimento das rendas do capital, isso sem falar na concentração de propriedade, uma caixa preta que precisa ser aberta e codificada[24] (CASTELO, 2013, p.127).

Segundo Chauí (2013), "chegou-se à conclusão de que, entre 2003 e 2011, as classes 'D' e 'E' diminuíram consideravelmente, passando de 96,2 milhões de pessoas a 63,5 milhões; já no topo da pirâmide houve crescimento das classes A e B, que passaram de 13,3 milhões de pessoas a 22,5 milhões" (CHAUÍ, 2013, p. 128). Para autora, a formação da "nova" classe trabalhadora brasileira decorreu da expansão verdadeiramente espetacular na classe C, "que passou de 65,8 milhões de pessoas a 105,4 milhões". Essa expansão tem levado à afirmação de que cresceu a classe média brasileira, ou melhor, "de que teria surgido uma nova classe média no país". Todavia, como alerta a autora, "sabemos que há outra maneira de analisar a divisão social das classes, tomando como critério a forma da propriedade" (CHAUÍ, 2013, p. 128).

[24] Um importante passo nessa direção é o Ranking dos Proprietários do Brasil, organizado pelo Instituto Mais Democracia e a Cooperativa Educação, Informação e Tecnologia para a Autogestão. Para mais informações, consulte o site <http:/www.proprietariosdobrasil.org>

Nesse sentido, a situação compósita de classe é determinada pelas formas de apropriação dos bens materiais e dos meios de produção e reprodução do capital. De acordo com a autora, “a classe dominante é proprietária privada dos meios sociais de produção (capital produtivo e capital financeiro); a classe trabalhadora, excluída desses meios de produção e neles incluída como força produtiva, é proprietária da força de trabalho, vendida e comprada sob a forma de salário” (CHAUÍ, 2013, p. 128).

Ademais, tais mudanças ocorreram no contexto das reformas político-econômicas promovidas pelo PT. Entretanto, não conseguiram modificar a ordem social vigente, no máximo, adoçaram o gosto amargo do parasitismo da classe dominante, melhorando alguns setores da economia direcionada aos trabalhadores. Com isso, as frações de classe dos setores do capital produtivo e financeiro, mascaradas pela formação de uma “nova classe média”, multiplicavam seus lucros em decorrência dos investimentos financiados pelo Estado.

Portanto, sob a mesma linha de pensamento, Boito Jr. (2003; 2012); Coutinho (2010); Frigotto (2011); Castelo (2013); Chauí (2013); e Boito Jr.; Berringer (2013); demonstram em seus estudos que o governo petista promoveu o resgate utópico do pensamento social, articulando alianças políticas com a burguesia nacional, centrada numa política econômica mais para a ‘direita’ do que para a ‘esquerda’, cujo resultado não modificou a realidade material da classe trabalhadora. De certo modo, a “hegemonia da pequena política” promoveu o consenso dos trabalhadores, sendo facilitada pela forma como o Estado atravessou à crise econômica de 2008, deixando a “mão invisível” do mercado regular a economia pela concorrência entre pequenos e médios empresários, não afetando os interesses da grande burguesia nacional. Pelo lado dos trabalhadores, conduziu a reforma política para alívio à pobreza, sob o manto de um pensamento social utópico que não promoveu condições concretas de acesso ao pleno emprego.

No governo Dilma Rousseff (2011-2016), o cenário econômico piorou, tanto a produção nacional de riquezas, medido pelo Produto Interno Bruto (PIB), quanto a distribuição do emprego constituíram fatores que contribuíram para a estagnação da economia do País.

> O resultado preliminar do Produto Interno Bruto (PIB) de 2015 revela uma retração da atividade econômica de 3,8%, indicando a perda de dinamismo da economia brasileira, observada desde 2012. Em 2015, o PIB foi estimado em R$ 6 trilhões e a população residente em 204,5 milhões de habitantes, resultando em um indicador do PIB *per capita* de R$ 29,4 mil. Após a contração ocorrida em 2009, como decorrência direta da crise financeira mundial, a economia brasileira experimentou forte expansão, de 7,5%, em 2010, respondendo às medidas econômicas expansionistas adotadas pelo governo visando ao combate da crise. Não obstante, a atividade econômica desacelerou nos anos seguintes até praticamente à estagnação, em 2014, quando cresceu apenas 0,5%. Nesse ano, o PIB *per capita* já apresentou queda de 0,4%. Uma das principais consequências da crise foi a redução da ocupação e do emprego formal, os quais recuaram 4,1% e 3,0%, respectivamente, em 2015 (DIEESE, 2017, p. 5).

De acordo com a pesquisa, “quando analisado o comportamento dessas estimativas desde 2012, percebe-se que o mercado de trabalho brasileiro foi fortemente impactado pelo agravamento da crise econômica, especialmente a partir de 2014” (idem, p. 8). E um dado ainda mais preocupante, os resultados do último trimestre de 2016 revelam a persistência de elevada desproteção do trabalhador no Brasil.

> Nota-se que, entre os ocupados, 68,6% estavam em alguma relação assalariada (empregados com e sem carteira, trabalhadores domésticos com e sem carteira, militares e estatutários) e, destes, 73% estavam em alguma relação assalariada formalizada (empregados com carteira, trabalhadores domésticos com carteira, militares e estatutário), enquanto os outros 27% se encontravam em ocupações assalariadas sem carteira de trabalho assinada. Ou seja, apenas metade do total de ocupados tinha acesso aos direitos trabalhistas garantidos pela carteira de trabalho assinada (tais como o Seguro-Desemprego, Fundo de Garantia do Tempo de Serviço, férias, 13º salário etc.) ou aos direitos estabelecidos pelos vínculos empregatícios do trabalho no setor público (DIEESE, 2017, p. 13-4).

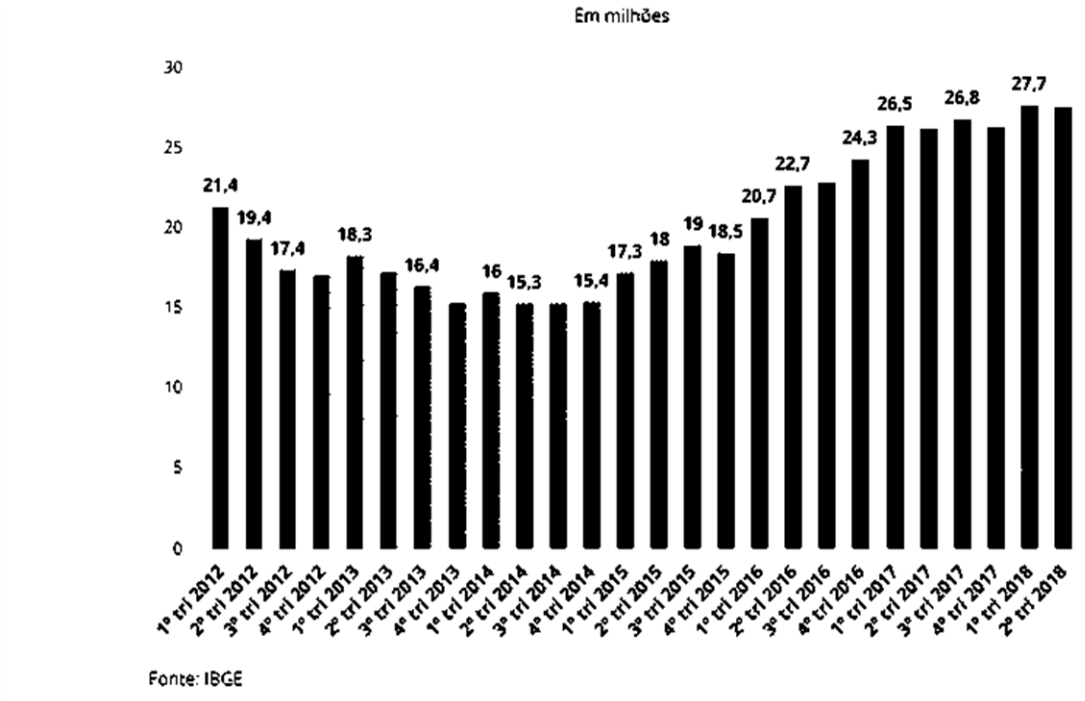
Nessa direção, os reflexos do desemprego e da desproteção social sobrevieram, principalmente, na parcela dos jovens e adultos trabalhadores. Fato que, por si só vem perdurando historicamente, mostrando a vulnerabilidade da população jovem e adulta frente ao mercado de trabalho. Segundo o estudo, as faixa etárias entre 18 a 24 e 25 a 29 anos, ou seja, o perfil de trabalhdores que compõe o Provem Urbano, ocuparam, respectivamente, o penúltimo e o último lugar na obtenção de empregos formais.

> No que diz respeito à idade dos ocupantes dos empregos formais em 31 de dezembro de 2016, as maiores frequências estão nas faixas intermediárias: entre 30 a 39 anos (30,6%), 40 a 49 anos (19,5%), 18 a 24 anos (18,4%) e 25 a 29 anos (16,7%). Nota-se ainda que a redução no volume de vínculos se deu nas faixas de idade mais elevadas, em contrapartida a uma ampliação das faixas mais jovens. Destaca-se a redução nas faixas etárias de 65 anos ou mais de idade (-18%) e de 50 a 64 anos (-9,1%) e a elevação para os jovens com idade até 17 anos (37,1%) e de 18 a 24 anos (3,7%). Esse movimento reflete também a estratégia das empresas de redução dos salários médios, como forma de diminuir o custo do trabalho no período (DIEESE, 2017, p. 16).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), o grupo de trabalhadores “subutilizados” reúne os desempregados, aqueles que estão subocupados (menos de 40 horas semanais trabalhadas), os desalentados (que desistiram de procurar emprego) e os que poderiam estar ocupados, mas não trabalham por motivos diversos” (O Globo, 16/08/2018).

O quadro abaixo ilustra o cenário dos brasileiros chamados pelo governo de “subutilizados”, ou seja, trabalhadores que desistiram de procurar emprego devido as condições degradantes de exploração, somado aqueles não se conseguiram se adaptar as metamorfoses do trabalho na era da reestruturação.

Figura 1 – Número de brasileiros subutilizados (O Globo, 16/08/2018).



Entretanto, no segundo governo da Presidenta Dilma Rouseff (2015-2016), a crise político-econômica ensejou à crise institucional, dado que as denúncias de corrupção no Congresso Nacional acabaram exacerbando os rumores sobre a má gestão pública federal. Isso foi o suficiente para que os partidos conservadores articulassem o "contra-golpe" para tirar o foco sobre a investigação dos parlamentares, arquitetando um golpe para colocar no poder o Vice-Presidente Michel Temer (2016-2018).

A Presidenta Dilma Rouseff sofreu o "impeachment" deixando o cargo sob a denúncia de irresponsabilidade fiscal. No novo cenário político, o governo Temer conduziu a reforma trabalhista (Lei n° 13.467, de 13 de julho de 2017) argumentando que tal mudança favoreceria a geração de emprego e renda. Entretanto, a custa do maior retrocesso desde a criação da legislação trabalhista (1943), promoveu a retirada direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, ficando conhecido e marcado, até então, como sendo o período da pior crise do desemprego no País.

Contudo, mal sabia a classe média conservadora que a sociedade brasileira sofreria novos ataques aos direitos sociais com o congelamento dos gastos na educação e na saúde (EC nº 55/2016); a tentativa de reforma da previdência social (PEC 287/2016, de 05 de dezembro de 2016); a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017); e o golpe final com a eleição da extrema direita para governar o País até 2022. Mas, essa é outra parte da luta de classes no Brasil, que foge historicamente aos objetivos propostos por esse estudo.

3.3 – Reestruturação produtiva/acumulação flexível[25]: a degradação do trabalho como fator de reprodução do capital.

A partir da década de 1980, a globalização surge como uma nova etapa do desenvolvimento do capitalismo mundial (ALVES, 2001, p. 30), impulsionada pela informatização dos sistemas produtivos. Como ideologia, "a globalização aparece como resultado da evolução natural da civilização" (idem, p. 38), refletindo nas relações sociais, no controle do trabalho e no poder de ampliação e acumulação do capital.

No Brasil, devido as características singulares e conjunturais, tal fenômeno teve seu recrudescimento com mais ênfase no século XXI, emergindo a necessidade de adaptação ocorrida em virtude das inovações tecnológicas. Por exemplo, a alfabetização eletrônica (HARVEY, 2011b) tem influenciado na divisão social do trabalho, invocando um novo modo de pensar e agir, repercutindo nos processos de escolarização e formação profissional. Esse novo modo de ser é resultado da forma como os capitalistas tem configurado a nova sociabilidade do capital, reinventando formas de driblar as crises econômicas.

De fato, o surgimento de novos mercados tem influenciado a forma como o tempo social de trabalho é absorvido, haja vista que o incremento das novas tecnologias tem reduzido o tempo necessário para execução das tarefas. De modo que, os processos relacionados à produção flexível têm permitido a maior racionalização do trabalho, ou seja, uma maior apropriação da mais valia, permitindo ao capitalista alcançar maiores taxas de lucro, fornecendo as bases empíricas para o entendimento do trabalho como fenômeno sociológico.

Na indústria, cresce o número de serviços terceirizados em que o prolongamento da cadeia produtiva torna-se mais atrativo ao capitalista. Geralmente, são serviços que agregam pouco valor a mercadoria, mais que devido a sua particularidade tem grande demanda, favorecendo o surgimento de nichos de mercado que se especializaram em produzir determinados segmentos à baixo custo. Diferentemente do fordismo-taylorismo, onde o trabalho repetitivo iniciava e terminava na própria linha de produção, a organização do trabalho na acumulação flexível é adaptada para tornar-se menos dispendiosa, exigindo menor número de trabalhadores, otimizando a produção e mantendo as taxas de lucro.

---

[25] Para David Harvey (2011), a acumulação flexível é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2011a, p. 140).

Em muitos casos, configura-se um cenário em que setores específicos produzem a mercadoria bruta, terceirizando ou quarteizando, os serviços para o acabamento do produto final. Por exemplo, um conglomerado de empresas que se juntam para produzir componentes distintos objetivando compor um produto final, são as chamadas “holdings”, onde uma empresa detém a maioria do capital que movimenta outras empresas. Cria-se, dessa forma, uma hierarquia social em que um capitalista comanda outros capitalistas, de modo a conquistar determinado segmento do mercado, instalando novos conjuntos industriais para estimular mercados ainda inexplorados ou com pouca concorrência.

No caso das empresas de tecnologia da informação, muitos segmentos desenvolvem apenas produtos para armazenar dados (memórias), processadores, monitores etc. De sorte que, enquanto houver continuidade dos fluxos de circulação, haverá fortes incentivos para acelerar a velocidade da circulação, evitando que o processo seja interrompido. Quando tal fato ocorre, havendo o estrangulamento das condições objetivas para a circulação do capital, surgem os períodos de crise econômica.

Nesse sentido, torna-se importante destacarmos suscintamente os conceitos que norteiam essa análise para uma exposição didática sobre as condições objetivas em que se manifestam as crises econômicas - capitalismo e capital. Ancorados na abordagem do Harvey (2011b), “o capital não é uma coisa, mas um processo em que o dinheiro é perpetuamente enviado em busca de mais dinheiro” (HARVEY, 2011b p. 41).

Nessa direção, o capitalismo tem se modificado em meio as crises cíclicas, adquirindo diversas faces – industrial, financeiro, comercial -, cuja regra geral está fundamentada na exploração do trabalho assalariado e na acumulação de mercadorias (propriedade privada). Desse modo, a característica precípua para o capitalismo continuar sobrevivendo, toma como ponto de partida as relações materiais (relações sociais e de produção) que ao assumir diversas identidades acabam determinando a forma e a amplitude na reprodução do capital.

> Os capitalistas - aqueles que compõe esse processo em movimento – assumem identidades muito diferentes. Os capitalistas financistas se preocupam em ganhar mais dinheiro emprestando a outras pessoas em troca de juros. Os capitalistas comerciantes compram barato e vendem caro. Os proprietários cobram aluguéis porque a terra e os imóveis que possuem são recursos escassos. Os rentistas ganham dinheiro com royalties e direitos de propriedade intelectual. Comerciantes de bens trocam títulos (por ações e participações, por exemplo), dívidas e contratos (incluindo seguros) por um lucro. Até mesmo o Estado pode atuar como um capitalista, por exemplo quando usa as reservas fiscais para investir em infraestrutura que estimulem o crescimento e gerem mais receitas em impostos (HARVEY, 2011b, p. 41).

A partir do século XVIII, predominou a acumulação baseada no capital industrial ou de produção. Ainda hoje, novos conjuntos industriais emergem reproduzindo as condições objetivas de produção. No capital industrial, “o capitalista começa o dia com uma quantidade de dinheiro e, tendo selecionado uma tecnologia e uma forma organizacional, entra no mercado e compra as quantidades de força de trabalho e meios de produção necessários: matéria-prima, instalações físicas, produtos intermediários, máquinas, energia e assim em diante” (HARVEY, 2011b, p. 41).

A relação social de subordinação do trabalhador ocorre através da compra da força de trabalho pelo capitalista, sendo naturalizada como resultado e expressão da forma jurídica permitida pelo Estado (contratos de trabalho). Nas últimas décadas, em virtude das mudanças estruturais, a realidade social baseada nas relações de produção vem colocando em disputa inéditas formas de reprodução do capitalismo. A tecnologia tem possibilitado incrementar formas organizacionais, cuja base técnica estava centrada no “taylorismo-fordismo”, emergindo o fenômeno chamado de reestruturação produtiva.

Em meio as transformações da produção moderna, o movimento de radicalização causada pela reestruturação produtiva tem manifestado um cenário de degradação, revelando condições de sujeição ao trabalho precarizado. O “disciplinamento” tem se colocado como condição subjetiva para o acirramento da competividade, na corrida por qualquer salário, aceitando a lógica de subordinação em busca da empregabilidade.

Na crise do trabalho, a força de trabalho apresenta-se cada vez mais “disciplinada”, dado que o caráter disciplinador acaba por ocultar a desqualificação profissional, ou seja, os mais dóceis necessariamente não são os mais aptos para o mercado de trabalho (outra face da alienação). Esse cenário mostra uma das leis gerais do processo de acumulação, pois, “a acumulação perpétua a uma taxa composta depende da disponibilidade permanente de reservas suficientes de acesso à força de trabalho” (HARVEY, 2011b, p. 55).

Na atual conjuntura, o fluxo de circulação e acumulação tem favorecido o acirramento na divisão social do trabalho, refletindo na sazonalidade dos postos de trabalho, exacerbando a crise do desemprego. E assim, o capitalista aproveita para culpar a baixa qualificação profissional, aumentando o exército industrial de reserva, reduzindo cada vez mais o valor da força de trabalho.

Segundo o autor, “o que Marx chama de exército industrial de reserva é, portanto, uma condição necessária para a reprodução e expansão do capital. Esse exército de reserva deve ser acessível, socializado e disciplinado, além de ter as qualidades necessárias - isto é, ser flexível, dócil, manipulável e *qualificado quando preciso*” (HARVEY, 2011b, p. 55, grifo nosso).

Posto que o capitalista utiliza diversas artimanhas para aproveitar, imediatamente ou mediatamente, todos os tipos de trabalho (simples ou complexo), a questão da qualificação profissional justifica o interesse do capitalista na formação do trabalhador. Além do mais, “se essas condições não forem satisfeitas, então, o capital enfrenta sérios obstáculos à acumulação contínua” (HARVEY, 2011b, p. 55).

Com a reprodução do trabalho simples, o capital se apropria de toda e qualquer força de trabalho, não se abstendo sequer da utilização de crianças e mulheres em muitas regiões que ainda são desprotegidas pelo poder do Estado. Assim, geograficamente, os fios invisíveis do capitalismo atingem todo o globo terrestre, fomentando condições de trabalho das mais variadas, subsistindo através de formas análogas de trabalho escravo.

Portanto, o capitalismo ora revela, ora oculta, diversas faces da exploração do homem pelo homem, construindo um terreno fértil das desigualdades sociais através da degradação do trabalho. É dessa forma que o desemprego atua como uma variável importante para regular as crises econômicas, disciplinando o trabalhador, fazendo-o aceitar qualquer salário. E, “uma vez que a escassez de trabalho é sempre localizada, a mobilidade geográfica do capital ou do trabalho (ou ambos) se torna fundamental na regulação da dinâmica dos mercados de trabalho locais” (HARVEY, 2011b, p. 57).

Tal dinâmica de regulação social tem maior incidência na parcela dos jovens e adultos trabalhadores, pois, constituem a fração de classe mais vulnerável ao desemprego, seja pela inexperiência, seja pela baixa qualificação profissional, sofrendo os processos de controle do trabalho com a constante reestruturação dos meios de produção. Atualmente, de modo a regular esse movimento cíclico, o poder local cria programas de elevação de escolaridade e formação profissional para os excluídos do mercado de trabalho. Entretanto, mesmo a política neoliberal defendendo o slogan “oportunidade para todos” (BRASIL, 2008d), não quer dizer que todos que tiverem acesso à escolarização conseguiram responder da mesma forma, posto que dependem das condições objetivas e subjetivas dos programas de governo.

De acordo com Harvey (2011b), “o Estado (local, regional ou nacional) se torna responsável por garantir o fornecimento de força de trabalho em quantidade e qualidades adequadas (incluindo formação profissional, treinamento e docilidade política) em relação à demanda do trabalho corporativo” (HARVEY, 2011b, p. 60).

Por isso, a qualidade social da escolarização apresenta-se como tema relevante a ser discutida frente à crise do desemprego, enquanto o Estado educador assume a tarefa de promover o controle social orientando a qualificação profissional para o mercado de trabalho em tempos de crise do capital.

A interrogação que paira sobre os programas de formação profissional está na função social dos cursos profissionais, cuja “formação inicial em um arco de ocupações” tem por objetivo reproduzir a força de trabalho coletiva, ou seja, os sujeitos que produzem em nome da produtividade. De fato, “o capital tem, em outras palavras, de produzir as condições para a sua própria expansão continuada antes da própria expansão” (HARVEY, 2011b, p. 62).

No âmbito da luta de classes, “o que tudo isso significa é que a continuidade do fluxo de capital em um mundo com uma divisão social do trabalho cada vez mais complicada repousa sobre a existência de arranjos institucionais adequados que facilitem a continuidade desse fluxo pelo espaço e pelo tempo. Sempre que esses arranjos são defeituosos ou inexistentes, o capital se depara com sérios entraves” (HARVEY, 2011b, p. 63).

Analogamente, na sociedade brasileira, os arranjos institucionais atuam promovendo programas de qualificação profissional em massa, como forma de continuar o fluxo de reprodução da força de trabalho. Dado o caráter gratuito, aos menos favorecidos, esse caminho constitui-se como a única opção de continuar buscando a qualificação profissional, mesmo que seja uma formação precarizada.

Quanto a função do Estado, no âmbito das crises, a desvalorização dessa força de trabalho será gradualmente absorvida para recompor a taxa de lucro do capital. Por isso, as crises são “não apenas inevitáveis, mas também necessárias, pois são a única maneira em que o equilíbrio pode ser restaurado e as contradições internas da acumulação do capital, pelo menos temporariamente, resolvidas” (HARVEY, 2011b, p. 65).

A partir desse ponto crucial, o capitalismo cria novos mercados ou reestrutura os mercados em crise, demandando forças motrizes mais baratas para restaurar o “equilíbrio”. Por isso, nenhuma força de trabalho é descartada, articulando a forma social do trabalho taylorista-fordista, ou seja, as profissões mais tradicionais que perdem espaço por não serem atrativas financeiramente, junto com as profissões reestruturadas pela produção flexível. Nessa direção, o capitalismo promove uma simbiose para transitar entre os nichos de mercado, em épocas e países diferentes, aproveitando a renovação da força de trabalho, muitas das quais originárias pelas políticas de governo.

Dessa forma, o enigma do capital se manifesta através de leis gerais, implicando em diversos processos de flexibilização que permitem a ampliação da acumulação capitalista, facilitados pelas inovações tecnológicas. Toda vez que sobrevém uma crise, reduzindo as taxas de lucro, modifica-se as ‘variáveis’ para garantir a valorização dos excedentes em nome do livre mercado. Isso implica, muitas das vezes, em reafirmar a desqualificação profissional em massa para justificar os meios e os fins das reformas estruturais ao redor do mundo.

> A produção da precariedade crônica por meio da desqualificação e requalificação é apoiada pelo desemprego tecnologicamente induzido - cerca de 60% dos postos de trabalho que se perderam nos EUA nos últimos anos são atribuíveis às mudanças tecnológicas, enquanto apenas 30% devem-se à amplamente criticada deslocalização dos empregos para o México, a China e outros países (HARVEY, 2011b, p. 81).

A medida que aumenta o desemprego, a hegemonia dominante busca outras formas de controle social, utilizando a concorrência e a competitividade como mola propulsora para a inserção produtiva. E quando se evidencia o esgotamento das relações produtivas, sobreposta pelas inovações tecnológicas, a força de trabalho reserva trabalhadores recorre ao trabalho informal, terceirizado, quarteirizado, temporário, autônomo etc. Como alerta o autor, "crises de desproporcionalidade em espiral também podem surgir fora do desenvolvimento desigual das capacidades tecnológicas nos diferentes setores, produzindo, por exemplo, os desequilíbrios na produção de bens de sobrevivência versus meios de produção" (HARVEY, 2011b, p. 81-2).

Assim, o movimento a ser observado decorre do deslocamento do sentido do trabalho como categoria ontológica e emancipatória, sendo apropriado por meio de diversas formas de trabalho precarizado, em que o trabalhador deve se dispor a auferir qualquer tipo de renda, independente das condições de trabalho. De fato, segundo o autor, "podemos reconceitualizar a formação de crises em termos de tensões e antagonismos que surgem entre as diferentes esferas de atividade, por exemplo as novas tecnologias que levam ao desejo de novas configurações nas relações sociais ou perturbam a organização dos processos do trabalho existentes" (HARVEY, 2011b, p. 105).

Evidentemente, esse é o cenário global que adquire contornos próprios, dado o caráter singular de uma sociedade específica, a partir de pressupostos político-econômicos determinados historicamente. Em cada sociedade, a crise do capitalismo assume diferentes expressões, mas a burguesia promove a superação das condições estruturantes de modo a romper com as barreiras e os limites impostos, reivindicando a participação da classe trabalhadora no mercado de trabalho.

E de acordo com as orientações neoliberais, o discurso da educação ao longo da vida para os jovens e adultos trabalhadores toma como bandeira principal a qualificação profissional, resgatando a questão social da participação cidadã. Em meio as relações de poder, o governo federal conseguiu unir forças para propor um projeto de sociedade menos desigual, baseado em programas de escolarização e redistribuição de renda, em que o princípio da igualdade reascende sob o discurso da inclusão social. Assim, a questão "social" entra na pauta política para reduzir as desigualdades sociais, partindo da problematização sobre o trabalho como promessa integradora para a classe trabalhadora vislumbrar a inclusão social.

A bem da verdade, a qualificação profissional como questão social amparada no discurso da educação ao longo da vida, decorre da necessidade do capital estar produzindo além de mercadorias, a "necessidade social" para a utilização desses trabalhadores, abrindo constantemente novos mercados. Por isso, a formação dos trabalhadores encontra-se muitas vezes defasada, haja vista que o chão de fábrica dos pequenos centros urbanos não tem acompanhado as mudanças do cenário internacional. Isso quer dizer que as economias dependentes não têm conseguido qualificar sua força de trabalho na mesma velocidade com que as principais economias mundiais formam seus trabalhadores para o mundo.

E por um simples motivo. O capital se apropria do conhecimento cientifico e tecnológico produzindo mais-valia de duas formas: com o desenvolvimento de novas tecnologias e com a restrição dessa tecnologia para as economias dependentes. Com isso, o capitalista consegue lucrar por mais tempo, enquanto a concorrência não invade esses mercados. Dessa forma, ao mesmo tempo que lucra com a criação, também lucra com o monopólio do conhecimento. Isso é possível devido a velocidade com que o capital transita, não possibilitando ao trabalhador qualificar-se ao mesmo tempo em todos os cantos do mundo.

O que a reestruturação produtiva propõe é justamente diminuir o "espaço-tempo" entre mercados e trabalhadores, à medida que a qualificação da força de trabalho possa ocorrer cada vez mais cedo, agilizando o processo de acumulação capitalista. Esse cenário somente pode ser compreendido por meio da categoria da totalidade, pois, "o capital não pode circular ou acumular-se sem tocar em cada uma ou em todas essas esferas de atividade de alguma forma. Quando o capital encontra barreiras ou limites dentro de uma esfera, ou entre as esferas, tem de achar meios para contornar ou superar a dificuldade" (HARVEY, 2011b, p. 105).

De certo é que, o capital consegue se desenvolver pela simbiose entre sociedades "atrasadas" e "modernas", ora por serem mais rentáveis, ora por serem mais consumidoras, onde a lucratividade vem tanto do excedente (quantidade), como da velocidade de circulação (qualidade).

E dentre os processos que implicam na reestruturação do trabalho, a sistematização da produção, a mudança das técnicas e das tecnologias tem exigido uma força de trabalho cada vez mais qualificada profissionalmente, preparada para responder as mudanças causadas pelas crises cíclicas do capitalismo, responsabilizando o trabalhador pelo aumento da produtividade durante a execução das suas tarefas. Daí que, o capital passa a naturalizar uma relação de dominação simbólica que vai oprimindo o profissional, resultando num processo de adoecimento do trabalhador.

No mercado de trabalho brasileiro, a reconfiguração da base técnica da produção rígida para a produção flexível tem refletido na capacidade de absorção da força de trabalho. O movimento de reprodução capitalista tem ocorrido, em grande parte, pelo crescimento do desemprego, devido ao processo de desindustrialização das décadas anteriores, fazendo com que o capital modifique as relações com o trabalhador, incentivando outros setores da economia, como o setor de 'serviços' e 'comércio'.

> A análise do estoque mensal de empregos celetistas do Caged segundo setores de atividade econômica, em dezembro de 2016, revela que os vínculos formais se distribuem nos setores de atividade econômica da seguinte forma: serviços (43,8%), comércio (23,6%), indústria de transformação (18,9%), construção civil (5,9%), agropecuária, extração vegetal, caça e pesca (4,0%), administração pública (2,2%), serviços industriais de utilidade pública (1,1%) e extrativa mineral (0,5%). Destaca-se ainda, a partir dos dados do Caged, que os dois setores que mais empregaram – serviços e comércio – estão entre os que apresentaram menores retrações no número de vínculos formais em 2016 (–2,3% e –2,2%, respectivamente) e haviam mantido, junto aos serviços industriais de utilidade pública, variações positivas de 2012 até 2014. Por outro lado, destaca-se a forte queda da construção civil (-13,9), da extrativa mineral (-5,8%) e da indústria de transformação (-4,4%), setores que já registram três anos consecutivos de redução no estoque de vínculos formais, bem como o recuo de 1,3% da administração pública. Por fim, a agropecuária apresentou retração em 2013 (-0,4) e 2016 (-0,9%) - (DIEESE, 2016, p. 17-8).

Nessa direção, a atual realidade econômica brasileira tem presenciado o crescimento do setor "terciário", ficando responsável por pouco mais de 67% do emprego formal. De modo que, o setor de "comércio" e "serviços" tem corroborado para a nova conformação da classe trabalhadora, compelida a buscar alternativas para o desemprego. É também, nesse setor da economia que grande parte dos trabalhadores sem qualificação buscam a reinserção profissional, assim como todos aqueles que estão excluídos da cadeia produtiva há algum tempo. Ainda assim, tal ramo de atividade serve como "plano B" da classe trabalhadora, principalmente em datas comemorativas que demandam o aumento dos contratos temporários. Inequivocamente, é nesse período que tal setor da economia se torna estratégico para a reprodução, circulação e ampliação de riquezas, em vista do período de maior desvalorização das forças produtivas e de maior concentração de capital.

De acordo com Francisco de Oliveira (2013), "Marx chamou os salários de capital variável, exatamente porque se trata de um adiantamento do capitalista aos trabalhadores; é 'variável' porque sua resultante na formação da mais valia depende das proporções de emprego da mão de obra e dos tempos de trabalho pago e não pago" (OLIVEIRA, 2013, p. 136).

Essa dinâmica predatória consiste na degradação do trabalho, atualmente sob a forma de expropriação do salário, em que a produtividade se torna o argumento contra o desemprego.

> A tendência moderna do capital é a de suprimir o adiantamento do capital: o pagamento dos trabalhadores não será um adiantamento do capital, mas dependerá dos resultados das vendas dos produtos-mercadorias. Nas formas de terceirização, do trabalho precário, e, entre nós, do que continua a se chamar de 'trabalho informal', está uma mudança radical na determinação do capital variável. Assim, por estranho que pareça, os rendimentos dos trabalhadores agora dependem da realização do valor das mercadorias, o que não incorria antes; nos setores ainda dominados pela forma salário, continua a valer, tanto assim que a reação dos capitalistas é desempregar força de trabalho. Mas o setor informal apenas anuncia o futuro do setor formal. O conjunto dos trabalhadores é transformado em uma soma indeterminada de exército da ativa e da reserva, que se intercambiam não nos ciclos de negócios, mas diariamente (OLIVEIRA, 2013, p. 136).

Nesse sentido, o capital defende a flexibilização das leis trabalhistas, permitindo a redução dos valores de custo com a contratação e manutenção da força de trabalho. A precarização do trabalho mostra-se, assim, sob diversas formas, das quais a característica precípua consiste na supressão, cada vez mais aguda dos direitos trabalhistas. No caso atual, o salário mínimo que antes era obrigatório para a subsistência do trabalhador, sucumbe pelo discurso do livre mercado como estímulo a criação de empregos, restando aos excluídos da cadeia produtiva o desígnio da subalternização silenciosa e conformista na aceitação do emprego sob quaisquer condições, recebendo não mais um salário, mas a produtividade.

O ataque aos trabalhadores consiste em coagi-los na superação de metas para não ficarem mal vistos na empresa. Por outro lado, a luta voraz do trabalhador contra a baixa produtividade é para não receber o salário mínimo garantido por lei, o que certamente o leva a encabeçar a lista do corte como futuro desempregado, ficando na mira do capitalista. Pois, em nome da lucratividade, o capital ressignifca os sentidos do trabalho e as formas de supressão de direitos construindo uma visão invertida da realidade que resulta na perda do poder de barganha do trabalhador frente ao capitalista.

> Daí, termina a variabilidade do capital antes na forma de adiantamento do capitalista. É quase como se os rendimentos do trabalhador agora dependessem do lucro dos capitalistas. Disso discorrem todos os novos ajustamentos no estatuto do trabalho e do trabalhador, forma própria do capitalismo globalizado. Como 'capital variável', os salários eram um custo; como dependentes da venda das mercadorias/produtos, os rendimentos do trabalho, que não são mais adiantamento do capital, já não são custo (OLIVEIRA, 2013, p. 136-7).

Segundo o autor, "os serviços são o lugar da divisão social do trabalho onde essa ruptura já aparece com clareza. Cria-se uma espécie de 'trabalho abstrato virtual'. As formas 'exóticas' desse trabalho abstrato virtual estão ali onde o trabalho abstrato aparece como diversão, entretenimento, comunidade entre trabalhadores e consumidores: nos shopping centers (OLIVEIRA, 2013, p. 137, grifo do autor).

Inexoravelmente, existe uma nova face do capitalismo brasileiro baseado na combinação esdrúxula de setores desenvolvidos que atuam em simbiose com setores atrasados, sob uma estrutura econômica débil que promove a degradação do trabalho como forma de reproduzir as estruturas de dominação. Remetendo a análise de Francisco de Oliveira, na forma como o capitalismo brasileiro se desenvolveu, e vem se desenvolvendo, a imagem do ornitorrinco retrata as singularidades de uma "coisa" que marca a evolução truncada da sociedade brasileira, demonstrando que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil implicou na modernização conservadora com o crescimento abrupto das desigualdades sociais.

E dentre as muitas contradições desse desenvolvimento desigual e combinado, o Estado tem combatido a crise por meio de reformas educacionais que estão reproduzindo trabalhadores "polivalentes e flexíveis" para o desemprego. Notadamente, os jovens e adultos trabalhadores possuem atributos 'sui generis' na forma como lidam com as inovações tecnológicas, com o modo de ser e de viver, suscetíveis a onda globalizante como público consumidor. Esse perfil denota uma característica própria, ao mesmo tempo em que são produtores como força de trabalho, são excelentes consumidores ávidos por experimentar e participar de novos desafios/mercados. E aos que estão na condição do desemprego, em vista da pouca experiência, o capital tem explorado sua capacidade mutável incentivando desde o trabalho informal ao empreendedorismo. Por isso, a questão social ganha força, "a partir do enfraquecimento da condição salarial" (CASTEL, 1998), no momento em que os efeitos da crise do desemprego comprometem a economia brasileira.

A crise não reflete somente na realidade dos jovens e adultos trabalhadores, mas na formação profissional dos responsáveis por formar o novo perfil de trabalhador nos programas de governo? Então, como a reestruturação produtiva tem influenciado o trabalho docente, ou seja, a formação inicial e continuada dos educadores no Projovem Urbano? E como o governo tem se apropriado do trabalho docente alienado (servido a lógica do mercado) no Projovem Urbano?

Essas questões não podem ser ignoradas, tendo em vista que a criação da Política Nacional da Juventude trouxe à baila a importância de pensarmos à própria formação dos educadores que atuam nos programas de governo. Essa tarefa tem se mostrado complexa à medida que a proposta docente do Projovem Urbano tem confrontado a autonomia pedagógica dos educadores através da degradação do trabalho docente, viabilizando a ressignificação da formação inicial e continuada para cumprir diversas funções, assim como pela utilização pragmática e instrumental do trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores.

CAPÍTULO IV

O TRABALHO DOCENTE NO PROJOVEM URBANO: DA PRÁXIS EM CONSTRUÇÃO À REIFICAÇÃO DOS EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES.

A realidade social da formação de educadores de jovens e adultos trabalhadores é reveladora da tensão que envolve o assunto no Brasil. Especificamente, no atual momento histórico em que presenciamos a pulverização das políticas de governo sob a promessa da democratização das oportunidades educacionais, demandando a formação de um novo tipo de trabalhador docente para responder aos desafios da inclusão social no contexto da Política Nacional da Juventude. De fato, nos últimos quinze anos, as políticas de governo voltadas à escolarização da classe trabalhadora apresentaram um crescimento nos diversos estados da federação, exigindo um perfil docente que pudesse adaptar-se rapidamente a proposta teórico-metodológica dos programas criados no cerne da Política Nacional da Juventude.

Nesse período, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) tornou-se o marco histórico da PNJ, dando um novo sentido ao trabalho docente pela forma com que o governo se apropriou da força de trabalho dos educadores, ao propor uma formação inicial e continuada marcada pelos mesmos sentidos de subalternidade e precarização, revelando outros caminhos pelos quais a "pequena-política" é direcionada aos jovens e adultos trabalhadores. E isso se deve ao descompasso entre as condições concretas e subjetivas que determinam a realidade material do trabalhador docente, principalmente, a formação inicial e continuada frente aos desafios propostos pelas bases teórico-metodológicas direcionadas à capacitação profissional dos educadores de jovens e adultos.

Então, ao discutirmos a formação dos educadores de jovens e adultos trabalhadores, temos que lembrar que essa prática profissional se apresenta demasiadamente recente, haja vista não se tratar do mesmo perfil docente da educação pública, pois, a realidade concreta dos programas sociais é reveladora de múltiplas subjetividades incidindo sobre um tipo de "trabalho" docente no âmbito da reestruturação produtiva em plena crise do emprego.

Ademais, trata-se de promover tal debate no momento de deflagração das contradições do capitalismo, na qual a relação trabalho-educação atinge também a formação dos futuros educadores de jovens e adultos, a qual tem caminhado em direções opostas, seja para o consenso - conformando-se ao perfil de educador polivalente -, seja para o conflito – pela dignidade das condições objetivas e subjetivas de trabalho docente.

Por isso, várias interrogações do “fazer pedagógico” pairam sobre o trabalho docente no Projovem Urbano, muito por conta dos educadores de jovens e adultos trabalhadores estarem marcados pelo perfil alfabetizador, reproduzindo novas formas históricas de dualidade educacional.

> Na atual forma histórica de dualidade educacional, o elemento novo é constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações às quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade”. (RUMMERT; ALGEBAILE; VENTURA, 2013, p. 723).

E dessa pulverização de ofertas educativas emergem diferentes ideologias e concepções pedagógicas, assim como diferentes tipos de certificação apresentados sob uma “pseudo” qualidade social, confrontando os interesses da classe trabalhadora sob novas formas de preparação para o trabalho simples. Nessa direção, a formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos torna-se expressão das múltiplas determinações do Projovem Urbano, mediando a formação da força de trabalho necessária à reestruturação produtiva.

Nesse cenário, o trabalho docente alienado torna-se um desafio a ser superado na construção de uma formação inicial e continuada capaz de promover as condições (objetivas e subjetivas) de trabalho docente. Da mesma forma, isso possibilitará a muitos professores comprometidos com a ação política do ato de ensinar, estimular a prática pedagógica emancipatória, cuja proposta curricular está fundamentada na formação humana e no trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva, a escola se consolida como espaço de luta e o currículo como instrumento de reflexão crítica, fazendo com que o aluno pense a realidade social de modo a ordenar, interpretar e compreender as contradições da sociedade capitalista.

Nessa direção, Arroyo (2006) alerta que o primeiro ponto a destacar sobre o tema: “formação de educadores de jovens e adultos é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos”, pois, “sabemos que uma das características da EJA foi, durante muito tempo, construir-se um pouco às margens, ou *à outra margem do rio*” (ARROYO, 2006, p.17, *grifo do autor*).

Consequentemente, segundo o autor, “não vínhamos tendo políticas oficiais públicas de educação de jovens e adultos. Não vínhamos tendo centros de educação, de formador do educador da EJA”. Na abordagem do autor, “a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde já estava acontecendo a EJA” (ARROYO, 2006, p.17).

A tensão do autor sobre os novos caminhos da formação de educadores de jovens e adultos trabalhadores é reveladora de uma realidade perversa, tendo em vista que a formação docente guiada pelo Estado segue os preceitos neoliberais do trabalhador docente flexível e polivalente, cumprindo outras funções para servir a perspectiva instrumental de mediar tarefas, resolver problemas administrativos, gerenciar conflitos etc.

Doravante, novas apreensões da realidade material no Projovem Urbano apontam para uma proletarização docente, no momento em que o neoliberalismo tem justificado a baixa qualidade social da educação por diversos caminhos, inclusive, exigindo maior envolvimento afetivo dos professores, resgatando alunos por meio de ligações telefônicas, visitas residenciais etc. Essa reestruturação do trabalho docente tem impactado na perda da autonomia dos educadores, responsabilizando-os no combate à evasão escolar, nos baixos índices de participação e certificação profissional.

Segundo Evangelista e Shiroma (2007), "as providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e atuação profissional", especificamente, nas políticas públicas destinadas à formação de professores. A proposta para esse perfil docente, consagrado pelo neoliberalismo, tem resultado na intensificação do trabalho docente, afetando sobretudo a reprodução da própria existência, pois, "os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Portanto, analisaremos o perfil dos educadores de jovens e adultos trabalhadores no Programa Nacional de Inclusão de Jovens, buscando apreender quais as implicações da prática docente, a partir do seguinte questionamento. Qual o tipo de formação inicial e continuada oferecida pelo Projovem Urbano? Quais as principais determinações (condições objetivas e subjetivas) que influencia o trabalho docente no PJU? Quais os sentidos e significados do trabalho docente no PJU? O que revelam os estudos acerca da realidade material dos educadores de jovens e adultos trabalhadores no Projovem Urbano?

Para tanto, analisaremos os documentos oficiais sobre a política de formação de educadores de jovens e adultos, extraída do Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores (2008e) e do Manual do Educador do Projovem Urbano: orientações gerais (2012b). A partir desse ponto de inflexão, discutiremos as consequências do processo de reestruturação produtiva na educação, visando entender alguns aspectos do trabalhador docente no Projovem Urbano, ou seja, a configuração do educador flexível e polivalente, parte da mesma lógica de formação para o trabalho assalariado, na recomposição das condições gerais de reprodução do capitalismo.

4.1 –Trabalho alienado e a formação dos educadores de jovens e adultos.

Inequivocamente, ao tratarmos sobre o trabalho docente no Programa Nacional de Inclusão de Jovens, encontramos, metodologicamente, a necessidade de perquirir a análise sobre a categoria trabalho. Desta forma, o trabalho como fundamento ontológico do ser humano somente pode ser analisado como atividade prática, necessária à produção social da vida, pois, "a vida é essencialmente prática. [E] todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática" (MARX; ENGELS, 2007, p. 539).

A investigação de Marx sobre a atividade prática da vida humana mostra o caminho pelo qual devemos trilhar para apreendermos a realidade concreta das práticas sociais que se manifestam na produção social da vida, na qual o trabalho apresenta-se como categoria central e condição ontológica do ser humano, ou seja, o trabalho é uma condição humana.

> Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana (MARX, 2011b, p. 211).

Desta forma, o que diferencia o processo do trabalho humano de outras formas de vida é a consciência no ato de produzir, a idealização do produto do trabalho até sua objetivação. Nesse sentido, o processo do trabalho ocorre por meio da unidade entre os elementos que o constituem, a saber: atividade adequada a um fim (o próprio trabalho), a matéria que se aplica o trabalho (objeto de trabalho), os meios de trabalho (o instrumental de trabalho).

> No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho (MARX, 2011b, p. 212).

Nesse sentido, o trabalhador imprime suas forças, habilidades e expertises para modificar a matéria utilizando, quando necessário, um instrumental de trabalho. A exteriorização do trabalho se expressa através da atividade prática, ocorrendo a materialização do objeto na forma mercadoria por meio do trabalho.

> O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades mecânicas, físicas, químicas das coisas, para fazê-las atuarem como forças sobre outras coisas, de acordo com o fim que tem em mira. A coisa de que o trabalhador se apossa imediatamente, - excetuados meios de subsistência colhidos já prontos, como frutas, quando seus próprios membros servem de meio de trabalho, - não é o objeto de trabalho, mas o meio de trabalho (MARX, 2011b, p. 213).

Da mesma forma, "além das coisas que permitem ao trabalho aplicar-se a seu objeto e servem, de qualquer modo, para conduzir a atividade, consideramos meios de trabalho, em sentido lato, todas as condições materiais, seja como for, necessárias à realização do processo de trabalho" (p.214), pois, mesmo que elas não participem diretamente do processo, este fica total ou parcialmente impossibilitado de concretizar-se. Desta forma, "observando todo o processo do ponto de vista do resultado, do produto, evidencia-se que meio e objeto de trabalho são meios de produção e o trabalho é trabalho produtivo" (MARX, 2011b, p. 215).

Na sociedade da livre concorrência, o trabalho aparece como uma categoria muito simples. O indivíduo despossuído dos meios de trabalho se vê obrigado a vender o único bem que possui, ou seja, sua força de trabalho. Logo, o capitalista apresenta o trabalho como uma relação natural, na qual a venda da força de trabalho torna-se a única forma do trabalhador auferir renda para prover as necessidades de sua família.

De acordo com Marx (2010), "a economia nacional considera o trabalho abstratamente como uma coisa, o trabalho é uma mercadoria: se o preço é alto, a mercadoria é muito procurada, se é baixo, [a mercadoria] é muito oferecida" (p. 35). Consequentemente, "como mercadoria, o trabalho deve baixar cada vez mais de preço, o que força a isso é em parte a concorrência entre capitalista e trabalhador, em parte, a concorrência entre trabalhadores" (MARX, 2010, p. 35-6).

Na produção material da vida, segundo o autor, "o trabalhador baixa a condição de mercadoria e a de mais miserável mercadoria; a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa a potência e a grandeza da sua produção; e o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos" (MARX, 2010, 79).

Nessa direção, o homem confronta-se com a atividade produtiva, pois o trabalho apresenta-se ao homem como um poder totalmente estranho, como uma força independente agindo de forma inversamente proporcional, revelando os antagonismos entre a produção do trabalho e a produção da riqueza.

> O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p. 80).

Para o autor, "o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto", de forma que a efetivação do trabalho se dá como trabalho corporificado materializado, sendo chamada pelo filósofo de "objetivação". Entretanto, "essa efetivação do trabalho aparece ao Estado como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como *alienação*" (MARX, 2010, p. 80).

Em outras palavras, a alienação seria o estágio de consciência na qual o trabalhador compreende o trabalho como uma abstração geral, não se identificando com a objetivação do seu trabalho, com a efetivação/desefetivação da sua produção. Todas as relações jurídicas, sob a forma da propriedade privada, passam a naturalizar os produtos do trabalho por meio de um processo de não pertencimento, tendo em vista que o resultado da produção - tanto da mercadoria como da riqueza socialmente produzida – não pertence ao trabalhador, mas ao capitalista, resultando no estranhamento do trabalhador pela perda da sua produção.

> A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente a vida, mas também dos objetos do trabalho. Sim, o trabalho mesmo se torna um objeto, do qual o trabalhador só pode se apossar com os maiores esforços e com as mais extraordinárias interrupções. A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (MARX, 2010, p. 80-1).

Nesse sentido, a relação imediata do trabalhador com o mundo externo apresenta-se de forma estranha a seus olhos, pois quanto mais o homem produz menos riqueza possui para garantir as condições materiais de subsistência, sendo dominado pela obrigatoriedade de produzir e consumido pelo ato de trabalhar.

> O trabalhador se torna um servo do seu objeto. Primeiro, porque ele recebe um objeto de trabalho, isto é, recebe trabalho; e, segundo, porque recebe meios de subsistência. Portanto, para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo lugar, como sujeito físico. O auge dessa servidão é que somente como trabalhador ele pode se manter como sujeito físico e apenas como sujeito físico ele é trabalhador (MARX, 2010, p. 81-2).

No pensamento de Marx, o conceito de trabalho alienado decorre dos antagonismos da exploração do homem pelo homem, ou seja, da relação imediata entre o trabalhador e a sua produção (a exteriorização do trabalho, a efetivação dos objetos, a produção de valor, a distribuição da riqueza socialmente produzida, a alienação do trabalhador com outros trabalhadores, a alienação do trabalhador com o capitalista etc).

> O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espirito o trabalho, mais pobre de espirito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2010, p. 82).

A exteriorização apresenta-se como uma relação de causa e efeito do trabalho, haja vista que o trabalhador tem por necessidade trabalhar, assim como a objetivação do seu trabalho mostra-se uma das condições para continuar trabalhando. O autor afirma que o estranhamento (alienação) não se mostra somente no resultado, mas também, e principalmente, “no ato da produção, dentro da própria atividade produtiva” (MARX, 2010, p. 82).

Nesses termos, Marx aponta outro fenômeno da relação imediata do trabalhador com o trabalho alienado. Assim, questiona como poderia o trabalhador defrontar-se alheio ao produto da sua atividade se no ato mesmo da produção ele não se estranhasse a si mesmo? Isso ocorre, segundo o autor, porque o trabalho não pertence ao trabalhador, mas, nega-se nele, por ser o trabalho obrigatório. E dessa relação resulta o sentimento de não pertencimento, no momento em que o trabalhador não se sente bem, mas, infeliz.

> O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si quando fora do trabalho e fora de si quando no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, trabalho obrigatório (MARX, 2010, p. 83).

E assim, caracteriza-se o estranhamento do homem consigo mesmo, pois, “sua estranheza evidencia-se aqui de forma tão pura que, tal logo inexista coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como uma peste” (MARX, 2010, p. 83).

Nesse sentido, o homem é um ser genérico, cuja natureza humana tem por necessidade se relacionar com o outro, ou seja, a fruição em sociedade. Entretanto, na medida em que o trabalho "estranhado": "1) estranha do homem a natureza; 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha o homem do gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio de vida individual" (p. 84). Depreende-se disso, ainda segundo o autor, "que o trabalho aparece ao homem apenas como um meio para a satisfação de uma carência, a necessidade da manutenção da existência física" (MARX, 2010, p. 84).

Eis que, o trabalho alienado faz da atividade produtiva apenas um meio de vida, dado que a produção da vida se torna o interesse particular do homem. Então, na medida em que o homem confronta a natureza e a si mesmo, a consequência imediata é o estranhamento do homem pelo próprio homem, ou seja, da gênese humana, da vida em sociedade.

> Quando o homem está frente a si mesmo, defronta-se com ele o *outro* homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem. Em geral, a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles está estranhado da essência humana. O estranhamento do homem, em geral toda a relação na qual o homem está diante de si mesmo, é primeiramente efetivado, se expressa, na relação em que o homem está para como o outro homem. Na relação do trabalho estranhado cada homem considera, portanto, o outro segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador (MARX, 2010, p. 85-6).

E tal fenômeno social resulta do fato de que, "se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho está diante dele, então isto só é possível pelo fato do produto do trabalho pertencer a outro homem fora o trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição para outro e alegria de viver para outro" (MARX, 2010, p. 86). Afinal, apenas o homem pode ter este poder estranho (a compra da força de trabalho) sobre outro homem.

Nesse sentido, os homens resultam das circunstâncias e da educação, pois, "homens modificados são produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada". Contudo, "[os homens] esquecem que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado" (MARX; ENGELS, 2007, p. 537-8).

Para Mèszáros (2006), "o educador, que também necessita educar-se, é parte da sociedade alienada, exatamente como qualquer outra pessoa. Sua atividade, consistindo em uma conceituação mais ou menos adequada sobre um processo real, não é atividade 'não alienada', em virtude do fato de estar ele, a seu modo, consciente da sua alienação. Na medida em que é parte da alienação, também ele tem de ser educado (MÉSZÁROS, 2006, p. 166).

No entanto, segundo o autor, “ele não é uma peça inerte em uma totalidade inerte, mas um ser humano, uma parte específica de uma totalidade interpessoal, imensamente complexa e inerentemente dinâmica, por mais ou por menos que sua autoconsciência possa ser alienada” (MÉSZÁROS, 2006, p. 166).

Na dinâmica social, o trabalho alienado ocorre no estranhamento do homem com a divisão social do trabalho, por meio das manifestações abstratas, ou seja, relações sociais necessárias para garantir o desenvolvimento das forças produtivas. Como vimos, o trabalho material constitui-se na objetivação do ato de produzir mercadorias como trabalho produtivo. Da mesma forma, com a ampliação da divisão social do trabalho, o capitalismo fez surgir outras formas de valorizar o produto do trabalho, derivados da apreensão do conhecimento científico e tecnológico, revelando a categoria trabalho “não material”, ou seja, trabalho intelectual.

Segundo Saviani (2015), a educação se situa nessa categoria do trabalho “não material”, da qual importa distinguir, duas modalidades:

> A primeira refere- se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo se imbricam. É nessa segunda modalidade do trabalho não-material que se situa a educação (SAVIANI, 2015, p. 286-7).

Nas palavras do autor, “se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno”. Dessa forma, “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo - produzida pelo professor e consumida pelos alunos” (SAVIANI, 2015, p. 287).

De modo que, o trabalho docente se manifesta no ato de produzir conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades etc. Nestes termos, de acordo com o autor, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para o autor, “o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2015, p. 287).

Nessa direção, o trabalho docente (intelectual) passa a depender das mesmas condições objetivas e subjetivas para a autorrealização: as objetivas são compreendidas como as condições efetivas de trabalho – estrutura física da unidade escolar, bibliotecas, laboratórios, sala de informática, salas de aula, material didático, planejamento escolar, planejamento de aula, remuneração dos professores etc.; e as condições subjetivas do trabalho docente (o compromisso com a formação humana, a reflexão crítica sob os conhecimento historicamente produzidos e socialmente transmitidos pela educação escolar, os valores éticos e morais etc).

A partir desse ponto, considerando as condições objetivas e subjetivas do trabalhador docente, poderemos apreender as relações imbricadas no Programa Nacional de Inclusão de Jovens, cujo objetivo visa propiciar a elevação de escolaridade e a qualificação profissional para os jovens e adultos trabalhadores, tendo em vista que tais condições são determinantes (como atividade humana concreta) para a certificação profissional do programa.

Nesse cenário, o trabalho docente como atividade prática só pode ser compreendido na sua concepção histórica, como experiência prática e não como algo abstrato, apartado do contexto político-econômico de um projeto de sociedade. Por isso, analisar a totalidade da atual promessa integradora do Projovem Urbano - lembrando que a categoria da totalidade não se caracteriza pela análise de todas as partes - pode ajudar a desvelar os sentidos e significados da concepção de formação de educadores de jovens e adultos trabalhadores.

Na sociedade capitalista, de acordo com Basso (1998), caracterizada pela divisão social do trabalho, “há a ruptura da integração entre o significado e o sentido da ação. O sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado. Assim, sob as relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações podem separar-se, tornando-se alienadas” (BASSO, 1998, p. 6).

Nesse contexto, o trabalhador docente ganha importância como instrumento de mediação na execução da política dominante, educando a força de trabalho excluída do mercado de trabalho. No entanto, parte da ação do Estado, viabilizar as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, para que dessa forma, os jovens e adultos possam concorrer em condições de igualdade com outros trabalhadores que tiveram acesso ao saber institucionalizado.

Nessa direção, compete ao Estado garantir a qualidade social, mesmo certos de que no âmbito da “grande política”, a educação não se constitui como projeto de superação da sociedade de classes. E, portanto, “o trabalho do professor será alienado quando seu sentido não corresponder ao significado dado pelo conteúdo efetivo dessa atividade previsto socialmente, isto é, quando o sentido pessoal do trabalho separar-se de sua significação” (BASSO, 1998, p. 6).

Ademais, por mais que o educador esteja comprometido com a proposta pedagógica, outras condições podem ser reveladoras da promessa integradora mascarando as contradições da formação para o trabalho docente, ressignificando a função social do educador no Projovem Urbano. De modo que, “a alienação profissional ocorre quando se deseja marginalizar o professor dessa importante função (propor valores), aumentando o controle do trabalho (IMBERNÓN, 2006, p. 32).

Levando em consideração a formação inicial e continuada, a forma de contratação dos educadores, as dúvidas e incertezas do trabalho docente, o cotidiano do fazer pedagógico se coloca com um desafio, confrontando os interesses dos trabalhadores docentes. Dialeticamente, o significado do trabalho docente revela outros sentidos na disputa de interesses divergentes quanto à proposta de currículo. Em outras palavras, tal realidade pode demonstrar a precarização da formação inicial e continuada dos educadores. Em vista da atual conjuntura, a proposta pedagógica é representativa de diversos elementos constitutivos de uma mesma ideologia voltada a perspectiva produtivista e fragmentária sob o mantra da participação cidadã e do cidadão produtivo.

Portanto, o desafio que se coloca está em apreender as singularidades do perfil docente em construção, analisando os diversos sentidos da política de formação de educadores de jovens e adultos como unidade dialética, de modo a responder as interrogações que permeiam a formação de educadores no Projovem Urbano. E dessa forma, refletir sobre tais práticas pedagógicas de modo a desmistificar as contradições através do ato de educar, defendendo uma formação voltada a superar a alienação do trabalho docente, comprometendo-se com os interesses e objetivos dos jovens e adultos trabalhadores. Para que isso ocorra, torna-se necessário combater o campo das ideologias, propondo um movimento de superação das condições do trabalho alienado, na qual a função social da educação não seja apropriada pela pequena-política de modo a ressignificá-la, no momento em que a reestruturação do trabalho docente coloca-se como ameaça a autonomia pedagógica.

Por isso, os educadores de jovens e adultos trabalhadores tem por missão pautar sua formação continuada na “formação humana” e na “ação política” do ato de educar, consolidando princípios e fundamentos para refletir e problematizar as contradições sociais. Nessa direção, a práxis docente assume uma função social comprometida com as minorias para formar uma sociedade que possa valorizar pessoas ao invés de coisas, ou seja, uma sociedade menos desigual. Na sequência, investigaremos a política de formação inicial e continuada dos educadores, a partir de documentos oficiais e pesquisas que tiveram por objeto o trabalho docente no Projovem Urbano.

4.2 – Reestruturação "produtiva" do trabalho docente: a formação inicial e continuada para educadores de jovens e adultos trabalhadores no Projovem Urbano.

Em grande parte do século XX, o pensamento dominante perpetuou uma visão redentora da educação, em que os processos de escolarização direcionados aos jovens e adultos trabalhadores tiveram experiências pouco efeteivas para erradicar o analfabetismo. Historicamente, a educação para a classe que vive do trabalho teve suas diretrizes pautadas em projetos e programas emergenciais, "excluída até mesmo da estrutura dual do *sistema* escolar brasileiro" (VENTURA, 2011, p. 57-8, grifo da autora).

Dessa forma, a burguesia foi estruturando seu projeto de "grande política" econômica, defendendo que os trabalhadores de pouca escolarização integrassem o conjunto das forças produtivas, grande parte direcionada para o trabalho simples. Por meio da reforma do ensino médio (Lei nº 5.692 de 1971), a teoria do Capital Humano ganhou tons de projeto educacional desenvolvimentista, consolidando a dualidade educacional entre trabalhadores e burgueses. Ainda no final do século, o Brasil presenciava uma realidade educacional perversa, desigual e excludente, na tentativa de construir uma sociedade inclusiva com a propositura da Lei de Diretrizes e Bases (1996).

No limiar do século XXI, como vimos no capítulo anterior, uma dose de otimismo surgiu quando da mudança no cenário político, sendo arrebatada pela frustração quando o Partido dos Trabalhadores não rompeu com a política neoliberal, promovendo, inclusive, a reestruturação da política educacional por meio de reformas alinhadas à formação de capital humano para o mercado de trabalho. Dentre os muitos desafios da Política Nacional da Juventude, a proposta pedagógica do Projovem Urbano evidenciava a necessidade da criação de um perfil docente capaz de responder as dificuldades tanto de dentro, como de fora da sala de aula. Em muitos casos, a deficitária articulação institucional entre a Coordenação Estadual/Municipal[26], o Pólo e os Núcleos[27], colocavam os professores como protagonistas na solução de problemas administrativos, mas a demora no retorno, contribuiu, sobremaneira, para a evasão escolar.

---

[26] No caso das Coordenações Estaduais, a estrutura organizacional do Projovem Urbano orientava que a cada 16 núcleos (2400 alunos), houvesse 1 (um) Pólo. Entretanto, a evasão escolar forçava o fechamento do mesmo, prejudicando o atendimento aos que permaneciam no Programa. Na Coordenação Municipal, inexistia a figura do Pólo, com a articulação sendo realizada pelas Estações da Juventude.

[27] O Projovem se organiza como uma rede em que os Núcleos representam a menor unidade de articulação das turmas, os quais se vinculam às Estações Juventude, que se ligam à Coordenação Municipal, a qual, por sua vez, se articula com a Coordenação Nacional (2006, Art. 12). O Núcleo constitui a unidade de organização pedagógica básica do Projovem Urbano, e nele se realiza a maior parte das atividades de ensino e aprendizagem. Os Núcleos funcionam nas escolas das redes públicas selecionadas pelos entes parceiros - Distrito Federal, estados e municípios. Os aspectos mais importantes na organização de um Núcleo dizem respeito a: (i) o número de estudantes atendidos e sua enturmação; (ii) os espaços de ensino e aprendizagem; e (iii) os demais espaços de atendimento. (BRASIL, 2012b, p. 65).

Inevitavelmente, outras demandas surgiram com a democratização das ações do governo, exigindo um educador polivalente para executar a inédita proposta pedagógica. Aprovada pelo Parecer CNE/CEB nº 37/2006, os professores do Projovem Urbano ficam responsáveis por planejar e executar o Projeto Pedagógico Integrado, de modo a propor a "formação integral do aluno". Sendo assim, "em cada Núcleo atuam sete docentes, os quais são responsáveis pelo funcionamento de todas as atividades do Núcleo, incluindo o planejamento conjunto do processo de ensino e aprendizagem e a formação integral dos alunos" (BRASIL, 2006, Art. 13, §2). Segundo o documento, "os Núcleos não possuem coordenador hierarquicamente superior aos docentes, os quais se alternam na coordenação, sempre com a colaboração solidária de toda a equipe, sendo, porém, vinculados técnica e administrativamente a uma Estação Juventude[28]" (BRASIL, 2006, Art. 13, §3).

Nesse aspecto, há de se destacar a política de formação inicial e continuada dos educadores, invocando a polivalência como uma das habilidades intrínsecas para o sucesso, explicitada no Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores (2008e).

> Uma proposta pedagógica como a do Projovem Urbano realmente exige mudanças, tanto na gestão do sistema, quanto na atuação dos educadores na sala de aula. Em geral os educadores não estão preparados para tanta novidade, principalmente no que se refere ao trabalho coletivo e interdisciplinar. Por isso, é necessário que sejam formados especialmente para o Programa, pois, a formação tradicional costuma associar linearmente o professor ao ensino como mera transmissão de conteúdos específicos. Além disso, na prática pedagógica da maior parte das escolas brasileiras em que atuam esses professores, o trabalho docente é muito individual e cada um deles desenvolve sua disciplina sem buscar intercâmbio com outras, portanto de modo muito diferente do Projovem Urbano (BRASIL, 2008e, p. 6).

Atualmente, não podemos ignorar o fato de que as reformas neoliberais impostas à política educacional brasileira têm modificado o Sistema Nacional de Educação, como parte de uma totalidade concreta. Essa relação inicia na "superestrutura", como grande política, percorrendo toda a "base" social, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar (sendo paulatinamente apropriada pelos diversos setores da sociedade civil como pequena política). Nessa direção, a formação inicial e continuada dos educadores vem convergindo para uma formação interdisciplinar, reforçando a necessidade de o professor aprender no próprio processo do trabalho.

---

[28] A nível Municipal, "cada grupo de oito Núcleos comporá uma Estação Juventude, que terá a finalidade de implementar os planos apresentados pelos Núcleos, desenvolvendo ações de estudo e pesquisa, atividades culturais, esportivas e de lazer, funcionando, portanto, como espaços de referência para os professores e, sobretudo, para os jovens: são locais de encontro, busca de informação, orientação, desenvolvimento de atividades em grupo, realização de ações que favoreçam o processo formativo, a expressão cultural e a participação cidadã dos estudantes" (BRASIL, 2006, Art. 14).

> A formação inicial do Projovem Urbano parte do princípio de que todos os educadores, quando contratados para atuar em uma área disciplinar do currículo, já têm a habilitação exigida e, portanto, têm domínio adequado do conteúdo no qual vão atuar. Por isso não se pretende oferecer uma formação acadêmica ou uma revisão sistemática dos conteúdos das disciplinas do Projovem Urbano. A intenção é que todos os coordenadores/diretores/apoios, formadores e educadores que participem desse processo tenham uma formação nos fundamentos e especificidades do Programa para garantir sua execução com qualidade e consequentemente o sucesso dos jovens participantes do curso (BRASIL, 2008e, p. 6).

Segundo o Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores (2008e), a formação inicial e continuada é oferecida por meio de um convênio entre instituições formadoras, composta por grupos de estudos de universidades públicas voltados a planejar ações de apoio. Entretanto, a formação inicial se coloca como desafio para os educadores se adaptarem ao discurso qualificante de "diplomar-se" no Projovem Urbano.

> Considera-se necessário que a formação inicial oferecida antes do começo do curso permita a todos os coordenadores/diretores/apoios, formadores e educadores a apropriação do Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano, dos conceitos envolvidos no desenho curricular, e lhes dê a oportunidade de refletir sobre o ensino e aprendizagem das disciplinas do curso. É nesse sentido que o PPI afirma que os **educadores devem diplomar-se em Projovem Urbano** (BRASIL, 2008e, p. 7).

A proposta de formação para educadores possibilita uma visão geral sobre o projeto pedagógico integrado, objetivando desenvolver um perfil docente baseado na interdisciplinaridade, ora como especialista, ora como orientador, ora como mediador de conflitos, ora como agente na ação no combate à evasão escolar, sob uma perspectiva mais ampla de processo educacional.

> Para responder aos desafios que se apresentam durante o desenvolvimento do Projovem Urbano, o educador deve ter competência para planejar e agir cooperativamente além de desenvolver a capacidade de considerar as diferentes facetas do aluno como ser humano. Para isso, ele exerce dois papéis distintos, mas inseparáveis: no Projovem Urbano todo educador é especialista em sua área de conhecimento, mas é também orientador da aprendizagem, vista como elemento de construção da autonomia intelectual do aluno/sujeito e de uma visão mais ampla do processo educacional (BRASIL, 2008e, p. 7).

Isso demonstra a apropriação da função docente pelo Estado, atingindo principalmente direitos fundamentais sobre a autonomia pedagógica para o exercício docente. E essa apropriação se torna ainda mais perversa à medida que o governo oferece uma formação aligeirada, entendendo que os educadores devam agir "simultânea e inseparavelmente" como um "perito, um pensador e um cidadão" (BRASIL, 2008e, p. 7).

A polivalência está caracterizada na dupla função que os educadores cumprem no Projovem Urbano: Educadores de educação básica (Professor Especialista de todas as turmas e Professor Orientador de uma turma); Educadores de qualificação profissional (Orientadores de Formação Técnica Geral – FTG e do Projeto de Orientação Profissional - POP); e Educadores de participação cidadã - Aulas de Participação Cidadã e do Plano de Ação Comunitária (BRASIL, 2008e, p. 24). A carga horária total do curso de formação de educadores de jovens e adultos trabalhadores tem 376 horas de atividades presenciais e não presenciais.

> A formação inicial tem 160 horas antes do início do curso. A formação continuada tem como objetivo principal a revisão da própria prática pelos educadores, para aprimorá-la e sistematizá-la, de forma a apropriar-se do conhecimento que produz no dia-a-dia. A carga horária da formação continuada será de 12 horas mensais no decorrer dos 18 meses de curso (BRASIL, 2008e, p. 27).

Segundo o Manual do Educador (2012b), entre as estratégias eficazes para o sucesso e a permanência, "foi de fundamental importância a boa relação entre educador e educando existente no Projovem Urbano. A maioria dos jovens afirmou que, sem o apoio e o incentivo dos professores, não teria sido possível fazer o curso" (BRASIL, 2012b, p. 18). De acordo com o governo, "o educador é geralmente apontado como quem incentiva o jovem a concluir o curso e alcançar a certificação, mostrando-lhe as novas possibilidades que se abrirão para sua vida e seu trabalho, quando for certificado" (BRASIL, 2012b, p. 18).

Dessa forma, "cada professor especialista deve trabalhar com os jovens no processo de construção de conceitos básicos e de relações fundamentais entre conceitos, em seu campo de conhecimento. Para isso, tem como apoio o Guia de Estudo e o Manual do Educador, dos quais faz parte uma seção que trata do conteúdo específico de sua formação docente". Segundo o documento, "o educador de educação básica dá duas horas de aulas semanais para cada turma, cabendo-lhe ainda acompanhar e avaliar o desempenho de todos os jovens do Núcleo" (BRASIL, 2012b, p. 81).

A prática docente no Projovem Urbano demanda, inclusive, que o profissional docente tenha que atuar nas aulas de inclusão digital, partindo de uma perspectiva integradora.

> Considerando que a inclusão digital, hoje, é um aspecto fundamental da própria inclusão social, é importante que a informática seja ensinada como instrumento para todos os componentes curriculares, numa perspectiva integradora. Por isso, cada professor orientador dá uma aula de Informática por semana, para a turma que orienta. Esse tempo é importante para a construção da interdisciplinaridade e da interdimensionalidade: além de digitar suas sínteses integradoras, o POP e o PLA, os estudantes podem, entre outras coisas, fazer pesquisa na Internet e trocar e-mails com colegas do mesmo Núcleo ou de outros (BRASIL, 2012b, p. 82).

Essa é uma das facetas que reiteram a perspectiva de formação precarizada cujos princípios básicos de acesso à informática não se articulam à proposta de qualificação profissional, além de promover conteúdos pouco desafiadores e atrativos aos jovens e adultos trabalhadores. Por outro lado, preocupa o fato dos docentes não estarem completamente integrados as tecnologias da informação, encontrando dificuldades para lidar com a própria inclusão digital, sendo protagonistas da inclusão digital de outros.

No Projovem Urbano, a formação para o trabalho docente está de acordo com o cenário mais geral da restruturação produtiva na educação, em que o educador está sendo exigido para executar diversas tarefas, alienando-se da função social de humanizar os homens.

Nesse sentido, o trabalho docente alienado manifesta-se sob duas formas: 1) através da exploração da força de trabalho docente, na medida em que passa a exigir do trabalhador o exercício docente além de sua formação original, a demanda constante de funções e responsabilidades e; 2) como instrumento de reprodução da força de trabalho, na qualificação profissional para o trabalho simples dos jovens e adultos trabalhadores. Em geral, o trabalho docente alienado torna-se representativo da mesma lógica instituída para a classe trabalhadora, pois, o produto do trabalho docente apresenta-se apartado do processo de efetivação do trabalhador, enquanto trabalho intelectual, sendo reificado como trabalho em geral (abstrato).

Afinal, o trabalho docente pode ser imediatamente ou mediatamente produtivo, dado que do ponto de vista da sua objetivação para o capital, o trabalhador qualificado como produto do trabalho docente, torna-se apenas uma mercadoria. E como mercadoria, essa força de trabalho é aproveitada. Do ponto de vista da forma social de organização capitalista, tendo o executivo do Estado moderno como gestor dos negócios comuns da classe burguesa (MARX; ENGELS, 2010, p. 42), o trabalhador torna-se imediatamente ou mediatamente produtivo, conforme a lei da oferta e da procura, mesmo sendo aproveitado para o trabalho simples.

Contudo, a questão da “inclusão quantitativa”, ignorando sua importância “qualitativa” acabou mascarando outros problemas. Como programa direcionado à elevação de escolaridade, qualificação profissional e participação cidadã, o grande desafio imposto aos educadores é enfrentar o fenômeno mais atual da educação brasileira, chamado de analfabetismo funcional.

> É razoável esperar que muitos estudantes não tenham domínio de leitura suficiente para estudar, com autonomia, os textos dos Guias de Estudo, que se reportam às diferentes áreas do conhecimento. E esse é um grande desafio para o curso: tornar leitores competentes todos os estudantes do Projovem Urbano. Para isso, devem colaborar todas as áreas do conhecimento: qualquer que seja o assunto estudado, o educador deve criar situações em que os estudantes aprendam a dialogar com os textos (BRASIL, 2012b, p. 86).

Essa heterogeneidade encontrada na sala de aula do Projovem Urbano, vem apresentando-se como uma das maiores dificuldades apontadas pelos educadores, principalmente, por erros cometidos na inscrição dos alunos. O Programa aceita alunos em qualquer série escolar, exigindo apenas que o critério da leitura, todavia, muitos não tinham/entregaram o histórico escolar. A realidade de muitas experiências demonstrou que em vista da necessidade de ter o número mínimo de alunos para iniciar o programa, muitos gestores ignoraram o critério da alfabetização, incluindo muitos alunos sem saber ler e escrever. A solução encontrada em algumas situações foi providenciar a alfabetização dos jovens e adultos trabalhadores que não acompanhavam a turma.

> Os que ainda não dominaram os processos básicos de leitura precisarão de uma constante ajuda para desenvolver as estratégias necessárias à superação desse problema. No início, o educador deverá conduzir passo a passo o processo, explicitando e demonstrando os procedimentos. É conveniente que faça as primeiras leituras em voz alta, parando para comentar cada trecho; depois, paulatinamente, pode convidar os estudantes a fazerem a leitura individualmente, primeiramente dos textos mais curtos e simples, depois dos mais longos e complexos (BRASIL, 2012b, p. 86).

Por isso, ao confrontar a realidade concreta dos trabalhadores com suas reais necessidades, muitos docentes tiveram problemas para executar o projeto pedagógico, em vista de não ser somente uma questão de lidar com a dificuldade de aprendizagem, mas com a sobrecarga de trabalho. Ainda mais, quando o cotidiano do Professor está marcado pelo provisório, tendo o vínculo empregatício associado a contratos temporários e critérios políticos, tornando-se um dos fatores determinantes para que os docentes não criem uma identidade com o programa, buscando, paralelamente, melhores oportunidades de emprego e renda.

> Todos os educadores do Projovem serão contratados em regime de 30 horas semanais que serão distribuídas entre: (a) atividades docentes e de orientação pedagógica; (b) integração curricular; (c) atividades de avaliação, revisão e reforço; (d) planejamento de atividades de ensino e aprendizagem e de funcionamento do Núcleo; (e) formação continuada. É importante lembrar que essas 30 horas de trabalho são cumpridas nos Núcleos ou em atividades pedagógicas realizadas com os estudantes nos demais espaços da cidade, tais como visitas, pesquisas de campo, palestras etc (BRASIL, 2012b, p. 73).

Nessas circunstâncias, o trabalhador docente entra em conflito com a própria função social da educação, a de humanizar as pessoas, tornando-se um mero instrumento de mediação na formação para o trabalho precarizado, dada a baixa qualidade social das condições objetivas e subjetivas para o trabalho docente. Nesse sentido, o governo federal provocou mudanças na concepção de educador, reduzindo a autonomia e instrumentalizando a prática pedagógica.

Segundo Basso (1998), a redução da autonomia é um dos mecanismos do governo para o controle social, pois, “o professor mantém autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades” (BASSO, 1998, p. 3).

Para a autora, “a autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que os professores podem dificultar as ações de especialistas, do Estado etc., com pretensão de controle de seu trabalho”. O controle, portanto, é de difícil execução no âmbito da sala de aula, “permanecendo a autonomia do professor neste espaço”. Nessa direção, “o controle pode efetivar-se muito mais pela formação aligeirada do professor – por falta de conhecimentos mais profundos sobre o conteúdo e metodologias, vendo-se obrigado a reproduzir o conteúdo do livro didático – do que por outras vias” (BASSO, 1998, p. 3).

Enquanto fenômeno social, de acordo com Miranda (2005), a autonomia do trabalhador pode possuir diferentes graus, a sua manifestação em maior ou menor grau, em uma dada profissão, será expressão da produção material e de suas relações sociais correspondentes.

> A questão que se coloca é se o professor é um trabalhador livre para planejar e executar seu trabalho. De um modo geral, poderíamos dizer que sim, uma vez que não existe dentro de cada sala de aula um inspetor que acompanha e registra o seu desenvolvimento. Porém, cabe discutir quais são as condições objetivas de exercício livre de planejar e executar” (MIRANDA, 2005, p. 9).

Para a autora, “caímos em situação análoga àquela que Marx se refere sobre a dupla liberdade do trabalhador: o professor possui uma dupla autonomia, que se expressa, por um lado, pela autonomia de exercer sua criatividade *sem tempo* para o planejamento, dada a intensificação de sua jornada e, por outro lado, a autonomia de planejar aulas com sua baixa qualificação, de fato” (MIRANDA, 2005, p. 9). Na mesma abordagem, “a autonomia não pode ser completamente alienada da classe trabalhadora, porém, a superestimação da autonomia do professor não pode ocultar as relações sociais em que este tipo de trabalho está inserido” (MIRANDA, 2005, p. 9).

De modo geral, a reificação do trabalho docente se mostrou presente em diversas experiências do Projovem Urbano, Em pesquisa realizada por Araújo e Araújo (2008), investigando a formação inicial e continuada no Projovem Urbano (Belém-PA), “nas redações feitas pelos professores, a forma de contratação dos docentes foi identificada como um empecilho para a implementação de suas ações formativas. A insegurança no emprego e as pressões políticas exercidas pela coordenação foram apontadas como causas de dificuldade para a realização do trabalho docente” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 12).

Além disso, segundo os autores, foi citada a existência de critérios políticos partidários, em detrimento dos critérios técnicos como fator que dificultaria a realização do trabalho docente. Durante o curso de formação inicial e continuada, “12 docentes relataram esta dificuldade e indicaram existir forte pressão política sobre o trabalho docente”. Desde o processo de contratação “este foi um critério privilegiado”, pois, “professores não qualificados para o trabalho docente com os jovens do programa ou sem identidade com a proposta foram contratados” (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 12). Desta forma, os autores conseguiram captar formas de apropriação do programa pela “pequena política”, utilizando a contratação temporária como “cabide de empregos” para atender a interesses eleitoreiros, em detrimento da escolha de professores mais comprometidos com o programa.

> A forma de contratação também favorecia o uso de critérios políticos populistas nos processos de contratação, de gestão e de organização da força de trabalho, pois, a competência técnica, verificada por meio de concurso público, não fora utilizada como critério de seleção. Isto fez com que muitos dos profissionais não tivessem qualificação adequada ou identificação com as temáticas do programa, mesmo alguns de seus coordenadores (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p. 12).

Em situação parecida, critérios políticos aliados a inexperiência de muitos dos profissionais escolhidos para trabalhar na execução administrativa e pedagógica, contribuíram, sobremaneira, para o fracasso do Projovem Urbano no estado do Rio de Janeiro (2009-2010).

De acordo com Gaspar (2014), “ao iniciar as atividades (como Coordenador Executivo) foi constatado que o mesmo processo seletivo legitimou a contratação de pessoal oriunda das indicações políticas entre os dois partidos políticos que exerciam o poder na Secretaria de Trabalho e Renda” (GASPAR, 2014, p. 128).

Em Mesquita (2013-2015), o Prefeito conseguiu a manutenção do programa por meio da gestão municipal, onde as vagas destinadas ao corpo docente foram oferecidas, primeiramente, “aos Professores efetivos do Município” (MACEDO, 2017, p 8).

De acordo com o número de interessados, primeiro, realizou-se uma seleção interna. Em meio a resistência dos professores em participar da pesquisa, realidade muito comum nos programas de governo, justamente por medo das retaliações, a autora também identificou critérios políticos na contratação de pessoal.

> As vagas disponíveis foram oferecidas para a população num processo seletivo de análise curricular para contratação temporária. No caso de um dos professores entrevistados, por exemplo, ele foi convidado pelo Coordenador do curso para atuar no Programa, devido à sua formação de nível superior em Administração de Empresas (MACEDO, 2017, p. 8).

Em Vitória/ES, “as tarefas cotidianas dos docentes pesquisados representaram um desvio das funções essenciais dos educadores através de fatores que têm sido associados à precarização do trabalho docente, e que acabam tornando as ações educativas em *operação tapa buraco* tendenciosas à burocracia” (VERÍSSIMO, 2009, p. 85, grifo da autora).

Dentre elas, a atuação docente como portadores de notícias ruins, ou seja, responsáveis por notificar os alunos sobre a falta de materiais, atrasos do vale-transporte, auxílio financeiro e outras situações que os deixam vulneráveis junto a imprevisibilidade de situações encontradas na sala de aula. Nesse sentido, “a diretora da escola solicitou aos professores a colaboração no controle dos filhos dos alunos, pois esses correm pelos corredores, atrapalham e se arriscam em acidentes. Este problema estrutural citado é o reflexo da situação social deste alunado, pois eles não têm com quem deixar as crianças neste horário” (VERÍSSIMO, 2009, p. 87).

Na transição do Projovem Urbano, o Ministério da Educação (2012) considerou melhorar essa questão para combater a evasão escolar, criando salas de acolhimento nos núcleos para crianças de zero a oito anos de idade. A mudança foi positiva, reforçando a ideia de que as condições objetivas contribuem significativamente para melhorar o trabalho docente e os estudantes necessitam de práticas inovadoras para conciliar a realidade social no interior da escola.

Na região metropolitana de São Paulo, foram registrados alguns fatos que marcaram negativamente o Programa, tanto em vista da contratação, como das possibilidades de manutenção do emprego dos educadores do Programa.

> Apesar da centralidade do papel do educador, o vínculo de trabalho é precário. A educadora contou que o contrato era registrado para um ano ou um ano e meio, podendo haver demissão antes do prazo ou extensão do tempo. Em 2010, o rendimento do educador correspondia a aproximadamente quatro salários mínimos. A educadora explicou que só permanecia no programa quem não dependia exclusivamente dele para sobreviver, contando com outras fontes de renda (FERREIRA, 2013, p. 172).

Nas palavras da entrevistada, segundo a autora, o período que antecedia o fim do contrato era “angustiante”, porque não havia certeza de recontratação, “todos torciam para que houvesse matrículas suficientes, garantindo a permanência no programa”. Segundo ela, após a conclusão das matrículas, o “desespero” era relativo à evasão, que obrigava o enxugamento dos núcleos e a consequente demissão de educadores. Segundo a autora, “outros educadores esclareceram que a não explicitação dos critérios para as demissões também gerava insegurança, porque o educador não tinha controle sobre o que seria analisado no seu desempenho” (FERREIRA, 2013, p. 172-3).

Em termos gerais, saber que a escolha passa por critérios políticos vai na contramão do sucesso de qualquer projeto educacional. Evidentemente, muitas questões contribuem para que a evasão aumente, mas a proximidade do docente com os alunos, fortalecendo o vínculo afetivo, tem se mostrado o principal motivador para que alguns trabalhadores consigam chegar à certificação profissional.

Além dos critérios políticos, ainda segundo a autora, outro estudo comprova a precarização da formação continuada no Rio de Janeiro, deixando os docentes jogados a própria sorte para enfrentar as fragilidades encontradas durante a execução do programa.

> Os educadores contratados na primeira versão frequentaram a formação no Rio de Janeiro e elogiaram a oportunidade, porque foram informados dos objetivos do programa, compreendendo o que e como deveriam fazer. Mas os contratados ao longo do processo não foram introduzidos nem mesmo ao projeto pedagógico integrado, desconhecendo os objetivos do Projovem. No início de cada unidade formativa, eles deveriam receber formação sobre o tema, sobre as possibilidades de abordagem interdisciplinar e sobre as maneiras para pesquisarem e obterem dados a serem trabalhados na sala de aula [...]. Porém, a formação continuada perseguiu o modelo tradicional de relacionamento entre professor e aluno – questionado pelo próprio Projovem –, porque os formadores não ouviam os educadores e muitas vezes transmitiam informações que não podiam ser aplicadas na sala de aula, por não conhecerem os alunos do programa, o ambiente de trabalho dos educadores e a realidade do município onde o programa estava sendo implementado. A consequência é que os educadores trabalhavam sozinhos (BARBOZA, SANTOS e ARAÚJO, 2011 apud FERREIRA, 2013, p. 173).

A autora conclui afirmando que, “a implementação das estratégias não necessariamente conduz ao êxito na finalidade básica do programa, a saber: formação integral associando educação básica, qualificação profissional e ação social”. No entanto, “o que o material das entrevistas sugere é que se houvesse maior investimento na formação continuada e maior apoio nas atividades dos educandos, o êxito na implementação das diretrizes poderia ter sido maior” (FERREIRA, 2013, p. 174).

Outro exemplo flagrante de desvio da função docente foi apresentado por Maciel (2013). De acordo com a autora, “em alguns momentos, percebíamos que os educadores telefonavam para os alunos que apresentavam faltas demasiadas com a intenção última de não os deixarem desistir do curso” (MACIEL, 2013, p. 113).

Esse processo de ressignificação da função docente resulta do próprio trabalho alienado, provocando diversas reações no trabalhador devido ao medo de ser demitido. Em tempos de crise, o trabalho docente apresentado como “inovador”, reforça o ideário do “clientelismo” em que o professor tem que fidelizar sua clientela para manter o emprego. Com isso, funções colaterais à prática docente como ligações telefônicas tornam-se rotina do no Projovem Urbano.

Inevitavelmente, o novo perfil docente tem demandado sempre mais de uma função do educador, no sentido de minimizar a responsabilização do governo pelo fracasso. Essa é a realidade ajustada à política neoliberal, na qual a reestruturação produtiva da educação afeta tanto o trabalho material como o trabalho intelectual (não material), em que o conhecimento dos educadores tem sido apropriado para a formação da força de trabalho simples. Tais coincidências no trato com a formação docente são propostas de um modelo de educação pautada na parceria público privado (PPP), que tem se multiplicado em diversos estados.

> Em Santa Catarina, os formadores foram prestadores de serviço contratados pela instituição executora (OSCIP) do programa no estado, e a partir das formações que receberam da FUNDAR e da COPPE, realizavam a formação dos professores no estado. Mesmo sendo formadores com experiência na área pedagógica, com pós-graduação em educação, não possuíam nenhum conhecimento prévio da proposta do programa, o que inicialmente sabiam vinha das 64 horas de formação recebida antes do programa iniciar no estado, e se aperfeiçoava no decorrer das 188 horas de formação continuada e com as demandas recorrentes trazidas pelos professores durante o programa (formação em serviço). Os formadores trabalham com os professores de forma a responder os desafios que se apresentavam durante a execução do PJU, com o intuito de provocar a reflexão, tendo como base os objetivos definidos em cada uma das unidades formativas (VIGANO, 2014, p. 55).

Essa "formação em serviço" tem prevalecido na maioria das experiências, fazendo com que a coordenação local e os educadores aprendam no próprio processo do trabalho, o que por vezes, torna-se um complicador para alcançar as metas de certificação profissional.

> A coordenação do programa recebia a formação através da coordenação nacional do PJU, sendo 24 horas de formação inicial e 32 horas de formação continuada, para compreender todo o Projeto Político Pedagógico do PJU, a implementação do programa, a finalidade, a atuação com os jovens, as exigências, a carga horária, e as leis e diretrizes. Eram poucas as horas, para tantas as demandas (VIGANO, 2014, p. 55).

Em pesquisa do governo federal, citada pela autora, "o Sistema de Monitoramento e Avaliação do PJU (SMA/PJU) realizou uma pesquisa com os 119 professores de Santa Catarina, que estiveram no programa entre fevereiro e outubro de 2009" (p. 57).

Desses, "vale ressaltar que quase 15% dos professores pesquisados não participou da formação inicial, isso ocorreu porque a formação foi feita antes de começar as aulas, antes mesmo dos professores serem contratados, já que a coordenação nacional do programa ressaltava que a formação inicial deveria ser uma das etapas do processo de seleção" (VIGANO, 2014, p. 58).

No cenário mais amplo da proletarização do trabalhador docente, a realidade concreta demonstra que a categoria dos educadores de jovens e adultos tem se tornado um trabalhador doente, cansado e exaurido, pela dedicação quase que exclusiva ao Programa.

Ainda segundo a pesquisa, os maiores motivos de desistência e abandono, relatado pelos professores do PJU/SC, era: trabalhar todos os dias da semana (segunda a sexta) das 18h00 às 22h00; ter que participar da formação continuada aos sábados alternados; ter planejamento uma vez por semana, duas horas antes do início de seu horário (16h00 as 18h00); a distância dos núcleos; a falta de transporte coletivo para se dirigir até as escolas e a violência na região das aulas - condições de trabalho, que influenciam a identidade docente (idem).

Segundo a autora, esse fato gerava outro complicador, “as dificuldades relatadas ocasionavam desistências durante a formação inicial, e também, no decorrer do programa. Quando isso ocorria, era preciso contratar outro professor, mesmo que não tivesse realizado a formação inicial, mas que teria que participar da formação continuada” (VIGANO, 2014, p. 58).

Em relação à participação dos professores na formação continuada do PJU/SC.

> A maioria respondeu que participou desse momento, isso porque a formação continuada era de caráter obrigatório para os professores do programa e fazia parte da carga horária contratada. No entanto, cerca de 5% de professores declarou não participar. Os motivos relatados eram: falta de interesse, tempo, cansaço ou outro trabalho no horário da formação - novamente as condições de trabalho influenciando na constituição identitária dos professores do programa (VIGANO, 2014, p. 58).

De acordo com a autora, “essa excessiva carga horária, comum a muitos professores no Brasil, traça uma identidade profissional docente, onde o professor é submetido a uma sobrecarga de atividades pela falta de valorização da sua carreira”. Além da dificuldade de conciliar os horários de formação no PJU, “os professores relatavam durante as atividades que a falta de seriação no PJU era um fator dificultador” (VIGANO, 2014, p. 59).

Essa dificuldade na aplicação da proposta curricular também foi colocada por educadores de outros municípios, variando de acordo com a receptividade dos alunos aos conteúdos das disciplinas. Em vista do perfil de educador polivalente, ou seja, das várias funções que os docentes deviam se adaptar, “havia um tempo destinado ao professor ir na residência do aluno que estava ausente das aulas por mais de três dias sem justificativa” (VIGANO, 2014, p. 79).

Lamentavelmente, a proposta da política educacional direcionada à formação de educadores de jovens e adultos trabalhadores é reveladora de múltiplos sentidos e significados.

Depreende-se com esses fatos que, a realidade concreta do educador de jovens e adultos no Projovem Urbano deixa de estar no nível de uma formação inovadora, consolidando-se como um *Frankestein*, ou seja, um personagem constituído por diversas experiências/funções que em virtude da necessidade de manter o emprego tem que executar diversas tarefas, resolvendo conflitos, colocando-se à disposição de toda e qualquer sobressalto. Isso é o que a reestruturação produtiva denominou de professor polivalente, ressignificando a função social do educador.

Nesse sentido, a responsabilização do educador em vista das funções proclamadas no projeto pedagógico integrado constitui-se a face mais perversa do trabalho docente, afetando diretamente o processo ensino-aprendizagem, pois, quem não atua conforme os preceitos da reestruturação docente acaba tornando-se *persona non grata*, encabeçando a lista dos primeiros a serem demitidos enquanto houver evasão escolar.

De modo geral, através desses registros, constatamos o lado obscuro do trabalho docente no Projovem Urbano, no qual as condições objetivas e subjetivas (a estrutura física dos núcleos, a baixa qualidade social do material didático, a polivalência, o desvio de função, a dedicação quase que exclusiva ao programa, os critérios políticos para contratação e demissão), constituem diversas faces do trabalho precarizado, tratando o educador como um "objeto".

A reificação do trabalho docente tem sido utilizada para adaptar os educadores as demandas da reestruturação produtiva, em que os professores devem fazer parte da mesma lógica de exploração e subordinação do trabalhador assalariado. A realidade social em movimento tem demonstrado que a formação inicial e continuada dos educadores tem permeado interesses difusos, em que a classe trabalhadora torna-se o lado mais fraco dessa disputa, reproduzindo as questões parciais e cotidianas dentro das salas de aula. Portanto, devemos lutar no sentido de reivindicar uma política de formação de educadores de jovens e adultos trabalhadores comprometida com os interesses da classe trabalhadora, "reconhecendo a necessidade de profissionais concursados, de imediato, nos sistemas de ensino, garantindo formação para atuar na modalidade EJA, [para que possa] constituir um modo de garantir continuidade e qualidade do ensino ofertado" (PAIVA, 2012, p. 94).

E com isso, oportunizar as mesmas condições para que todos possam concorrer as vagas de trabalho, garantindo a isonomia e combatendo o clientelismo político. Por outro lado, esse processo servirá para fomentar a discussão e a intervenção prática na criação de metodologias e práticas educativas comprometidas com os interesses dos trabalhadores. Construindo, assim, mecanismos e espaços de luta, na qual a formação de educadores de jovens e adultos trabalhadores seja representativa de uma modalidade de educação com foco num projeto de sociedade mais igualitária e menos excludente.

CAPÍTULO V

PROJOVEM URBANO: A PRECARIZAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL MASCARADA SOB O SIGNO DA FORMAÇÃO INICIAL PARA O TRABALHO SIMPLES

Entender a realidade material como ela se apresenta não é uma tarefa simples. Discutir a formação social do homem, ou seja, os processos educativos mediados ou mediatizados pelas relações de produção possibilitam ao leitor intentar na direção das múltiplas determinações que conformam as relações sociais para o consenso, na qual a formação para o trabalho assalariado é apenas um dos caminhos para evidenciar as contradições do capitalismo. É por meio da história, em tempos de crise político-econômica que determinadas formas de compreensão da realidade são enviesadas para justificar as mudanças no processo de produção, as relações para o trabalho e o desenvolvimento das forças produtivas.

Na política neoliberal, a educação torna-se o principal mediador de um projeto de sociedade que, no governo do Partido dos Trabalhadores é reconhecida como direito social, mas na prática foi apropriada pela pequena-política para reproduzir interesses antagônicos, o senso comum e a alienação política. Então, como compreender o mundo real sem ter um olhar crítico na busca das contradições que emergem na realidade social? Da mesma forma, a heteronomia reflexo de uma sociedade compósita, nas quais as condições são determinantes e determinadas de forma a moldar o senso comum e a alienação político-econômica e social?

Essas questões são importantes à medida que discutimos as leis naturais do capitalismo, cujo objetivo é promover formas de apropriação da realidade social para a manutenção da sociedade de classes, haja vista que os programas sociais não estão incorporados a nenhum projeto de “grande política”, apenas, atenuam as desigualdades sociais. E conceber a desigualdade social como um processo natural para o desenvolvimento econômico, explicando a inclusão social por meio da inserção de “um” ou “outro” trabalhador, somente reforça o ideário dos que buscam manter sua posição dominante.

Por isso, optamos pela reflexão crítica sobre os caminhos tortuosos que a história vem registrando tendo como protagonista a classe trabalhadora, ainda mais quando as possiblidades de escolarização estão sendo executadas sob traços perversos, reproduzindo antigas práticas pedagógicas em nome de “inovadores” programas, como o Projovem Urbano. Contudo, mesmo sabendo que tal discussão dê margem às críticas, não aceitamos o discurso do mínimo, necessário e básico como alento para os jovens e adultos trabalhadores, pois, não queremos ser “conformista de algum conformismo”, já que pertencemos a um determinado grupo no qual “compartilham um mesmo modo de pensar e agir” (GRAMSCI, 1999, p. 94).

Portanto, “criticar a própria concepção de mundo significa torná-la unitária e coerente, e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído” (idem). Da mesma forma, “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que é realmente, isto é, um *conhece-te a ti mesmo* como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica” (GRAMSCI, 1999, p. 94, grifo do autor). Como aponta o filósofo italiano, “a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de *hegemonias* políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (GRAMSCI, 1999, p.103, grifo do autor).

De modo que, é por meio do movimento real das condições concretas que se desenvolve a crítica ao Projovem Urbano, dialeticamente, o terreno fértil que oferecerá os elementos para demonstrar a apropriação do programa pela “pequena-política”, no qual as questões parciais e cotidianas são reproduzidas para preservar uma estrutura já estabelecida, o neoliberalismo.

Notadamente, o conceito de “grande política - pequena política” apresenta-se como um processo em desenvolvimento, em suas múltiplas determinações. Gramsci não questiona o que pode ser “grande” ou “pequeno” como política de Estado, mas o desenvolvimento histórico das relações sociais que são apreendidas para negar direitos sociais, ao mesmo tempo que, favorece interesses de certas frações de classe no poder. Nesse contexto, a questão da “pequena política” se reproduz nas relações de poder que influenciam e determinam a qualidade social (eficiência/eficácia/efetividade) da educação e da formação profissional, pois, mesmo sendo garantidas por lei não tem alcançado seus objetivos de modo a convergir para a inclusão social.

Nessa pesquisa, vemos mais do que uma possibilidade, mas a necessidade de discutirmos os interesses em disputa, além de defendermos melhores condições para fazermos do Projovem Urbano uma prática de resistência para a educação libertadora das visões de mundo que proclamam uma realidade invertida, na qual a formação para o trabalho serve apenas como instrumento de controle social voltado à lógica do mercado.

Por isso, necessitamos obter algumas respostas por entender que tal objeto empírico representa uma proposta permeada de singularidades, representativa de muitos significados, sendo gradativamente apropriada como “pequena-política” na disputa de interesses para a manutenção da ordem social. Então, evidencia-se a necessidade de apreender a proposta de “formação inicial” para o trabalho no Projovem Urbano? Quais os sentidos e significados da qualificação profissional? Como o Estado tem se apropriado do conceito de inclusão social para o conformismo dos trabalhadores? O que demonstram as pesquisas acadêmicas sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens?

Na sociedade da livre concorrência, a política social é vista como onerosa. Os programas de governo só fazem sentido quando a massa dos "desocupados" começa a engrossar as estatísticas do desemprego e da pobreza.

> A economia nacional não conhecia o trabalhador desocupado, o homem que trabalha, na medida em que ele se encontra fora da relação de trabalho. O homem que trabalha, o ladrão, o vigarista, o mendigo, o desempregado, o faminto, o miserável e o criminoso, são figuras que não existem para ela, mas só para outros olhos, para os do médico, do juiz, do coveiro, do administrador da miséria, fantasmas situados fora do seu domínio" (MARX, 2010, p. 91).

Em épocas de crise, o desemprego se torna uma necessidade social do capital buscar formas de aumentar suas taxas de lucro através da exploração e da degradação do trabalho. Nessa direção, a abordagem de Marx continua atual, pois, "as carências do trabalhador são assim, para ela [economia nacional], apenas a necessidade de conservá-lo durante o trabalho, a fim de que a raça de trabalhadores não desapareça" (MARX, 2010, p. 92).

Portanto, analisar a realidade material do Projovem Urbano constitui um caminho metodológico para demonstrar a causalidade e casualidade da formação inicial para o trabalho simples, desmistificando o discurso político-ideológico que defende qualquer forma de inserção produtiva, amparada em processos de subordinação que reproduzem o trabalho precarizado.

Nesse capítulo, temos por objetivo demostrar as implicações na realidade concreta dos jovens e adultos trabalhadores, especificamente, como as relações sociais têm sido apropriadas pela pequena-política, convergindo para instituir uma proposta pedagógica nos limites de uma educação tecnicista, cujo formato em um arco de ocupações tem mascarado a precarização da qualificação profissional, sob o signo da formação inicial para o trabalho simples, reproduzindo a força de trabalho socialmente necessária para os interesses capitalistas.

Por outro lado, a educação tem servido para mediar a formação social dos trabalhadores de acordo com os interesses hegemônicos, reproduzindo seus valores, ideais e atitudes, conformando os jovens e adultos trabalhadores para aceitarem sua condição de classe. E assim, a escolarização tem sido utilizada para justificar a inclusão social em meio a estatísticas do governo, enaltecendo o aspecto "quantitativo" sobre o "qualitativo", ratificando a condição de programa assistencialista. De modo que, optamos por evitar qualquer determinismo, apreendendo o movimento real do programa por meio da investigação: (a) dos estudos acadêmicos; (b) dos conceitos estruturantes da proposta teórico-metodológica do Projeto Pedagógico Integrado; e (c) da conformação social para o trabalho sob o signo da formação inicial em um arco de ocupações.

5. 1 – Delimitação do Estudo sobre o Projovem Urbano[29]

A priori, esperávamos encontrar documentos oficiais e avaliações do governo federal que estivessem acompanhando a efetividade social do Projovem Urbano (em moldes semelhantes à política de avaliação da educação básica) para discutirmos a qualidade social dos programas direcionados aos jovens e adultos trabalhadores. Da mesma forma, seria importante compreender como estes trabalhadores têm sido absorvidos pelo mercado de trabalho, possibilitando melhor análise sobre a proposta de inclusão social do governo federal.

Nesse sentido, é que reivindicamos a análise sobre a efetividade social, pois, apesar de parecer uma tarefa hercúlea, o objetivo central do programa é promover a inclusão social no mercado de trabalho, ou mesmo, ampliar os níveis de escolarização dos jovens e adultos trabalhadores. E nada mais plausível do que saber quais os arcos ocupacionais mais valorizados pelos trabalhadores, profissões oriundas da base técnica de formação "taylorista/fordista", da produção flexível "toyotista" ou do setor de comércio e serviços. Quais os arcos ocupacionais mais aceitos pelo mercado? Quantos ainda figuram no desemprego? Onde estão estes milhares de jovens e adultos trabalhadores certificados, no emprego formal ou informal?

Por isso, consideramos essas questões importantes para nortear as estratégias de melhoria do programa. Infelizmente, não existem políticas públicas de avaliação sobre a efetividade social do Projovem Urbano, frustrando nossas intenções iniciais para com a análise pretendida. Por essa razão, consideramos realizar uma pesquisa qualitativa sobre as produções acadêmicas, para a compreensão dos objetivos perquiridos, dada a relevância social do Projovem Urbano.

---

[29] Nossa pesquisa está fundamentada nos estudos apreendidos na literatura acadêmica, cujas análises decorrem das experiências do Projovem e do Projovem Urbano. Como o objetivo é identificar a realidade material do trabalhador frente às experiências concretizadas, tendo como referência a efetividade social do programa baseada nos indicadores do governo, em que pese à diferença das nomenclaturas não interfere nos resultados, haja vista que "os objetivos, fundamentos legais, princípios orientadores e estratégia do Projovem Urbano continuam os mesmos" (BRASIL, 2008c, p. 1). Ainda considerando os resultados do programa, "o Plano Plurianual (PPA) 2008-2011, define a certificação dos jovens, a qual somente é concedida após 18 meses, ao final do Programa, como único indicador de resultado" (BRASIL, 2010a). Sendo assim, a partir de análises do SIGPLAN (Sistema de Informações Gerenciais e de Planejamento), "verificamos que o indicador utilizado para mensurar o desempenho do Programa (8034) Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano é a "*Taxa de Certificação dos Alunos do Projovem Urbano*", cuja fórmula de cálculo é a relação percentual entre o número de alunos certificados pelo Projovem Urbano e o número total de alunos aptos à certificação (BRASIL, 2010a, p. 42). Entretanto, a Secretaria de Controle Interno ressalta que não é seu papel realizar uma avaliação da efetividade social da política ou do programa, ou seja, do real impacto no público-alvo. Esse papel cabe ao próprio gestor com o auxílio de instituições nacionais e internacionais especializadas (2010a, p. 7-8). Neste caso, o relatório se refere a atuação do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

5.2 – O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano).

O Programa Projovem foi implantado através da Medida Provisória nº 238, de 1º de fevereiro de 2005a; e convertida na Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005b. Nesse período, o programa foi aprovado como "curso experimental", apresentando-se como proposta inovadora para a educação de jovens e adultos trabalhadores. Em ação articulada do Poder Executivo, o programa foi criado sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação; o Ministério do Trabalho e Emprego; e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com a finalidade de:

> Executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma experimental prevista no artigo 81 da Lei nº 9.394/96, a elevação do grau de escolaridade dos jovens, visando à conclusão do Ensino Fundamental, a qualificação profissional, em nível de formação inicial, voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local (BRASIL, 2008c, p. 2).

Na acepção do governo federal, o Projovem Urbano é o resultado da integração e articulação entre educação profissional e educação de jovens e adultos, "concebido como uma alternativa de inclusão social para jovens excluídos da escola e do trabalho". Para a promessa integradora, "essa inclusão social se dará pela elevação dos níveis de escolaridade desses jovens, pela sua qualificação inicial para o trabalho e pela sua participação cidadã que busca incluí-los, social e culturalmente, como cidadãos atuantes" (BRASIL, 2008c, A, p. 4).

Segundo o Parecer, "a educação e a certificação para o trabalho serão planejadas de forma a compor itinerários formativos por arcos ocupacionais, em um conjunto das etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área" (idem, B). A capacitação profissional tem por objetivo a qualificação para o trabalho, "sendo organizada por arcos ocupacionais em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica do mundo do trabalho" (BRASIL, 2008c, C, p. 4). Nesse sentido, "o Projovem Urbano será um programa educativo com organização curricular que trabalha de forma integrada todos os componentes curriculares, sem a clássica separação entre teoria e prática" (BRASIL, 2008c, D, p. 4).

Notadamente, o objetivo do programa é promover a elevação de escolaridade de jovens e adultos trabalhadores por meio da articulação entre a formação profissional e a participação cidadã. Logo, as dimensões da escolarização, qualificação profissional e formação para a cidadania, constituem-se partes de um todo, constituindo-se como as determinações mais simples de análise para compreensão dos fatos como expressão de uma totalidade concreta.

Nessa direção, “os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes” (KUENZER, 1998, p. 64). E, partindo dessas categorias, “o trabalho (a pesquisa) se desenvolver-se-á não como acrescentamento linear de fatos desde um ponto de partida, mas através de idas e vindas, sempre crescente em amplitude e profundidade” (idem, p. 64-65).

Como política de governo, é no campo da “práxis” que poderemos apreender a teoria e a prática, ou mesmo, a contradição entre o prometido e o alcançado, compreendendo o movimento dialético entre as “partes” e o “todo” de uma determinada realidade social. Por outro lado, esse movimento pode decorrer da utilização das partes (dimensões) para mediar o todo, conduzindo a prática social como mediadora de um projeto de sociedade que na ponta do processo resulta em interesses antagônicos, demonstrando a apropriação do programa pela “pequena política”.

Segundo o governo, “investir em uma política nacional integrada, com programas e ações voltados para o desenvolvimento integral do jovem brasileiro representa uma dupla aposta: criar as condições necessárias para romper com o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro do Brasil” (BRASIL, 2008d, p. 13).

A partir deste ponto de inflexão, fica evidente a primeira contradição, pois, a referida política educacional do Projovem Urbano não contemplou nenhuma possibilidade de transformação social como projeto de grande política, ou seja, visando romper com a ordem social vigente. Por outro lado, a ideologia dominante coloca para a classe trabalhadora que a melhoria está sempre no futuro, desde que cada um cumpra com o seu dever.

No entanto, o Projeto Pedagógico Integrado delineia a proposta teórico-metodológica com a finalidade de “promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que, apesar de alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental, buscando sua reinserção na escola e no mundo do trabalho, de modo a propiciar-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania” (BRASIL, 2008d, p. 14, grifos do autor).

A Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008(a) promoveu mudanças significativas, alargando o conceito de juventude - permitindo a inclusão de um número maior de pessoas -, aumentando a carga horária e curricular do programa. Na abordagem dominante, “o currículo do Projovem Urbano se sustenta na integração de três dimensões fundamentais: a Formação Básica para elevação da escolaridade ao nível da 8ª série do ensino fundamental; a Qualificação Profissional, na forma de qualificação inicial em um arco de ocupações; e a Participação Cidadã que envolve ações comunitárias, culturais, esportivas e de lazer (BRASIL, 2008d, p. 16).

O Programa atende uma parcela da juventude brasileira concedendo auxílio financeiro de R$ 100, 00/mês, por até 20 meses; em contrapartida, os alunos devem comparecem a 75% das atividades presenciais/mês, entregando 75% dos trabalhos escolares/mês. Como ação política, a opção pela redistribuição de renda teve boa receptividade, atraindo milhares de alunos afastados dos bancos escolares, somado aos muitos trabalhadores que necessitavam da requalificação profissional.

Entretanto, o ineditismo entre a teoria e a prática do programa também acabou sendo a mola propulsora de muitos problemas, já que os muitos erros no processo de matrícula, os critérios de elegibilidade, a ausência de documentos dos alunos junto aos órgãos da instituição financeira, a pouca experiência das coordenações com o Sistema de Monitoramento e Avaliação etc., comprometeu o pagamento de muitos alunos, aumentando a evasão escolar.

Por outro lado, dada a massificação da formação inicial em um arco de ocupações, o Programa consolidou-se como política dominante de formação da força de trabalho. Esse cenário era uma resposta as "recomendações" dos organismos internacionais, incentivando a formação de capital humano com foco na "participação cidadã" e no "empreendedorismo juvenil".

> Entre as ideias para sair da crise, via de regra, originadas em organismos oficiais e agências de cooperação internacional, reservou-se um papel à população juvenil como agente para o desenvolvimento. Tendo como referência a necessidade de crescimento econômico, naquele momento prevaleceu o enfoque dos jovens como capital humano. O que, na prática, significa responder ao desemprego de jovens por meio de projetos de capacitação ocupacional e inserção produtiva com ênfase no chamado empreendedorismo juvenil. Com este objetivo, surgiram vários programas e projetos sociais executados em parceria entre governos e organizações do terceiro setor, na grande maioria dos casos apoiados por organismos internacionais (NOVAES, 2009, p. 16).

A mudança do Programa Projovem para o Projovem Integrado consistiu importante avanço para corrigir algumas distorções que acabaram por excluir muitos alunos. Essa mudança favoreceu a democratização do acesso à educação para responder a grupos heterogêneos, constituindo-se, assim, um programa educacional mais abrangente quanto às frações de classe atendidas nas modalidades Projovem Urbano; Projovem Trabalhador; Projovem Campo-Saberes da Terra; Projovem Adolescente e Projovem Prisional.

> A avaliação e a experiência mostraram que os jovens excluídos estão mais dispersos geograficamente que o esperado, apontando a necessidade de ampliar o alcance do programa para cidades menores, uma vez que parte substantiva dos jovens brasileiros deixa de ser contemplada, quando se restringe o atendimento a municípios com mais de 200.000 habitantes (BRASIL, 2008d, p. 27).

Na percepção do governo, o Projovem Urbano passa a atuar como política “integrada” devido a ação de diversos setores do executivo, contando com a contrapartida dos municípios/estados. Como política de “inclusão social” permitiu maior participação de trabalhadores residentes nos municípios com menos de 200.000 habitantes, delegando a gestão à Coordenação Estadual, enquanto a Coordenação Municipal ficaria responsável por executar o programa em municípios com mais de 200.000 habitantes.

Na maioria das coordenações estaduais, a escolha dos municípios subordinados ao programa foi prerrogativa do governador, evidenciando o critério político e o caráter eleitoreiro da política educacional. Da mesma forma, muitos dos profissionais que atuaram nas coordenações locais foram escolhidos através de critérios político-partidários, em detrimento de pessoas tecnicamente qualificadas na área da educação. Inicialmente, a descentralização demandava maior intervenção da esfera local, com as inscrições sendo efetuadas por agentes de matrículas (trabalho terceirizado). Na tentativa de conseguir maior captação de alunos frente à integração institucional, em virtude da urgência dos prazos para o início, a baixa procura fez com que a Coordenação Nacional autorizasse inscrições ao longo do curso, resultando em salas com diversos tipos de estudantes que chegavam no meio do Programa.

> A avaliação mostrou que a divulgação do Programa tem maior capilaridade quando as ações em âmbito nacional, efetuadas pelo governo federal, se complementam com estratégias locais desenvolvidas pelos municípios. Deixou claro também que a dispersão geográfica do público potencial demanda uma ação local mais efetiva para identificar os jovens a serem atendidos e acompanhá-los ao longo do curso, buscando sua permanência no Programa (BRASIL, 2008d, p. 30).

De acordo com Gaspar (2017), “o Projovem Urbano assume o elemento constitutivo de política integrada permeada de novos sentidos, na qual a conscientização da participação cidadã ganha destaque no discurso dominante para formar um novo perfil de trabalhador flexível, preparado para se adaptar as mudanças da economia globalizada” (GASPAR, 2017, p. 143).

No que compete aos sentidos da política integrada, as relações de poder foram/e ainda são determinantes para a escolha da distribuição dos recursos financeiros nos estados, apesar dos convênios demandarem apenas o cumprimento de critérios administrativos (contrapartida). E assim, enquanto o governo federal vislumbrava a promessa integradora, a utilização instrumental do programa serviu a interesses antagônicos, muitas vezes obscuros, refletindo diretamente na oferta da qualificação profissional. Isso implica saber em como o signo da formação inicial tem sido veiculado como proposta de qualificação profissional, levando-nos a questionar como essa preparação para o trabalho simples tem servido à classe trabalhadora.

É justamente através das condições objetivas e subjetivas da formação profissional que o trabalho é apropriado pelos diversos aparelhos de hegemonia. E também, onde se coloca a maior interrogação sobre a proposta de qualificação profissional direcionado pelo governo federal. Especificamente, a pedagogia das competências surge para regular as "necessidades sociais" dos trabalhadores dependentes dos programas sociais, já que a grande maioria não possui condições financeiras de viabilizar a requalificação profissional. Sendo assim, é através dessa conformação social que o Estado promove suas articulações institucionais para a manutenção da sociedade de classes. Esse ponto, é particularmente importante do ponto de vista da inclusão social, pois, esconde, e ao mesmo tempo revela, os "fios invisíveis" das políticas de governo para formar a força de trabalho necessária à reprodução do capital.

Nessa direção, o foco do governo está em desenvolver habilidades e competências para os jovens e adultos trabalhadores adaptarem-se as mudanças estruturais do capitalismo. No âmbito dos direitos sociais, significa que a educação atuará como instrumento de mediação oportunizando a participação social e o exercício da cidadania, numa perspectiva que depende do protagonismo juvenil para competir no mercado de trabalho.

> Os jovens aprendem a avaliar o alcance de suas ações, as formas de encaminhamento das demandas e os meios de realização, sendo levados a compreender a importância e a eficácia do trabalho coletivo e solidário e tudo que isso pode representar em termos de aprendizado e desenvolvimento de competências e habilidades, visando à participação social e ao exercício da cidadania (BRASIL, 2008d, p. 35).

Segundo a proposta do governo, um aspecto importante que perpassa as três dimensões do currículo é a "proposta de inclusão digital", na qual se procura realçar o papel do conhecimento em informática "como um dos pilares da vida moderna", visando proporcionar aos jovens "uma oportunidade efetiva de aprender os princípios de funcionamento, os programas principais e os recursos técnicos essenciais para a operação de computadores, sistemas periféricos e tecnologias da informação" (BRASIL, 2008d, p. 36).

Nessa direção, o governo propaga as inovações tecnológicas como um "chamariz " da certificação profissional, chamando a atenção dos trabalhadores para a possiblidade de apropriar-se da "experimentação" e do "acesso" à informática.

> A inclusão digital mostrou ser um grande atrativo para os jovens que, segundo os dados levantados pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação, justificam o interesse despertado pela informática com a crença de que o conhecimento nesse campo abre perspectivas favoráveis de "conseguir um novo trabalho" ou de "melhorar a vida da família" (BRASIL, 2008d, p. 36).

Lamentavelmente, em muitos casos, seja pela falta de laboratórios nas escolas municipais/estaduais, ou mesmo, pela falta de habilidade de muitos professores contratados temporariamente, as experiências que se sucederam com a informática ficaram aquém de qualquer possiblidade de inclusão digital.

Devido as muitas reclamações identificadas na avaliação parcial do programa, o governo faz um "mea culpa" reconhecendo ser necessário "integrar mais esse componente com os demais, enfatizando sua dimensão instrumental" (BRASIL, 2008d, p. 36). De acordo com a proposta pedagógica, os espaços para as aulas "localizavam-se em escolas municipais e em cada núcleo foi instalado um laboratório de informática (dez computadores e uma impressora) para uso pedagógico dos alunos e dos educadores" (BRASIL, 2008d, p. 36).

A intencionalidade do governo federal era resgatar o direito à educação com uma proposta de formação mais próxima da realidade de muitos países desenvolvidos, em que os direitos sociais são garantidos por lei, mas sempre em consonância com os interesses econômicos. Assim, o aumento da escolarização dos jovens e adultos refletiria na média geral da população brasileira, incrementando o capital humano pela melhora da formação social.

Contudo, considerando a heterogeneidade da realidade brasileira com a abismal desigualdade econômica e social que se espraia devido à dimensão continental do Brasil, as diversas experiências do Projovem Urbano serviram de laboratório para a "pequena política" local, seja pela inexperiência de alguns, pelos interesses políticos de outros, ou mesmo, pela "má-fé" daqueles que utilizaram das parcerias público privadas para lucrar em nome de uma formação inicial que mascarou a precarização da qualificação profissional.

Nesse caminho truncado, muitas são as implicações da promessa integradora para adaptar os jovens e adultos trabalhadores à reestruturação produtiva, agora, com uma teorização voltada à qualificação social. A seguir, direcionaremos nosso esforço no sentido de apresentar diversos estudos acadêmicos que tiveram como objeto de investigação o Projovem Urbano. Primeiro, a partir de dados que revelam a importância da pesquisa acadêmica para a produção do conhecimento científico sobre o Projovem Integrado. Segundo, apresentando dados gerais e características regionais de pesquisas sobre o Projovem Urbano. E, terceiro, discutindo as dimensões da escolarização, da qualificação profissional e da participação cidadã, de modo a compreender as condições objetivas e subjetivas em que ocorreram nas diversas experiências do Projovem Urbano.

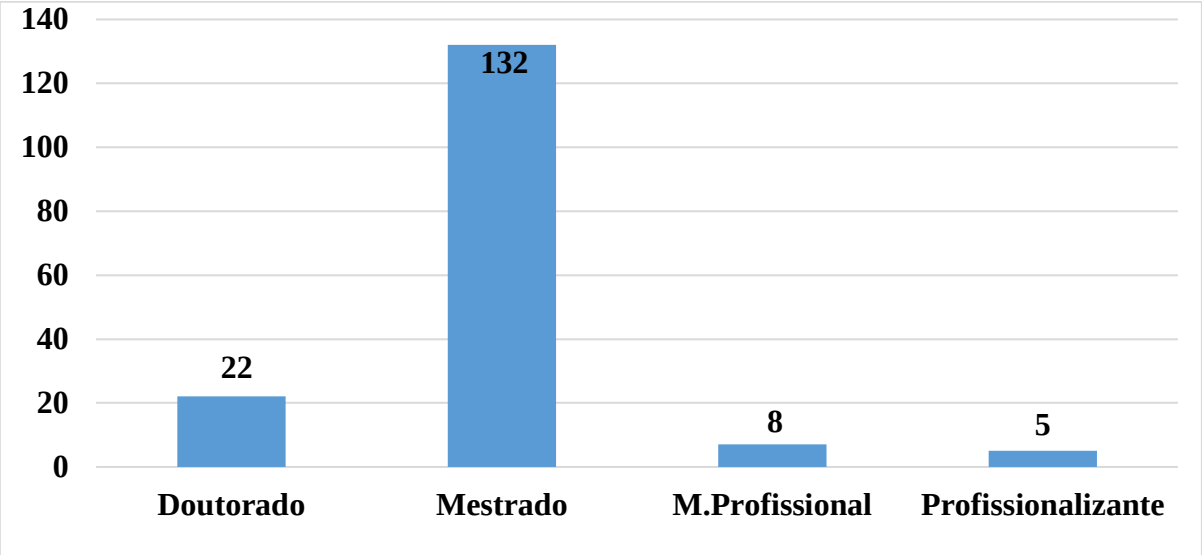
5.2.1 - Da Pesquisa Quantitativa

Em vista do exposto acima, a intenção preliminar teve que ser redirecionada através da produção acadêmica do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A pesquisa quantitativa ocorreu entre os dias 21 e 24 do mês de janeiro de 2019, considerando no título dos trabalhos acadêmicos os descritores – "Projovem" e "Projovem Urbano".

O critério é devido ao fato do primeiro assumir a forma do segundo, após sua reestruturação em 2008. Entretanto, encontramos inconsistências para o descritor Projovem Urbano, pois, a plataforma resgatou "Urbano" em outras áreas de conhecimento como Geografia, Arquitetura e Urbanismo etc., remetendo, inclusive, a dados anteriores à criação do Programa Projovem. Por esse motivo, optamos por considerar o descritor "Projovem", totalizando 236 teses e dissertações, produzidas entre os anos de 2007 a 2018. Mesmo assim, durante o segundo momento da pesquisa, identificamos que muitos estudos não eram direcionados ao Projovem Integrado.

Então, duas listas nominais foram impressas (teses e dissertações) para seguirmos em três direções: 1) Para a pesquisa quantitativa, consideramos todos os estudos sobre o Projovem Integrado, diferenciando as modalidades: Urbano, Trabalhador, Adolescente, Campo, Prisional; 2) Para a pesquisa qualitativa (item 5.3), consideramos apenas os trabalhos sobre o Projovem/Projovem Urbano, coletando e analisando experiências em teses e dissertações para depois realizarmos o mapeamento do Programa por regiões brasileiras. De modo geral, nos cursos de pós-graduação, a pesquisa acadêmica sobre o Projovem Integrado está presente em 167 títulos de trabalhos acadêmicos, 145 dissertações e 22 teses.

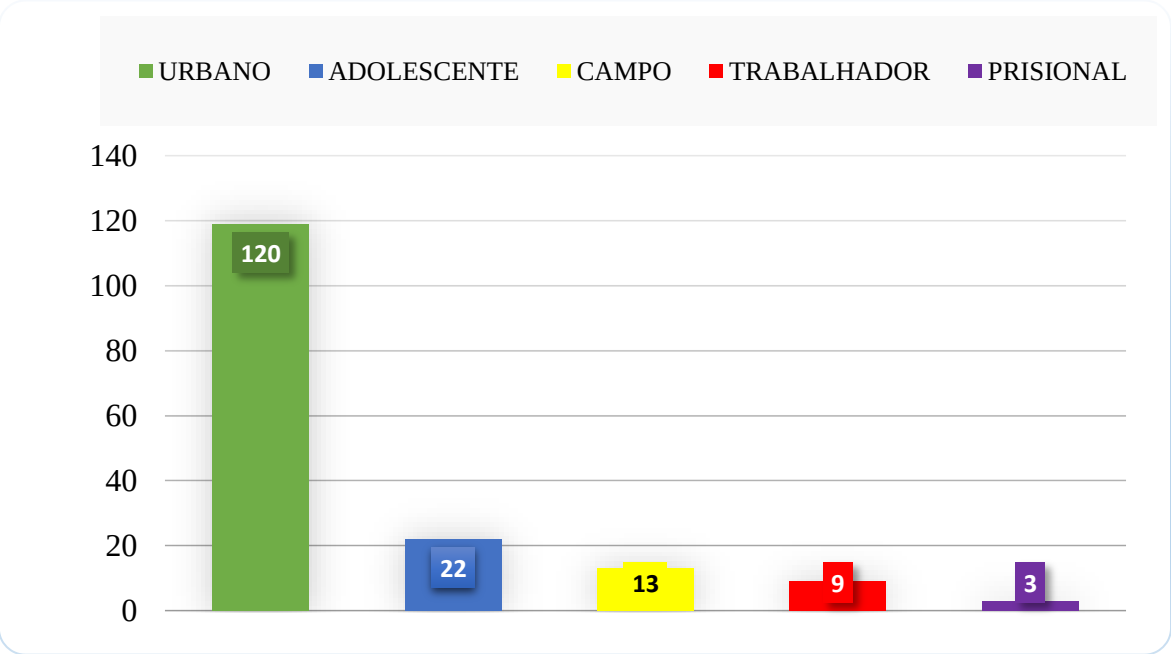
Figura 1 – Produção Acadêmica do Projovem Integrado nos cursos de Pós-Graduação



Os dados acima registram à predominância do tema nas dissertações em detrimento das teses, esse número é representativo do próprio cenário da pós-graduação em que os tempos de conclusão para o Mestrado (2 anos) são diferentes do Doutorado (4 anos).

Como parte da pesquisa quantitativa, também, consideramos identificar a relevância social entre as modalidades do Projovem Integrado. Por meio do levantamento individual na lista impressa, conseguimos identificar as modalidades do Projovem Integrado nos títulos dos trabalhos acadêmicos. Consequentemente, o número de estudos publicados comprova a relevância social do Projovem Urbano (contando com os estudos do seu antecessor Programa Projovem), citado no título de 120 pesquisas científicas.

Figura 2 – Produção Acadêmica sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

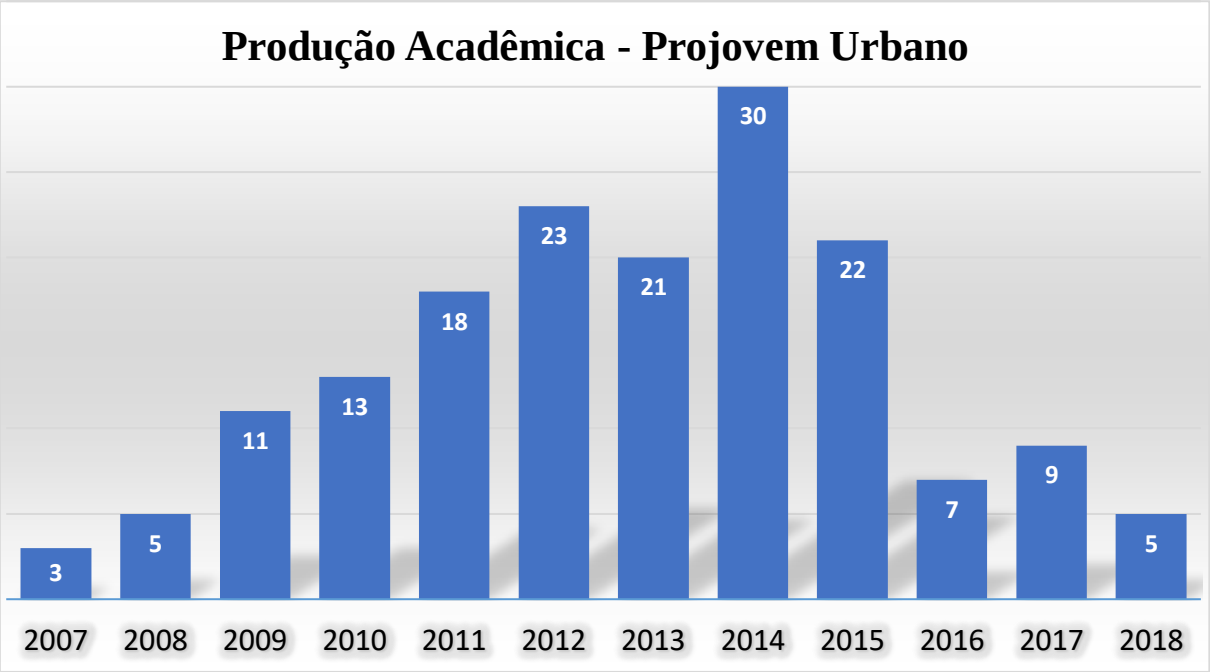


Em que pese a desproporcionalidade, chama a atenção o número de pesquisas do Projovem Trabalhador pelo fato de o programa ser direcionado à qualificação profissional, mas não ter despertado o interesse dos jovens e adultos, do ponto de vista daqueles que vivem do trabalho, enxergando uma condição melhor no Projovem Urbano.

Da mesma forma, outro fato importante remete aos estudos sobre o Projovem Prisional que, apesar de ser pouco divulgado, inclusive quanto a estudos e práticas pedagógicas, contam com pesquisadores que acompanham a realidade das instituições prisionais no País. Nesse sentido, considerando que a educação é um dos caminhos para promover a ressocialização dos indivíduos, tal notícia apresenta-se com um fio de esperança para que alguns poucos consigam realmente retornar e conviver em sociedade.

Em outro momento da pesquisa, utilizamos a plataforma da Capes para refinar os dados por ano de publicação, cruzando com a lista impressa, verificando nominalmente os estudos que efetivamente se referiam ao descritor Projovem. Considerando todas as modalidades do Projovem Integrado, o ano de conclusão e o número de trabalhos publicados, a pesquisa aponta para o crescimento dos estudos demonstrando a relevância social do programa como política de governo para a educação de jovens e adultos trabalhadores, tornando-se referência por se constituir como proposta dominante para a formação da força de trabalho no País. Em termos estatísticos, temos o seguinte cenário: 2007 (3); 2008 (5); 2009 (11); 2010 (13); 2011 (18); 2012 (23); 2013 (21); 2014 (30); 2015 (21); 2016 (7); 2017 (9); 2018 (5).

Figura 3 – Número de produções acadêmicas por ano de publicação.



De 2005 a 2007, o Programa Projovem surge como curso experimental nos moldes da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, sob uma nova arquitetura institucional que considerava acabar com a marginalização histórica da educação de jovens e adultos. Em virtude da inovação, o governo federal levou certo tempo para conseguir implementar o programa em todos os estados, consistindo, dessa forma, num objeto empírico de difícil acesso à investigação.

O período em questão representa a primeira entrada[30], experiência na qual o governo federal alterou alguns critérios de elegibilidade, alargando o conceito de juventude para aumentar o número de trabalhadores nos cursos do Projovem Urbano.

[30] O termo entrada designa a criação nacional de novas turmas, autorizada pela Coordenação Nacional do Projovem.

Partindo dessa experiência, os pífios resultados alcançados na primeira entrada fundamentaram as ações que deram origem a proposta de reestruturação pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008a. Por suposto, talvez, esse seja um dos motivos para entender a produção acadêmica ainda incipiente em 2007 e 2008, respectivamente, com 3 (três) e 5 (cinco) trabalhos acadêmicos, originando os primeiros estudos acerca do Programa Projovem.

Contudo, o ano de 2008 marca a reforma educacional da política nacional da juventude, por meio da qual o governo federal autoriza a segunda entrada[31], dando início ao Projovem Integrado. No final de 2010, a segunda entrada é encerrada em muitos estados após 18 meses de programa, ou seja, da primeira experiência do Projovem Urbano. Desde então, os trabalhos acadêmicos cresceram consideravelmente ecoando as implicações, os limites e os desafios de promover as condições materiais e humanas para universalizar o acesso ao ensino, num país com proporções continentais e com características regionais tão diferentes.

Cabe destacar que em 2010 é produzida a primeira Tese de Doutorado sobre o Projovem Urbano. Entre os anos de 2011 a 2014, houve um salto quantitativo das pesquisas, obtendo média de vinte e três (23) trabalhos acadêmicos em quatro anos. E apesar do Presidente Lula da Silva ser considerado o grande articulador do Projovem Urbano, como política hegemônica de formação da força de trabalho, o período que registra o maior número de análises remete ao primeiro governo da Presidenta Dilma Rousseff.

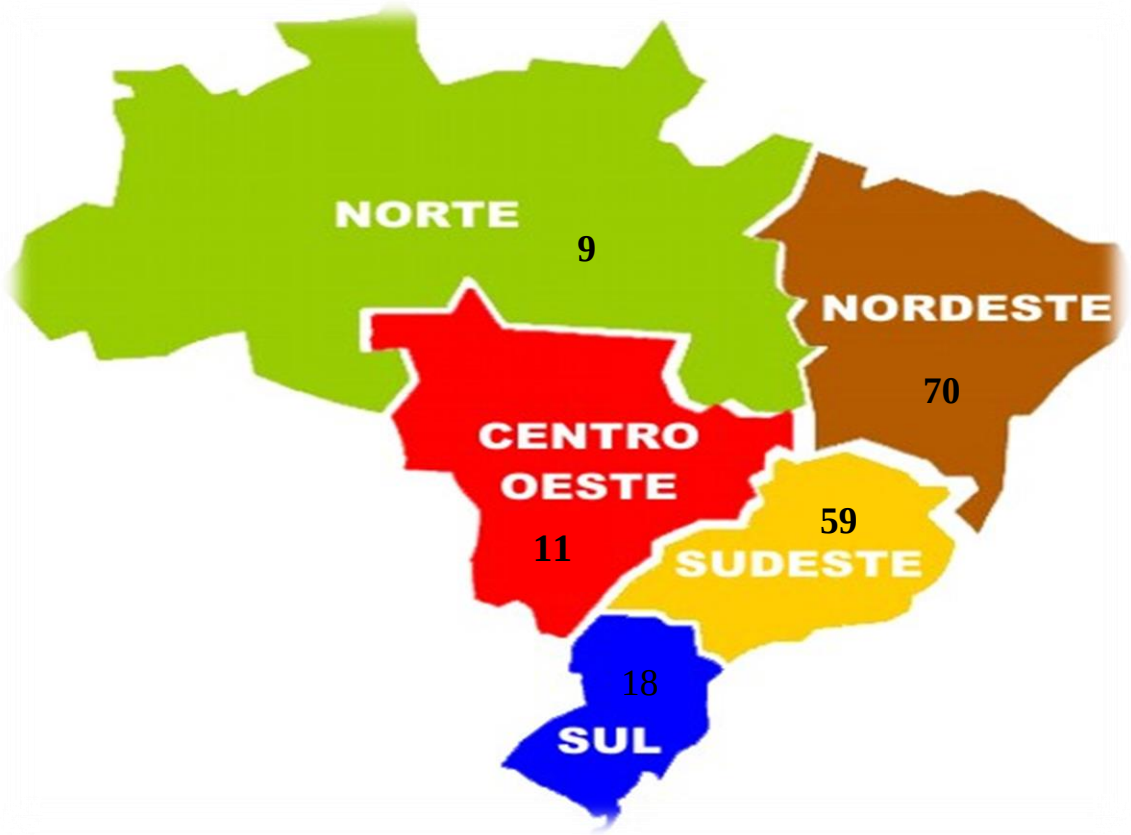
Em termos de pesquisa acadêmica, o ano de 2014 é o mais emblemático para a composição dos estudos, chegando a marca de trinta (30) teses e dissertações. Contudo, os períodos que se sucederam tiveram forte influência da crise econômica, aumentando o desemprego e reduzindo os investimentos nas políticas sociais. No ano de 2016, último do governo do Partido dos Trabalhadores, o interesse no objeto de estudo começa a declinar, registrando nove (9) trabalhos acadêmicos sobre o Projovem Urbano.

A terceira fase da pesquisa considerou mapear os estudos por região do País. Para isso, aproveitamos a relação nominal para identificar as instituições de ensino de origem dos estudos, e com as informações elaborar um mapa sobre o cenário nacional para termos uma visão geral da produção acadêmica do Projovem Integrado. Essa fase também serviu para entender a necessidade de criar critérios para a apropriação do material digital, tendo em vista o elevado número de publicações para a execução da pesquisa qualitativa.

---

[31] A segunda entrada do Projovem Urbano foi a maior em número de matrículas totalizando 170.645 alunos com a participação de 55 municípios e 16 estados. Entretanto, quando analisamos a matricula inicial que aponta todos os alunos que ingressaram de fato no programa, o número é reduzido para 134.340 alunos (RUMMERT; BÍLIO; GASPAR, 2017, p. 43).

Figura 4 - Produções Acadêmicas do Projovem Urbano por Região do País.



De modo singular, tais números expressam mais do que o crescimento da pesquisa acadêmica através dos cursos de pós-graduação no Brasil. Notadamente, essa visão proporciona uma noção geral sobre a própria democratização da educação de jovens e adultos trabalhadores. Mesmo a baixa produção de estudos por parte dos órgãos do governo, no que compete a comprovar a efetividade social do programa, as produções de pesquisas acadêmicas se revelam um diferencial para comprovar a importância da política educacional para os trabalhadores jovens e adultos espalhados por todo o País.

De fato, os números comprovam a presença do governo federal no financiamento, implementação e execução do Projovem Urbano em todas as regiões do País. Entretanto, no âmbito das boas intenções, o governo federal cumpriu parte da promessa integradora consagrando a democratização do acesso ao programa de governo, abrindo mão da avaliação institucional sobre a efetividade social. Então, quando aprofundamos a investigação sobre as condições objetivas de escolarização e formação profissional, verificamos muitos registros que apontam para a precarização dos serviços prestados aos trabalhadores. Em que pese as particularidades de cada município, a baixa qualidade social mostrou-se evidente em muitos trabalhos acadêmicos que objetivaram apreender os diversos sentidos do Projovem Urbano.

5.2.2 – Da Pesquisa Qualitativa.

No que compete à análise do Projovem Urbano, em que se estabelece a relação sujeito-objeto, a realidade social pode ser apreendida sob diversas visões de mundo. Entretanto, do ponto de vista metodológico, "é preciso superar o que se poderia chamar de leitura ideológica da ideologia que confrontam diferentes interpretações da realidade no nível subjetivo, o que vale dizer diferentes pensamentos, sem que se tome a prática social como referência de análise" (KUENZER, 2006, p. 879).

De acordo com a autora, não se pode compreender a realidade social sem que se estabeleça o confronto permanente entre o pensamento e realidade, buscando apreender o movimento real como totalidade. Da mesma forma, as implicações do Projovem Urbano só podem ser apreendidas mediante a análise do real, a partir de estudos acadêmicos que tem em comum o mesmo objeto de pesquisa. Especificamente, se faz necessário discutir as análises realizadas por autores de diferentes matizes epistemológicos que, apesar de não avaliar a efetividade social, realizaram uma análise empírica da realidade social do Projovem Urbano.

Portanto, temos por objetivo, "confrontar as concepções e propostas presentes nesta política com dados de pesquisa a partir de um quadro categorial epistemologicamente integrado, de modo que se apreendem as mediações que articulam tal proposta educativa" (KUENZER, 2006, p. 879).

Nessa direção, considerando o elevado número de mestrados acadêmicos, assim como a diversidade entre os mesmos, no que compete aos diversos matizes epistemológicos, consideramos criar critérios que permitissem um recorte mais próximo dos objetivos e das possibilidades desse trabalho. Nesse sentido, a primeira escolha partiu evidentemente do objeto de estudo, desconsiderando todas as outras modalidades do Projovem Integrado. Na sequência, evidenciamos que muitos estudos sobre o Projovem eram anteriores à plataforma sucupira, inviabilizando o acesso ao formato digital no catálogo da Capes. Em seguida, pelo critério da especificidade dos trabalhos acadêmicos, desconsideramos os trabalhos de mestrados profissionais e profissionalizantes. Então, finalmente, chegamos a marca de 65 dissertações e 16 teses, no formato digital, perfazendo o total de 81 trabalhos acadêmicos sobre o Projovem Urbano. No entanto, vale ressaltar que não tivemos por objetivo realizar o estado da arte, mas construir um quadro categorial com estudos das diversas regiões para viabilizar nossa discussão acerca do movimento real do Projovem Urbano. Antes disso, a trajetória dessa análise começa conhecendo melhor o próprio objeto empírico por meio da análise de seus pressupostos materiais, ou seja, diretrizes e fundamentos inscritos na legislação do programa.

5.3 - Projovem Urbano: um mapa da realidade social excludente

A proposta pedagógica do Projovem Urbano, ao mesmo tempo em que ressalta sua eficiência/eficácia, se apresenta com muitas contradições, pois, não tem conseguido responder aos interesses dos trabalhadores sobre a inserção produtiva no mercado de trabalho. A questão da inclusão social que não é apontada em estudos do governo, está na forma como ela se materializa, pois, o discurso dominante passa a considerar como inclusão o número de trabalhadores matriculados para ter acesso a escolarização e não especificamente a certificação profissional.

Nesse sentido, o acesso e a elevação de escolaridade, mesmo que de forma parca, seria um ganho socialmente aceito pelo Estado, tendo em vista que a precarização da qualificação profissional mascarada sob o signo da formação inicial tem influenciado na evasão escolar, reduzindo o número de trabalhadores aptos a realizar a certificação profissional. Em que pese o discurso dominante, o fato é que se materializa uma realidade social preocupante por existir grande déficit de alunos que iniciam, realizam parte do curso, mas não alcançam os pontos mínimos necessários para fazer o exame final nacional externo[32].

No Projovem Urbano, a avaliação do processo ensino-aprendizagem ocorre em três momentos. A primeira é a avaliação processual realizada durante a Unidade Formativa (UF), por meio de fichas específicas. Cada Unidade Formativa tem duração de três meses e as provas para a avaliação processual são realizadas pelos próprios professores, após a finalização das UF's. Importante ressaltar que as avaliações não têm caráter eliminatório, os alunos acumulam pontos em todas as atividades e avaliações processuais, devendo ter a pontuação mínima ao final do curso para realizar o EFNE.

Mesmo assim, com todo o projeto pedagógico favorecendo a pulverização da certificação profissional, o movimento do programa se destaca pelas contradições internas e pela lógica excludente como uma política de baixa efetividade social.

Portanto, o que evidenciaremos é o resultado da apropriação do Projovem Urbano por diversos meios e para diversos fins como "pequena política", no contexto da reprodução das relações sociais parciais e cotidianas e na associação dos interesses políticos divergentes para a formação de uma sociedade compósita, conservadora e direcionada à reprodução do trabalho simples.

---

[32] Serão considerados reprovados, para fins de certificação no Ensino Fundamental, aqueles que, após realizarem o exame final nacional externo, obtiverem, na síntese das avaliações, a menção insuficiente (BRASIL, 2006, p. 18).

Como política educacional, isso significa dizer que ainda existe a reprodução de estruturas arcaicas de governabilidade para a conformação da dualidade educacional que resultam na marginalização do Projovem Urbano frente ao Sistema Nacional de Educação.

O quadro categorial a seguir é composto pelo conjunto dos trabalhos acadêmicos espalhados pelas regiões do País. Contudo, como se trata de uma análise qualitativa, nem todas as teses e dissertações foram utilizadas: 1º) porque nem todo o material digital resultante da pesquisa quantitativa está disponível para 'download'; 2º) porque optamos por aproximar a discussão acerca da relação trabalho-educação no Projovem Urbano, dando relevância a questão da qualificação profissional, por entendermos que as políticas públicas são uma necessidade social premente e urgente da classe trabalhadora.

Contudo, em virtude do período de criação, tal projeto societário vem reproduzindo a mesma lógica de outras experiências direcionadas a educação de jovens e adultos, caminhando "junto e de mãos dadas" com o pensamento neoliberal, prometendo, mas não cumprindo seus objetivos, servindo a propósitos questionáveis quanto sua efetividade social. Destarte, a questão social sobre a importância do programa está diretamente relacionada à crise do desemprego, e enquanto solução para tal crise, o mapeamento mostrou um cenário complexo e heterodoxo acerca dos problemas que mais afetaram a execução das experiências em nível nacional, o que será revelado através das visões de mundo de pesquisadores, educadores e estudantes.

Com relação a modalidade Projovem Urbano, a Região Nordeste apresenta o maior número de trabalhos acadêmicos, seguida da Região Sudeste, Sul, Centro-Oeste e Norte, revelando a importância do Projovem Urbano como programa de governo no Brasil. Não por coincidência, a Região Nordeste, pela vulnerabilidade de suas características geográficas, econômicas e sociais sempre demandou maior atenção no que compete ao desemprego e a melhor distribuição de renda. Por isso, consideramos importante destacar a percepção sobre o programa não só de quem está à frente da pesquisa, mas de quem esteve inserido no processo de escolarização, vivenciando as dificuldades de um programa federal que, apesar de estar permeado de boas intenções, é revelador de sentidos e significados obscuros e ilusórios.

Portanto, as próximas linhas terão por finalidade apontar os caminhos tortuosos da qualificação profissional, em diversas experiências, defendendo a tese de que tal prática social ofertada pelo governo federal está fundamentada numa falsa visão de mundo. Especificamente, de que o signo da formação inicial mascara a precarização da qualificação profissional para o trabalho simples. E mediante a proposta apresentada, todas as formas de apropriação e execução do Projovem Urbano conduzem a reprodução da pequena política para preservar a ordem social estabelecida, não modificando a realidade material dos jovens e adultos trabalhadores.

5.3.1 - Região Nordeste

A apropriação da pequena-política começa pelo discurso, no qual muitas vezes a não satisfação das condições materiais foi justificada pelo fato do programa ser um projeto piloto/experimental. Para Caú (2009), “na experiência do projeto piloto (Projovem/Recife), grande parte dos jovens não teve acesso ao processo de inclusão digital. Inicialmente, por uma série de problemas administrativos como da aquisição dos equipamentos dos laboratórios, bem como nas adequações dos espaços para o funcionamento dos laboratórios nas escolas, que funcionavam como núcleos do programa (CAÚ, 2009, p. 120).

Segundo o autor, “parte do processo formativo foi realizado de forma aligeirada através dos ônibus itinerantes, acreditamos que vindo a comprometer o processo necessário de apropriação de conhecimentos importantes para os jovens envolvidos no processo formativo, uma vez que o programa se propõe garantir o acesso às novas tecnologias do conhecimento com sistemática de uma hora por semana (CAÚ, 2009, p. 120).

Araújo (2011) identificou que limites estruturais e conjunturais dos participantes e do próprio programa acabam por delineá-lo como uma ação governamental restrita e limitada no que se refere aos objetivos a que se propõe, ou seja, ofertar a formação integral aos jovens, a partir da associação entre a elevação de escolaridade, da qualificação profissional e do desenvolvimento de ações comunitárias (ARAÚJO, 2011, p. 200).

Em sua tese, o autor abordou elevado percentual de satisfação quanto as expectativas dos alunos sobre o Projovem Urbano/Recife, pois, “ao analisarmos as respostas de 392 alunos sobre o atendimento de suas expectativas, houve por parte dos mesmos um reconhecimento de que o programa atendeu e superou as expectativas, isso foi afirmado por 189 alunos (48,2%). Os dados são ratificados por mais 173 estudantes (44,1%), ao afirmarem que o programa atendeu suas expectativas. O percentual de alunos cujas expectativas não foram atendidas é baixo, pois apenas 23 se posicionaram nesses termos” (ARAÚJO, 2011, p. 202).

Na abordagem do pesquisador, “esse fato foi possível graças a possibilidade dos alunos terminarem o ensino fundamental (70, 9%)”, Entretanto, o mesmo estudo aponta uma rejeição de 348 alunos (88, 8%), sobre a possiblidade do curso ter ajudado a encontrar um emprego (idem, p. 202). Em que pese o autor não ter focado nos motivos que levaram a percepção sobre a rejeição da qualificação profissional, não problematizando a questão central sobre a crise do desemprego, a visão dos trabalhadores sobre a formação profissional é reveladora da promessa “integradora”, já que ao oferecer a certificação profissional os estudantes criam a expectativa de um futuro emprego.

Por outro lado, é notória a reprodução do discurso dominante quando o autor relata que "a problemática do desemprego está relacionada a questões estruturais que ultrapassam o nível de intervenção do programa, como a crise em que se encontra o capitalismo periférico" (ARAÚJO, 2011, p. 208).

Ao tentar justificar a percepção dos alunos sobre a questão do trabalho, a nível da infraestrutura, o autor reproduz a ideia dominante justificando o desemprego através da crise econômica. Essa percepção reducionista desconsidera a visão da totalidade, na qual estruturas arcaicas e modernas são articuladas, atuando em simbiose para promover as condições de reprodução do capital, em que o capitalismo periférico é subordinado ao capitalismo mundial.

Araújo (2011, p. 208), que se limitou a compreender as expectativas de alunos e professores sobre o ineditismo do programa, utilizando-se de autores de diversos matizes epistemológicos, não conseguiu interpretar dialeticamente a função social da relação trabalho-educação como práticas sociais que servem de base para preparar as condições materiais de reprodução do capitalismo. Como vimos anteriormente, o desemprego atuaria como uma das variáveis para restabelecer as taxas de lucro do capitalista.

Na experiência do Projovem/João Pessoa (2006-2010), a qualificação profissional foi considerada pela maioria dos jovens como o único motivo de ingresso no programa (46%), ficando à frente da escolarização e do recebimento do auxílio financeiro (LIRA, 2011, p. 100). Segundo a autora, "os jovens participaram dos seminários de qualificação profissional podendo fazer escolhas com relação a inscrição no curso de forma mais consciente antes de começarem as atividades práticas, mesmo assim, a qualificação apresentou fragilidades (idem, 118). De acordo com a autora, "as aulas práticas aconteciam no contra turno e fora dos núcleos, por ser uma atividade específica, desenvolvida em lugares especiais como laboratórios ou outros espaços preparados para esse fim (LIRA, 2011, p. 118). De modo que, isso representou uma dificuldade com relação a frequência para o jovem que trabalhava, para as mães que não tinham com quem deixar seus filhos no turno da noite, ou mesmo para aqueles que não tiveram meios para se deslocar até os espaços das aulas (LIRA, 2011, p. 118).

Fato curioso é que, por via de regra, os municípios devem escolher até 4 (quatro) arcos ocupacionais para oferecer aos jovens e adultos trabalhadores. Nesse caso, a pesquisadora relata haver 7 (sete) arcos ocupacionais, em virtude de substituições ocorridas na transição do Programa Projovem para o Projovem Urbano. Contudo, a mesma não especifica a causa das mudanças, se foi por motivo de desinteresse de alunos, se foi por falta de profissionais para executar a qualificação profissional, ou se o fato implicou na redução da carga horária prejudicando os alunos, ou mesmo, como ocorreu a qualificação profissional etc.

Entre as contradições identificadas em relação a formação profissional, a autora relata não existir, na coordenação, “dados de controle sobre os estudantes egressos com relação ao sucesso ou insucesso da formação básica na área da qualificação, no que diz respeito ao acesso ao mundo formal do trabalho nas áreas escolhidas. Caso tivesse controle sobre esses dados, seria de grande importância para a implementação ou melhoria de políticas ligadas ao trabalho que envolvesse a juventude (LIRA, 2011, p. 120).

De igual importância, está o fato de que a autora atuou como gestora do programa, “visando atender a intenção do projeto político recém instalado, de cunho socialista” (LIRA, 2011, p. 15). Então, como não teria acesso a documentos e números do programa? O fato é que a autora faz uma análise muito reducionista, evidentemente, um registro de sua experiência a partir de um registro linear de sua atuação como coordenadora, pautando suas análises nas abordagens dos intelectuais orgânicos que articularam o Projovem Urbano a nível nacional, pois, entender a política dominante de formação da força de trabalho como um programa de cunho socialista, é enveredar pelo caminho da demagogia, dado que seus pressupostos materiais, conceituais e formais estão todos alinhados e direcionados a política neoliberal para a formação de capital humano, como demanda da reestruturação produtiva.

Na mesma época, Gondim (2011) ao procurar saber se o programa teria contribuído para a inserção ou manutenção dos jovens no mundo do trabalho, apresentou questões para discutir a qualificação profissional no arco de ocupações: Serviços Pessoais, Turismo e Hospitalidade, Construção e Reparos II e Agro extrativismo.

No Projovem de São Luís (Maranhão), a autora aponta para alguns equívocos na proposta de qualificação profissional, tais como: a) não vinculação do programa com o mercado de trabalho; b) pouca contribuição dos arcos ocupacionais para o aprendizado dos concluintes; c) a insuficiente carga horária da qualificação profissional, bem como daquela destinada à ação comunitária; d) o formato organizacional e ideológico do programa como política, pois coaduna com os parâmetros da política neoliberal, populista, assistencialista e focalizada, que é contrária à luta por uma política educativa universalista, travada com base na redemocratização do país na década de 1980; e) a forte incongruência que se revela na materialidade do programa como um equívoco perante uma política educativa profissionalizante (GONDIM, 2011, p. 236).

Pires (2011, p. 91), investigando os novos marcos de dualismo educacional no Projovem Urbano/Fortaleza, destacou a precarização do trabalho docente, configurado por meio de contratos temporários com a prefeitura da capital cearense, em que a mercantilização da educação tem servido a mesma lógica da reestruturação produtiva.

De acordo com a autora, “a maioria dos núcleos onde aconteciam as aulas enfrentavam problemas, como salas muito pequenas, mal iluminadas e pouco ventiladas, com problemas na parte elétrica e hidráulica, sofrendo, eventualmente, com a falta de água e de energia, dificultando o trabalho realizado” (PIRES, 2011, p. 94).

Além de outros problemas como atraso no pagamento dos auxílios financeiros, falta de material didático, defasagem ou inexistência de materiais didáticos, discriminação por utilizar os prédios escolares nos mesmos horários da rede regular de ensino (p. 95). Outro fato revelador remete a grande procura, mas a pouca eficácia na captação desses alunos, pois, “a meta inicial do programa em Fortaleza era de 15.900 inscrições (no plano), todavia somente 12.000 fizeram a pré-inscrição, e desse total, apenas 8.000 fizeram a matrícula. Nesse período, a meta inicial de matrículas fora reduzida para 12.000 em função da procura” (PIRES, 2011, p. 98).

De acordo com a pesquisadora do Projovem Urbano/Fortaleza, o momento da abordagem sobre a qualificação profissional se mostrou como o mais tenso dos debates, sendo observado muitas discordâncias entre os alunos. Alguns relatavam ter gostado muito e aprendido bastante, “ [...] uma das alunas chegou a relatar que gostou de - aprender a fazer sanduíche, no Curso de Alimentação” (PIRES, 2011, p.110).

Para a autora, “além do aspecto enfatizado sobre as restritas opções de cursos ofertados na área profissional, os alunos relataram ainda sobre a baixa qualidade da formação profissional oferecida” (PIRES, 2011, p.111). Dentre outras apreensões, concluiu a autora que “frequentar esse curso parece não os preparar para as atuais exigências do mundo da produção, como também não assegura o ingresso no mercado de trabalho” (PIRES, 2011, p.111).

Especificamente, sobre a questão da qualificação profissional, ainda segundo a autora:

> Embora o programa não assegure efetivamente o ingresso no mercado de trabalho, isso figura no imaginário dos jovens como uma relação direta, vinculando a entrada no projeto ao desejo de obter trabalho. O desejo de ingressar no mercado de trabalho sobressai, portanto, como elemento motivador à entrada desses jovens no Programa, na crença da empregabilidade (PIRES, 2011, p.112).

Conforme percebido, segundo a autora, “a oportunidade de frequentar esse curso, particularmente no recorte feito para este estudo, não se reverteu concretamente em possiblidade direta de ingresso no mercado de trabalho formal” (PIRES, 2011, p.112).

Silva (2011), em estudo realizado no Projovem Urbano/João Pessoa (PB), registrou que a qualificação profissional, entendida pelos jovens como curso, “foi avaliada positivamente por 90% dos sujeitos” (SILVA, 2011, p. 91).

Entretanto, “ao lado dessa avaliação positiva, quase 1/3 dos jovens diz não se sentir preparado para desenvolver um trabalho a partir dessa formação e; 20% do total dos sujeitos disseram que o curso não está se realizando como o esperado, apontando dificuldades como falta de material”. Ainda, “entre os que se dizem preparados para exercer uma profissão a partir dessa formação (aproximadamente 60% dos jovens), a metade afirma que já tem experiência ou curso anterior na disciplina” (SILVA, 2011, p. 91).

Segundo a autora, embora o indicativo de profissionalização esteja presente no formato e na apresentação do Projovem Urbano, o que ele propõe efetivamente é qualificação profissional inicial, “mas os jovens não veem assim”. Para autora, “a maneira como estes percebem a qualificação é como um curso, ou seja, pelo conceito que têm do que seja um curso, é que eles estabelecem compreensão sobre o que é a qualificação oferecida pelo Programa. Porque entendem *eu vou aprender uma profissão por meio de um curso* é que esperam que a qualificação lhes proporcione esse aprendizado” (SILVA, 2011, p. 91, grifo da autora).

E conclui a autora, não duvidamos que o Projovem Urbano contribuísse para a integração desses sujeitos na escola, contudo, não podemos deixar de assinalar o fato de que tal modelo educacional, compactado ao máximo, é meramente uma base precária, uma porta, como alguns sujeitos apontam. Não constitui um divisor de águas. Não possibilita grandes mudanças na formação dos jovens de fato (SILVA, 2011, p. 97).

Em meio as discussões sobre os sentidos do trabalho no Projovem Urbano/João Pessoa, Soares (2013) identificou em seu estudo que, de modo geral, os dados apresentam um quadro precário de inserção no mercado de trabalho antes e após o Projovem. Na acepção da autora, o programa evita o emprego da expressão ‘mercado de trabalho’ em seus documentos oficiais, substituindo-a por mundo do trabalho (SOARES, 2013, p. 126).

Na abordagem da pesquisadora, “qualificar o jovem para o mundo do trabalho seria, portanto, inseri-lo não apensas em uma ocupação especifica, mas abrir possiblidades para que esse jovem pudesse ter uma inserção com mais possiblidades de escolhas. É nesse sentido que se usou a estratégia do arco ocupacional que a grosso modo pressupunha não uma, mas várias ocupações onde o cursista poderia se inserir após o término do curso” (p. 126-7).

Ao questionar os alunos sobre se os conhecimentos do Projovem facilitaram para encontrar trabalho ou ter maior qualificação para o trabalho, 56% responderam que não. Do restante, 33% das respostas afirmaram que sim, bastante; 11% dos respondentes afirmaram que sim, mas que outros cursos que fizeram posteriormente foram mais importantes (SOARES, 2013, p. 129).

De modo geral, o programa em João Pessoa teve avaliação positiva em comparação com a média nacional. Na acepção da pesquisadora, “ (o município) acabou tendo alta eficácia não só pelo alinhamento político da gestão local com o governo federal, mas, antes de tudo, pelo compromisso pessoal dos coordenadores que tinham muito mais uma vivencia pregressa ligada aos movimentos sociais do que propriamente no setor público (SOARES, 2013, p. 189).

A pesquisadora se aproxima do que seria a regulação da grande política na apropriação do programa como pequena política, ao dimensionar que no sentido simbólico, “se podemos encontrar uma espécie de dialética - no sentido grego, que se remete a diálogo – entre a forte dimensão política e a fraca dimensão institucional, no plano das repercussões para o município, em relação aos efeitos para com os egressos há um movimento parecido.

Nesse caso, forte acabou sendo a dimensão de escolarização e fraca a qualificação profissional. A ação comunitária figurou como algo de menor expressão - inclusive pela carga horária diminuta em relação aos outros dois pilares que sustentaram a proposta do Projovem” (SOARES, 2013, p. 190). Portanto, mesmo a coordenação local mantendo o diálogo com o governo federal, conseguindo materializar a articulação institucional para a execução do programa, a qualificação para o mercado foi subjetivamente negada em sua qualidade social. De modo que, o aspecto relevante dessa experiência, segundo a autora, remete a “dimensão de socialização, criação de amizades e companheirismo no Projovem (SOARES, 2013, p. 190).

De acordo com Silveira (2013), “de todos os problemas enfrentados, a realização da qualificação profissional foi a mais prejudicada e criticada pelos jovens em todas as pesquisas realizadas sobre o Programa, assim como as atividades de informática” (Silveira, 2009; Silveira; Barros-Filho, 2010; Silveira; Gomes; Tibiriçá; Lordêlo, 2012) apud (SILVEIRA, 2013, p. 132).

Por outro lado, segundo a autora, “as ações pedagógicas para a conclusão do ensino fundamental foi o eixo de maior proximidade com o desenho original. A avaliação dos jovens em relação ao aprendizado e o desenvolvimento do eixo escolarização oscila entre bom, no sentido de que deu conta das expectativas e o jovem conseguiu aprender, e fraco, o aprendizado foi aquém do desejado pelo jovem. Aqui é preciso lembrar que o Programa aceita todo o espectro do ensino fundamental - desde a alfabetização até a oitava série, ou nono ano, incompleta” (SILVEIRA, 2013, p. 132).

Mas, segundo a tese realizada em três municípios da Bahia, foram encontrados alunos matriculados também no ensino médio. Entretanto, “não se pretendeu (realizar) uma avaliação sobre os impactos e efeitos do Programa”, mas reconhecidamente, a evasão escolar “se perde quando de processos avaliativos de programas e políticas sociais” (SILVEIRA, 2013, p. 134).

Martins (2013), em sua dissertação sobre o Projovem em São Luís do Maranhão, também identificou a falta de controle institucional durante a matrícula dos jovens e adultos trabalhadores. Segundo a autora, “identificamos durante a busca de egressos para a nossa pesquisa um considerável número de jovens que se matricularam no programa e já tinham o ensino fundamental completo, e, por vezes, até o ensino médio” (MARTINS, 2013, p. 132).

Nesse contexto, “quando estávamos selecionando os egressos que participariam da pesquisa, chegamos a ouvir de uma jovem que o motivo de ter abandonado o Projovem foi devido ao fato de estar atrapalhando as suas aulas no ensino médio” (MARTINS, 2013, p. 132).

Esse cenário evidencia as mesmas situações em dois estados diferentes, demonstrando que a necessidade de cumprir a meta de inscrição para dar início ao programa, por vezes, leva as coordenações locais a ignorarem certos pressupostos, dando lugar a pessoas que não estavam necessariamente interessadas na certificação profissional, mas, provavelmente, na bolsa-auxílio. Tal situação é relevante por demonstrar a fragilidade na articulação das esferas de ensino em conseguir comprovar a escolarização dos trabalhadores, fato que se repetiu em outras experiências do Projovem, não sendo uma particularidade da região nordeste.

Nessa direção, a autora conclui que os depoimentos são preocupantes, revelando há falta de controle sobre os dados escolares dos jovens matriculados, influenciando negativamente no sucesso do Programa, fato constatado em 4 das 9 entrevistas realizadas (MARTINS, 2013, 132).

Na pesquisa sobre o Projovem Urbano/Fortaleza, “notamos que parte das expectativas dos alunos foi frustrada, uma vez que as aulas da qualificação profissional fora objeto de atraso, em virtude dos trâmites do convênio entre a Secretaria da Juventude e Instituição responsável pelas as aulas práticas”. Segundo a autora, “até a data da conclusão deste trabalho, os alunos não tiveram suas aulas práticas. Salientamos ainda, que o prazo do término do curso será dezembro de 2013, ou seja, mesmo que o convênio seja assinado, o aluno não disporá de uma qualificação profissional de qualidade nesse tempo recorde (SÁ, 2013, p. 121).

Segundo Melo (2014), investigando o Projovem Urbano Recife, “ficou perceptível na fala dos alunos entrevistados, tanto da escola 1 quanto da escola 2, a insatisfação quanto ao não estar fazendo o arco escolhido por eles” (MELO, 2014, p. 196).

Em virtude da qualificação profissional ocorrer somente no último terço do programa, os alunos tinham a formação técnica geral (FTG), mas não tinham a prática. E quando terminou a teoria, os mesmos foram direcionados a outros arcos ocupacionais que não os de sua escolha, causando muitas reclamações. Em virtude do fato ocorrido, a autora sugere rever essa forma de alocação das turmas entre os arcos para que isso não se constitua num entrave para o êxito de outras experiências.

Para além da insatisfação mencionada com o arco, outros comentários foram quanto “à ausência ou pouca parte prática dos cursos” (MELO, 2014, p. 196). E reitera na conclusão da sua pesquisa que dentre os elementos frágeis detectados na qualificação profissional, um deles diz respeito à qualidade e ao formato dos cursos oferecidos, seja pela ausência ou mesmo pela reduzida carga horária da formação prática (MELO, 2014, p. 208).

De acordo com Ramos (2014), no estudo sobre o Projovem Urbano na cidade de Imperatriz (MA), “dos dezessete jovens egressos entrevistados onze não estão atuando na área de formação/qualificação do arco para o qual foram capacitados” (RAMOS, 2014, p. 93), os poucos que conseguiram alcançar a inserção profissional estão como trabalhadores autônomos, sob a utopia do empreendedorismo (p. 90). De modo revelador, pelo fato de terem concluído o ensino fundamental, o discurso manifesta seu lado perverso na visão parcial daqueles que mais precisam compreender a realidade fenomênica mascarada na subjetividade das ações de governo, ao relatar que para a maioria das jovens entrevistadas, “o Projovem Urbano mudou profundamente suas vidas, no sentido de incluí-los na escola novamente, de fazê-los se sentirem parte da sociedade e não à sua margem, como sujeitos de direitos, de vislumbrar novas oportunidades de trabalho e interação em seu meio” (RAMOS, 2014, p. 98).

Contudo, o estudo da autora apontou a caráter frágil das ações do governo no que compete a formação profissional e a meta para os alunos continuar os estudos no ensino médio. Segundo a autora, observamos que tal meta não foi atingida: dos 17 jovens entrevistados, apenas duas jovens concluíram o ensino médio e quatro estão em fase de conclusão, enquanto que onze não deram continuidade aos estudos (RAMOS, 2014, p. 106).

Da mesma forma, na conclusão da pesquisadora, “em relação à atuação dos jovens egressos no mercado de trabalho, observamos que apenas quatro estão exercendo atividade na área para a qual se qualificaram: dois em construção e reparos, como eletricistas; e dois em serviços pessoais na área da beleza (manicura, pedicura, depilação e cabelo). Os demais jovens não atuaram na área de formação, sendo que a maioria era da área da saúde, e nenhum jovem encontrou colocação no mercado de trabalho nessa área” (idem, 107). No que compete as visões de mundo parciais, mesmo os estudantes alcançando a elevação da escolarização, atribuem a não empregabilidade a “falta de uma qualificação adequada”. Para a autora, “todos os entrevistados analisaram como insuficiente para atuação no mercado de trabalho a qualificação recebida no Projovem Urbano. Embora reconhecendo que a insuficiência se deve ao pouco espaço de tempo, elencaram como fator prejudicial a falta de estruturação adequada dos núcleos, o despreparo dos qualificadores e a quase inexistência de aulas práticas, contrariando o que reza a proposta pedagógica do Programa” (RAMOS, 2014, p. 107).

No caso do Projovem de Vitória da Conquista, “o relatório fornecido pela coordenação pedagógica da primeira etapa informa que foram certificados 553 jovens, dentre um total de 1.185 jovens frequentes. O Relatório Geral de Certificação dos jovens da segunda etapa informa que foram certificados 395 jovens, dentre 553 alunos frequentes (CAIRES, 2015, p. 108).

Nessa abordagem, além dos números serem reveladores do desinteresse dos trabalhadores, “os sujeitos entrevistados apontaram falhas na gestão do Programa como a não concretização das aulas práticas da dimensão da Qualificação Profissional - fatores internos e externos ao Programa referentes aos jovens como violência, gravidez precoce, impossibilidade de conciliar trabalho e programa, entre outros” (p. 108). A autora também identificou que, na avaliação de educadores do Projovem, as falhas da gestão causaram problemas tanto na Formação Básica quanto na Qualificação Profissional (p. 109). Notadamente, em muitas pesquisas, percebemos que o problema entre a gestão local e a direção dos núcleos tem resultado “além de problemas da gestão como a fragmentação, na competividade entre as agências e atores políticos, [e que] a escola ao rejeitar o Programa está, na realidade, negando um direito constitucional ao jovem, o direito à educação” (CAIRES, 2015, p. 116).

Da mesma forma, outro fato a ser considerado remete aos conflitos em virtude das formas de contratação temporária e da escolha dos critérios políticos para a demissão dos educadores, no caso do fechamento dos núcleos, demonstrando as formas de subalternização dos docentes. No que compete a qualificação profissional, “os educadores e a coordenadora executiva apontaram como o maior problema na realização dessa dimensão a falta de estrutura física e de maquinários para a realização das aulas práticas dos arcos ocupacionais, em especial os arcos de *Construção e Reparos I* e *Alimentação*. Segundo os educadores, essa dimensão não surtiu muito efeito, pois não aconteceu a contento” (CAIRES, 2015, p. 130).

Nessa direção, Carneiro (2015) reforça nossa posição sobre as formas de apropriação do programa pela pequena-política, investigando a qualificação profissional no Projovem Urbano/Natal. Segundo o autor, “com relação à qualificação profissional, em virtude de o processo seletivo ter sido cancelado na Unidade Formativa I foram ministradas cinco horas da Formação Técnica Geral – FTG, sendo que na Unidade Formativa II a FGT só teve duas horas e o arco ocupacional teve três horas para efeito de compensação da carga horária (CARNEIRO, 2015, p. 97). Segundo o registro do autor, “ao entrevistar uma coordenadora deste período, as informações elucidam a existência de um caos na dimensão qualificação profissional do Projovem Urbano em Natal/RN”, pois, “ao narrar sobre as empresas ganhadoras para executar este serviço, afirma que havia uma constante mudança de prédio, endereços desencontrados, espaços inadequados, falta de matérias para compor as aulas práticas, etc”.

Conforme ressalta o autor, “partindo das metas previstas no plano de implementação – exercício 2008, do qual contempla o investimento financeiro a ser aplicado nas ações da qualificação profissional, percebe-se um montante de dinheiro destinado para tal fim, no entanto, a ação não foi executada. Tentamos ter acesso aos documentos comprobatórios da execução, no entanto não tivemos acesso” (CARNEIRO, 2015, p. 98).

Segundo o Projeto Pedagógico Integrado, cada semana deverá incluir, ao longo de todo o curso, 20 horas presenciais teórico-práticas, sendo reservada a qualificação profissional 4 horas teóricas e 1 hora prática = 5 horas por semana (BRASIL, 2008c, p. 98). Ainda segundo a proposta pedagógica, cada Unidade Formativa está prevista para ser desenvolvida em treze semanas de trabalho, totalizando 78 (setenta e oito) semanas com 1.560 horas presenciais e 440 horas de atividades a distância (BRASIL, 2008c, p. 98).

Dessa forma, temos que a carga horária da qualificação profissional é de 390 horas presenciais (312 teóricas e 78 práticas), além de 440 horas não presenciais, ou seja, a carga horária não presencial é maior do que a presencial, o que necessariamente não garante a qualidade social da formação profissional.

Cabe registrar que esse calendário é flexível, ficando a cargo do gestor apenas o cumprimento da carga horária do curso. Há casos registrados que, em virtude do início das atividades no Projovem Urbano serem permeadas pela inexperiência na execução do calendário pedagógico, além de fatores sazonais como a evasão escolar que dificultava saber a quantidade de alunos, as aulas práticas da qualificação profissional acabavam sendo deixadas para o final do curso, ao invés de cumprir a proporção semanal de 4 por 1.

Isso ocorria, muitas vezes, devido aos problemas com a demora na conclusão das licitações para a contratação da (s) empresa (s) e dos serviços direcionados à formação profissional, fazendo com que muitos gestores optassem por oferecer toda a parte teórica no início do curso, deixando as aulas práticas para o final do curso. Esse foi um dos fatores identificados para o aumento da evasão escolar, em que muitos alunos desistiram pelo fato de terem aulas teóricas, ao longo de um ano, sem colocar seu aprendizado em prática.

O autor relata outra situação muito comum que é próprio da condição marginal de esquecimento absoluto dos jovens e adultos trabalhadores na educação pública, a invisibilidade perante a escassez de informações. Na abordagem do pesquisador, os contatos (telefone/celular) dos alunos disponibilizados pela coordenação atual, “não nos permitiu lograr êxito (na pesquisa), por que em sua maioria já não existiam mais; o que de certa maneira chega a ser compreensivo, dado o tempo transcorrido e as próprias condições destes egressos” (CARNEIRO, 2015, p. 101).

Portanto, “o que nos surpreendeu foi à escassez de informações destes jovens por parte da coordenação municipal; solicitamos outros dados, como por exemplo: e-mail, endereço, ficha cadastral e etc., e para nossa surpresa, não tiveram acesso a estes meios de contato” (CARNEIRO, 2015, p. 101).

Quanto a percepção dos jovens sobre a qualificação profissional, “19 egressos responderam que não houve nenhuma mudança em sua vida, o que podemos considerar a qualificação ofertada pelo Projovem Urbano no município de Natal/RN, insuficiente naquilo que se propõe”. Ademais, “quando indagados sobre o porquê da não existência de mudanças, algumas respostas confluíram com a fala da ex-coordenadora no seguinte sentido: a falta de equipamentos práticos para aulas práticas, a falta de espaço, problemas com convênios feitos com cursos profissionalizantes e a falta de professores para trabalharem na parte profissionalizante” (CARNEIRO, 2015, p. 109).

Segundo o autor, “somente 06 egressos responderam que sim, embora que, estas mudanças não tenham garantido a inserção no mercado de trabalho, mas estariam associadas aos seguintes aspectos: mais conhecimento e o fato possuírem um curso profissionalizante” (CARNEIRO, 2015, p. 109).

5.3.2 - Região Sudeste

Na região sudeste, as experiências do Projovem Urbano parecem se repetir em relação a outras que foram sendo “esvaziadas” por meio das contradições internas do programa. Contudo, as implicações das políticas educacionais têm promovido contornos próprios considerando as especificidades da região economicamente mais rica e populosa do Brasil.

Moreira (2008), pesquisando o Projovem Urbano da Região Metropolitana de São Paulo (Carapicuíba, Diadema, Embu das Artes, Guarulhos, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes, Osasco, Santos André, São Paulo e Suzano) identificou que dentre todos os municípios, com exceção da capital (que não apresentou número de evadidos e concluintes), “Itaquaquecetuba apresentou melhores resultados considerando o total de matrículas em relação ao número de concluintes. Assim como Guarulhos apresentou baixo aproveitamento nesse aspecto” (MOREIRA, 2008, p.108).

Comparativamente, segundo o autor, verificamos baixos índices de alunos que concluíram os cursos em todos os municípios, com destaque para Guarulhos com apenas 13%”. Com exceção de Itaquaquecetuba, “os índices de concluintes variam de 22, 4% em Santo André à 38,7% em Diadema” (MOREIRA, 2008, p.108).

Na pesquisa do autor, “o percentual de alunos evadidos segue a mesma proporção, ou seja, Guarulhos destaca-se com o maior índice 87,0%, enquanto que Itaquaquecetuba o menor 39,6%. Assim como, os demais municípios obtiveram altos índices de evasão, ultrapassando a casa dos 60%” (MOREIRA, 2008, p.108).

Em 2009, “a meta em São Vicente era atender 750 jovens, ao passo que o Guarujá visava atender 800 jovens. O número de matrículas efetivadas não atendeu a meta projetada, passando um pouco mais da metade (em torno de 60%). Desses, somente em torno de 25 a 35% dos jovens chegam ao final dos 18 meses de programa” (BARBOSA, 2013, p. 142).

De acordo com o autor, a relação trabalho-educação é apontada pelos jovens do programa a principal razão para a sua volta aos bancos escolares. Imbuídos pela teoria do capital humano, “consideram a escolaridade o principal fator para a conquista do emprego ou uma melhor colocação no mercado de trabalho”, como pode ser observado nas respostas obtidas nas entrevistas que realizamos com 45 jovens de cada cidade (idem). Ao questionar por que decidiram participar do Projovem Urbano, 35% dos jovens responderam para ‘ter um futuro melhor’ e 30% responderam para ‘ter melhores oportunidades de vida e trabalho’, associadas à preocupação de ‘recuperar o tempo perdido - 25%’ e de não desperdiçar a ‘oportunidade de terminar os estudos mais rápidos - 10%’ (BARBOSA, 2013, p. 147).

De acordo com os resultados, vez ou outra, a Coordenação Nacional autorizava novas inscrições para os estados/municípios conveniados resgatarem os alunos, já que a evasão escolar implicava no fechamento dos núcleos. Em que pese a evasão escolar, entendemos que a redução dos núcleos se torna necessária para evitar o desperdício dos recursos financeiros que são repassados de acordo com o total de alunos.

Por outro lado, são os jovens e adultos trabalhadores que sofrem com o imobilismo institucional de muitos gestores ao considerar normal a evasão escolar, reproduzindo o mesmo *modus operandi* de outras políticas educacionais. Isso demonstra o lado perverso da política “integrada” onde muito se questiona o desinteresse dos alunos frente à evasão escolar, ou seja, a responsabilização dos indivíduos. Mas, também, revela a face oculta dos gestores que pouco fazem para combater o desafio da educação pública diante o imobilismo institucional com o comprometimento das ações; o controle interno durante a execução; a antecipação à possíveis perdas; a solução de problemas junto aos alunos etc.

A questão sobre a evasão escolar esconde outras formas de apropriação da pequena-política, pois, o desinteresse dos alunos ocorre à medida que o programa se desenvolve não atendendo aos interesses dos trabalhadores. No caso do Projovem Urbano, especificamente, muitos estudos apontam para a baixa qualidade social da qualificação profissional.

No Projovem Urbano/Juiz de Fora, ao pesquisar se a qualificação do Projovem Urbano contribuiu para a entrada no mundo do trabalho, Ferreira (2015) identificou que "a maioria não atuava na área de formação oferecida pelo arco ocupacional, ou ainda estava desempregada (p. 148-9). Assim como em outros, para a autora, "muitos jovens têm sido atraídos pelo programa pela oportunidade de aprender uma atividade profissional". De fato, "foi presente nas entrevistas a percepção positiva em relação aos arcos da qualificação do Programa. Percebemos que, mesmo atuando em outras atividades, diferentes das aprendidas, os alunos mantinham a crença sobre a possibilidade de segui-las no futuro" (FERREIRA, 2015, p. 149).

Entretanto, para a pesquisadora, "embora seja oferecida uma capacitação inicial através dos arcos ocupacionais, esta qualificação não é suficiente para colocá-los no mercado de trabalho" (idem, 152). De igual modo, em entrevista com a ex-coordenadora do PJU - Juiz de Fora, "o primeiro problema é que o Projovem Urbano já nasceu morto, pois os Arcos Ocupacionais com um ano e meio de curso não qualificam o aluno. No máximo dão possibilidade para o aluno "fazer bico". Não há aprendizagem de uma profissão, não há uma qualificação de fato" (FERREIRA, 2015, p. 161).

Barros (2011), analisou os significados da educação profissional no Projovem Urbano da cidade do Rio de Janeiro. Na conclusão do estudo, a autora aponta que ao "ouvir os jovens que cursaram este programa, percebemos que tudo não passa de um discurso bem elaborado, de uma proposta bem escrita, mas que na prática não se realiza. E esta fragilidade se expressa principalmente na dimensão da qualificação profissional" (BARROS, 2011, p. 109).

Segundo a autora, o que os jovens entrevistados nos relatam é um total descompasso entre a proposta e a prática: para começar, as aulas não são realizadas de forma contínua; há falta de professores; a qualificação profissional só é tratada na teoria, as atividades práticas, na maioria dos casos, não se realizam; além disso, ao terminar o curso, os jovens reclamam que não receberam o certificado de conclusão, o que os impede de provar sua participação no Projovem Urbano (BARROS, 2011, p. 109).

No Projovem Urbano de Osasco-SP, o resultado dos questionários permitiu inferir que no plano prático, o programa para os jovens não representou nenhuma inserção no mercado de trabalho, visto que, toda atividade laboral exercida não prescindia de uma formação técnica (D'ALEXANDRE, 2014, p. 71). Na abordagem da autora, as tendências progressistas expostas em documentos elaborados pelo governo, na exposição das finalidades do programa, são relegadas a promover meramente a ocupação de precárias vagas no mercado de trabalho. Ressalta-se aqui, que o labor não representa a negação constitutiva de realização humana, o que se questiona é a forma como se dá essa realização (D'ALEXANDRE, 2014, p. 71).

A autora aborda uma questão muito importe sobre o Projovem Urbano como prática social constituinte para a realização do trabalho como fundamento ontológico da gênese humana. Ao lidar com a questão da formação do ser social, o programa não deve negar os princípios fundamentais da 'práxis' humana, em que o movimento da relação trabalho-educação assume um caráter eminentemente prático-instrumental, mas ao contrário, deve assumir uma direção que permita ao trabalhador promover as condições de realizar a transformação das condições materiais em seu devir histórico.

É nessa perspectiva que o programa deve estruturar sua concepção histórica, priorizando o trabalho como princípio educativo, em que a formação do ser social não ficasse limitada ao sincretismo pedagógico sob a chancela do discurso dominante que prioriza a qualificação para o trabalho simples. E essa formação inicial enviesada passa pela percepção dos jovens como algo naturalmente bom e desprovida de neutralidade.

Em pesquisa realizada no Projovem Urbano – Itaboraí/RJ, a percepção qualitativa na aceitação do programa pôde ser apreendida por meio do número de alunos inscritos frente aos alunos que realmente alcançaram a certificação profissional.

> Inicialmente foram abertas 800 vagas para o curso, mas a procura superou a expectativa e foi necessário solicitar o aumento no número de vagas. Em 2008, primeiro ano do programa no município, foram matriculados mais de 1.300 jovens o que levou a necessidade de sorteio eletrônico realizado pela Coordenação Nacional, permanecendo efetivamente 1.000 alunos, os quais iniciaram as atividades em junho do mesmo ano, formando-se, doravante, em 14 de abril de 2010, 485 jovens (MONTEIRO, 2011, p. 98).

Esse fato assemelha-se a muitas outras experiências, sendo revelador de uma realidade marcada pela precarização escolar que traz em si, uma significação muito eloquente quanto ao desinteresse dos alunos por diversos motivos, pois, como justificar que mais de 50% dos jovens e adultos trabalhadores não conseguiram ou desistiram da certificação profissional.

> No ano de 2010, houve nova matricula e o Programa foi reiniciado com cinco núcleos, alocados em cinco escolas diferentes, e após a primeira avaliação externa, no final do mesmo ano, um deles foi fechado e, por fim, no primeiro semestre de 2011, mais um, localizado no distrito de Itambi. Para evitar que esses alunos desistissem do curso devido a distância, o núcleo de Manilha foi desmembrado, permanecendo ali três turmas e duas foram instaladas em Itambi (MONTEIRO, 2011, p. 101).

Essa é uma marca das políticas emergenciais e transitórias que guardam características de migrar conforme as demandas locais para evitar a descontinuidade, na qual a gestão pública esquiva-se das suas obrigações, responsabilizando os alunos pela evasão escolar.

A bem da verdade, tal característica ocorre principalmente pelos interesses políticos eleitoreiros advindos da continuidade dos programas de governo, colocando os gestores em evidencia para futuras eleições. Aqui, a troca de governo conduziu a mudança da coordenação local, promovendo um retrocesso sobre as demandas dos alunos, restritas ao "bom funcionamento" do Sistema de Monitoramento e Avaliação (SMA), tarefa das mais complexas para o andamento do programa.

> Em 2008 um novo governo foi eleito para administrar a cidade e uma nova equipe de Coordenação foi indicada para compor o Programa. Houve um período de transição, de janeiro a março de 2009, no qual a equipe deposta transferiu todas as informações de funcionamento àquela a qual recebera tal responsabilidade, esta, que, por sua vez assumiu, o Projeto – dando continuidade aos trabalhos (MONTEIRO, 2011, p. 101).

Para Gaspar (2014), a maior contradição decorreu da qualificação profissional.

> O programa teve início sem que se tivessem definidos como seria ofertada a qualificação profissional, aonde seriam instaladas as oficinas ou laboratórios para a prática das atividades. A SETRAB (Secretaria de Trabalho e Renda), nos últimos meses do curso, terceirizou o serviço de qualificação profissional através de licitação, viabilizando a qualificação profissional do Projovem Urbano em oficinas "móveis". A falta de planejamento e a desorganização das ações comprometeram a qualidade social e a qualificação profissional dos alunos (GASPAR, 2014, p. 130).

De acordo com o autor (2014),

> Os limites do Projovem Urbano perpassam por múltiplos aspectos de confrontamento com a realidade que não estão previstos nos referenciais do programa, são problemas técnicos, estruturais e de gestão de recurso humanos que o projeto pedagógico não contempla e que só pode ser desenvolvido na prática. A execução de suas ações, nos diversos municípios, não pode ser entendida como uma "receita", seguindo à risca a cartilha pedagógica do programa. As singularidades e as individualidades regionais têm de ser respeitadas, para que, com isso, sejam respeitadas as necessidades individuais de cada trabalhador e suas expectativas quanto às possibilidades de qualificação e inserção profissional (GASPAR, 2014, p. 134).

Entre as muitas contradições identificadas em nossa pesquisa, destaca-se o caso do Projovem Urbano de Mesquita, região metropolitana do Rio de Janeiro. De acordo com Santos (2015), "o Arco Ocupacional oferecido era o de Turismo". Fato que chamou atenção, segundo a autora, pois, "em Mesquita não há nenhuma área destinada ao turismo e também fica bem distante da área turística do Estado do Rio de Janeiro (SANTOS, 2015, p. 140).

Nas palavras da autora, "como a oferta do arco ocupacional deve ser de acordo com as necessidades locais, Turismo não me parece ser o arco mais adequado para a região, portanto, não pode ser considerado uma necessidade local".

Posteriormente, para a segunda turma, “o arco ocupacional foi modificado para Administração, não sendo realizada nenhuma pesquisa no Município”. Como afirmou a Coordenação, necessariamente, “foi uma questão relacionada à estrutura do Programa e ao público atendido” (SANTOS, 2015, p. 140).

Diante da interrogação sobre as possibilidades de qualificação profissional, destaca-se a observação da pesquisadora sobre a opção e como se consolidou o processo de escolha dos arcos ocupacionais pela coordenação local.

> Apesar da mudança na oferta do arco ocupacional para o Administrativo, o mesmo ainda não é o Arco Ocupacional desejado pelo Município. A Prefeitura busca oferecer o Arco da Beleza, que formaria profissionais na área da Estética e Beleza. A escolha do Arco é uma opção da Prefeitura aliada às possibilidades de parcerias que precisam ser criadas com outras entidades além da Prefeitura. Parcerias, por exemplo, para a utilização de materiais de um salão de beleza, já que não podem ser adquiridos com a verba do Programa. A verba do Programa permite apenas o aluguel de um espaço para as aulas práticas, desde que seja legalizado e próximo ao núcleo (SANTOS, 2015, p. 141).

O que parece de difícil compreensão é o fato de que após uma década de existência do Projovem Urbano, alguns gestores ainda desconheçam como estabelecer parcerias para a oferta da qualificação profissional. Nesse caso, a inexperiência na gestão ignorou o fato de que o financiamento do governo é para estabelecer parcerias por meio de licitação com escolas profissionalizantes que ofereçam toda a estrutura dos arcos ocupacionais.

Podemos inferir que o resultado dessa “gestão” resultou na precarização da qualificação profissional, pois, “no caso das aulas práticas [arco ocupacional administração] é necessário apenas um escritório”. Segundo a Coordenação Local, “esse escritório administrativo pôde ser recriado num espaço na própria escola de forma improvisada. No caso de outros arcos, como o da Beleza, o improviso não seria possível, dificultando a sua oferta e justificando a escolha da Prefeitura pelo Arco Administrativo” (SANTOS, 2015, p. 141).

Como gestor de um programa federal, é lamentável encontrar esse tipo de relato que nega, sem o menor pudor, o mínimo de dignidade humana ao trabalhador. Isso conduz a duas interrogações: 1) será que a verba do governo federal está defasada para a oferta dos arcos ocupacionais? 2) será que os municípios são negligentes na forma de investir, não conseguindo cumprir as metas acordadas?

Inevitavelmente, o discurso é revelador das contradições, pois, quando o município assina o convênio com o governo federal torna explicito sua intencionalidade quanto aos arcos ocupacionais. Então, por quais motivos a Coordenação de Mesquita murmura não disponibilizar de verbas?

Dentre tantas dúvidas, uma certeza, os gestores repetem a nacionalmente e conhecida ideologia do protagonismo juvenil, na qual a responsabilização da inserção profissional no mercado de trabalho é delegada aos trabalhadores. De acordo com Santos (2015), na visão da Coordenação Local, "para formação oferecida no Projovem ser suficiente para disputar uma vaga de emprego, dependerá do aluno" (SANTOS, 2015, p. 142).

A precarização da qualificação profissional também foi questionada na abordagem de Bílio (2017), "em que a existência de certos arcos ocupacionais no PJU relacionou-se ao esforço de barateamento e de redução, ao mínimo possível, dos recursos financeiros e institucionais para a execução municipal e estadual do programa, além da forte marca social da Educação Profissional como formação do precarizado" (BÍLIO, 2017, p. 93).

De acordo com o autor, "observa-se uma concentração de 'ocupações' voltadas para o emprego manufatureiro, o teletrabalho, pequenos reparos industriais e o trabalho informal representando um retrocesso da QP na incorporação dessa força de trabalho em relação à formação para o trabalho complexo" (BÍLIO, 2017, p. 93).

Na perspectiva do pesquisador, "foram institucionalizados diferentes percursos formativos sem a necessária integração da escolaridade obrigatória com a formação profissional. Houve a construção de uma pseudonarrativa para combater o abandono escolar, a qual defendia uma oferta de cursos profissionalizantes que legitimava o aligeiramento e a superficialidade nela envolvidos" (BÍLIO, 2017, p. 94).

Em outro caso típico, sobre a intencionalidade da formação do precariado, "o Arco de Alimentação é um caso típico da carência de materiais, porque dependia da compra de alimentos e materiais permanentes para a realização das aulas práticas. Em diversos lugares, o espaço utilizado para as aulas práticas era a cozinha da escola. Para conseguirem lecionar, vários professores compravam os materiais necessários à atuação docente com os próprios rendimentos. Diante dessas dificuldades, no plano prático, o arco era orientado para as ocupações de repositor de mercadorias e vendedor ambulante, enfatizando comportamentos básicos de venda, organização e planejamento do trabalho" (BÍLIO, 2017, p. 97).

Por meio da participação do autor, como coordenador dos exames nacionais externos, as informações retiradas dos relatórios gerenciais registram mudanças no que compete a participação do público feminino nos bancos escolares. Como ressalta o autor, "concomitante ao desemprego e à abertura de ocupações precárias, houve uma ampliação da participação das mulheres no precariado, principalmente no setor terciário e paulatinamente em outros ramos, mas o acréscimo de quantidade significativa de trabalhadoras ajudou no rebaixamento do valor pago por sua força de trabalho" (BÍLIO, 2017, p.110).

Isso somente corrobora para demonstrar a falácia da teoria do capital humano, pois, mesmo com a elevação da escolaridade, a participação feminina tem se constituído parte significativa do precarizado nacional nos setores de comércio e serviços. Em relação ao público do programa, a sexta entrada registrou a participação feminina em torno de 69% (idem).

Segundo o autor, no corpo discente do PJU, houve um predomínio das mulheres de 2008 a 2010, com "66,7% contra 33,3% dos homens, praticamente o dobro. Esses resultados são mantidos nas consultas relativas a todas as entradas, com pequeno decréscimo no percentual de mulheres: 62,9% na 2ª entrada e 60,1% na 3ª entrada (BÍLIO, 2017, p.110).

No âmbito da formação do precarizado nacional, o programa é revelador de muitas facetas, destacando-se pelo viés ideológico de sua concepção como programa inovador. Porém, vem legitimando tantas outras formas de desigualdade atingindo o gênero feminino com a baixa efetividade social do programa, no que compete ao acesso e a formação profissional.

5.3.3 - Região Sul

Na região sul do país, muitos alunos também foram levados a crer que existiria uma possiblidade imediata de trabalho frente à proposta de qualificação profissional. Envolvidos pelo discurso dominante, o desemprego coloca a qualificação profissional como necessidade social de grande urgência e um atrativo para regressar aos espaços escolares.

Segundo Blanco (2009), é importante destacar que alguns jovens entrevistados no momento da matricula acreditavam que o seu ingresso no programa resultaria na inserção imediata em algum tipo de trabalho vinculado a proposta programática do Projovem (p. 126-7). E ainda, na abordagem do autor, quando questionados sobre as possibilidades oferecidas pelo Projovem/Novo Hamburgo-RS, "as representações tornam-se evidentemente vinculadas com a inserção em melhores oportunidades no mercado de trabalho (cerca de 50%)" (BLANCO, 2009, p. 130).

No Projovem Urbano de Porto Alegre, Pires (2010) enfatiza que o programa ao desrespeitar o prazo para a transferência de renda, "reforçou o caráter de uma escolarização precária e assumiu a tarefa de boicotar a si próprio, contribuindo com a evasão dos alunos e projetando um número alvo de atendimento e conclusão, muito aquém da meta estabelecida de 7.200 jovens a terem seus estudos de nível fundamental concluído até o término de 2007" (PIRES, 2010, p. 147).

Levando em consideração os aspectos pedagógicos da formação para o trabalho, o material didático do Projovem mostra suas contradições, principalmente quando o tema está relacionado ao mundo do trabalho.

Segundo a autora, em relação as propostas das atividades, “ao verificar o material do professor com os assuntos previamente estipulados e correlatos a um determinado espaço de tempo, no caso, uma semana, foi possível perceber a ausência de alguns conteúdos básicos, como por exemplo, a revolução industrial e seus reflexos nos processos de exploração da terra e do homem, ainda que a temática daquela semana fosse o mundo do trabalho” (PIRES, 2010, p. 152). Isso, “evidencia um tratamento rasteiro, a partir da qual as gêneses e as vicissitudes dos processos não eram explicadas, contribuindo para o fortalecimento de uma visão de mundo fragmentada, a-histórica e pouco integradora” (PIRES, 2010, p. 152-3).

E na conclusão do estudo, a autora sinaliza que em relação aos arcos ocupacionais disponibilizados pelo programa, “foi possível concluir que eles não foram efetivamente satisfatórios”. Segundo os relatos dos jovens entrevistados, “os arcos não apresentaram uma base técnica consistente e não passaram de um ‘discurso’ sobre o mundo do trabalho” (PIRES, 2010, p. 167).

Não obstante, outro retrato da precarização e da apropriação do Projovem Urbano pela pequena-política está visível na experiência de Porto Alegre. Segundo Dias (2012), de acordo com a Secretaria Municipal, a meta inicial era alcançar 1900 jovens. Com o cadastro nacional, 3.091 foram inscritos, onde apenas 2.796 fizeram a matrícula inicial e 1.289 jovens frequentaram o programa. Quando efetuado o contato para o fornecimento desses dados, “em março de 2011, havia apenas 308 matrículas ativas” (DIAS, 2012, p. 104).

De acordo com a autora, como resultado dos transtornos que causaram a grande evasão escolar durante a execução do programa, “os alunos organizaram um protesto, elaboraram cartazes, compraram nariz de palhaço e manifestaram-se durante uma atividade de integração organizada pela secretaria municipal”. De modo que, “a manifestação foi entendida como um tumulto e um constrangimento às palestrantes convidadas” (DIAS, 2012, p. 111).

No Paraná, Bieger (2012) investigou a eficácia da qualificação profissional no município de Toledo questionando os jovens para verificar se o programa proporcionou alguma nova oportunidade de emprego. De acordo com o autor, “18 jovens (45%) afirmaram que o PJU auxiliou no acesso ao mercado de trabalho, enquanto que 22 jovens (55%) relataram não ter surgido oportunidade de trabalho alguma, decorrente da formação obtida pelo programa” (BIEGER, 2012, p.53).

No Projovem Urbano/Toledo, foram registradas 449 inscrições de alunos antes do início das atividades letivas no ano de 2009. Desse inscritos, apenas 243 alunos efetivamente iniciaram as atividades no mês de abril do mesmo ano. Decorridos 18 meses de aulas, conforme a proposta do programa, apenas 60 jovens vieram a se formar (p. 56).

Para fomentar a análise da eficácia da qualificação profissional, segundo o autor, foi aplicada uma entrevista com os alunos egressos do programa no ano de 2010. A pesquisa abrangeu um grupo de 40 jovens que em geral avaliaram como positiva sua participação no Projovem Urbano (BIEGER, 2012, p.58).

Em virtude do objetivo de nossa pesquisa qualitativa estar restrita ao banco de teses e dissertações da Capes, identificamos poucos estudos relacionados a análise de experiências efetivas na Região Sul. Por hora, existem outros estudos registrados em artigos acadêmicos, mas que não serão abordados em virtude do critério de escolha.

Da mesma forma, a seguir, encontraremos o mesmo cenário em relação a estudos das Regiões Norte e Centro-Oeste, que apesar das poucas análises sobre o Projovem Urbano, constituem-se elementos de grande valia para explicitar a importância da Universidade como espaço de produção do conhecimento científico e reflexão crítica acerca da política educacional no Brasil.

5.3.4 - Região Norte

A particularidade das experiências do Projovem Urbano na Região Norte, ao mesmo tempo são instigantes e desafiadoras pelas próprias singularidades locais, em que muitas vezes, a geografia local e as condições de acesso se apresentam como a principal dificuldade para chegar à escola.

O Projovem Urbano em Iranduba/AM, iniciou suas aulas em abril de 2009, com aproximadamente 300 alunos (MELO, 2010, p. 84). O município está localizado em área de várzea, cujos rios, em determinado período do ano, ora alagam ora secam e, durante a coleta de dados, os rios estavam no período da seca (MELO, 2010, p. 85). Segundo a autora, de acordo com a coordenação local, frequentavam as aulas na Escola Isaías de Vasconcelos (núcleo 06), aproximadamente 145 alunos, na Escola Procópio Maranhão (núcleo 07), 125 alunos, perfazendo um total de 270 alunos (MELO, 2010, p. 86). Desse universo, a autora entrevistou 10% do total de alunos presentes nos dois núcleos. Nesse caso, em virtude das condições geográficas e de vulnerabilidade social dos jovens e adultos trabalhadores, o auxílio financeiro foi o fator determinante para a continuidade dos poucos alunos.

De acordo com a autora, a partir da realidade observada no momento da coleta de dados foi possível notar uma ínfima quantidade de alunos participando das aulas. Baseado nos depoimentos relatados, é perceptível que há certa dependência dos alunos ao pagamento do benefício, estando a presença na sala de aula condicionada ao recebimento do mesmo (MELO, 2010, p. 99).

A autora registrou a percepção dos alunos em relação as condições da infraestrutura. Segundo a pesquisa, "em ambos os núcleos, os alunos estão insatisfeitos com as condições das salas de aula do Projovem Urbano, uma vez que suas opiniões variam, sobretudo, de *Regular* à *Péssimo*" (MELO, 2010, p. 102, grifo da autora). Em relação ao material didático, a percepção é outra, "a opinião dos alunos varia de bom à ótimo" (p. 103), pois, no que se refere aos livros, os alunos informaram gostar e compreender o conteúdo abordado no mesmo (p. 104).

No que compete a qualificação profissional no Projovem Urbano de Iranduba/AM é oferecido o arco ocupacional de Turismo e Hospitalidade, o qual desdobra-se nas ocupações de Organizador de Eventos, Cumim (Auxiliar de garçom), Recepcionista de Hotéis e Monitor de Turismo local. As razões pelas quais no município de Iranduba é oferecido somente o arco de Turismo e Hospitalidade, não foram bem esclarecidas (MELO, 2010, p. 113-4). E a realidade material ilustra que "diferentemente das aulas teóricas, nas aulas práticas os resultados apontam que todos os alunos entrevistados, em ambos os núcleos, até o momento da pesquisa, ainda não haviam tido aula prática de QP, apenas atividade de turismo (MELO, 2010, p. 115).

Em vista de outras experiências que a qualificação profissional mais esconde do que revela, ou seja, apesar da percepção positiva dos alunos em relação as atividades da formação técnica geral, a autora aponta que os passeios proporcionados pela coordenação local, "não estavam intimamente ligados à prática profissional do arco ao qual estavam se qualificando" (MELO, 2010, p. 118).

Na experiência do Projovem Urbano/Belém, Barros (2012) identificou que o programa funcionava nos seguintes espaços: "em escolas públicas, em centros comunitários e até em igrejas; sendo localizado em bairros periféricos, onde de fato está seu público alvo, ou seja, a proposta era de que os Núcleos devessem funcionar o mais próximo possível dos alunos".

Entretanto, o autor ressalta que a partir de 2010, em virtude de fatores externos como a violência e, também, da necessidade de criar uma identidade quanto programa de escolarização fundamental básica, necessitando funcionar exclusivamente em escolas municipais/estaduais, tal modificação gerou conflitos, pois, "os alunos do Projovem passaram a conviver com alunos do Ensino Público Regular" (BARROS, 2012, p. 47).

Em alguns casos, devido as particularidades do Projovem Urbano, os horários do programa coincidem com os da modalidade de educação de jovens e adultos, o que gera uma competição interna pela demanda de inscritos, já que muitos alunos da EJA ficam tentados a migrar para o Projovem Urbano devido a distribuição dos auxílios financeiros.

O Projovem Urbano, no âmbito nacional, foi interrompido em 2011, depois da Controladoria Geral da União ter encontrado irregularidades nos gastos com o dinheiro público. Dentre todas as comprovações financeiras que ainda estavam para ser analisada, a CGU reconheceu não ter conseguido apurar as contas dos vários municípios e estados que receberam verbas do governo federal. Em 2012, o programa deixa de ser coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República, passando a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), subordinada ao Ministério da Educação. Nesse diapasão, a principal mudança do programa para combater a evasão escolar foi a criação das salas de acolhimento, ou seja, um serviço de apoio às famílias dos jovens matriculados que necessitam deixar seus filhos enquanto frequentam as aulas.

Há de se ressaltar que esse serviço foi uma conquista importante dos jovens e adultos trabalhadores que demandavam a necessidade de faltar para cuidar dos filhos menores de 0 a 8 anos e onze meses de idade. Contudo, esse ambiente difere de qualquer serviço equivalente à creche, à educação infantil, ou mesmo, à escola de ensino fundamental, apenas, consta da ajuda de monitores escolares para entreter as crianças durante o período de aulas dos pais estudantes.

5.3.5 – Região Centro – Oeste

No Centro-Oeste, o esvaziamento do Programa também ficou evidente. Na primeira entrada, do Projovem Urbano/Goiânia, 3.858 alunos inscritos, 1.518 foram matriculados, mas apenas 276 foram certificados ao final do curso. Na segunda entrada, outros 1.815 se inscreveram, 886 alunos efetivamente se matricularam, mas apenas 124 trabalhadores foram certificados profissionalmente (FRIEDRICH, 2009, p. 39).

No caso em tela, a qualificação profissional foi realizada, na primeira e segunda entradas, pelo SENAI. Esse fato é considerado um diferencial importante dentre as experiências do Projovem Urbano, tendo em vista que na maioria dos casos a QP era viabilizada por Organizações Não Governamentais (ONG’s), ou até mesmo, escolas profissionalizantes que disponibilizavam oficinas móveis, ou seja, veículos adaptados que não promoviam as condições físicas necessárias para a acomodação dos alunos.

Segundo a autora, após três meses de conclusão do curso, da amostra pesquisada (45 egressos), “19 egressos afirmaram que já trabalhavam antes de entrar no curso. Porém, apenas cinco destes jovens pertenciam ao mercado formal de trabalho”. Na época da pesquisa, dos egressos que já trabalhavam, “17 conseguiram novos empregos, e o número de empregos formais dentre esses aumentou inexpressivamente para seis”. E ainda, “26 jovens que estavam fora do mercado de trabalho, seja este formal ou informal, permanecem na mesma condição após a conclusão do curso” (FRIEDRICH, 2009, p. 70). A autora ressalta que, “a avaliação pode ser considerada inicial já que devemos considerar que o término de conclusão do curso também ainda o é” (FRIEDRICH, 2009, p. 70).

Em Anápolis-GO, a gestão do Projovem Urbano local disponibilizou 2.400 vagas, mas apenas 820 alunos se matricularam, sendo que somente 329 jovens concluíram o curso (SANTOS, 2012, p. 42). De modo análogo a outras experiências, o poder público delegou a responsabilidade aos jovens e adultos trabalhadores por evadir, ignorando que a baixa procura podia não estar ligada somente a baixa qualidade social dos cursos, mas a problemas de ordem familiar ou financeira. Afinal, “os problemas de ordem familiar e socioeconômica são apontados pela Secretária como as principais causas da evasão” (SANTOS, 2012, p. 42). Para a Secretária Municipal de Educação, “muitos desses jovens conseguiram através do programa fazer documentos, aprenderam a fazer currículos, tiveram experiência com a informática, quer dizer, eles estão mais aptos agora para serem inseridos no mercado de trabalho. Quanto aos documentos, ao final do curso, cerca de 70% dispõe pelo menos dos principais: RG, CPF, Título de Eleitor e Carteira de Trabalho (SANTOS, 2012, p. 42).

O destaque negativo fica por conta da percepção enviesada de alguns gestores sobre os objetivos do Projovem Urbano, uma vez que os alunos conseguirem obter documentos básicos que se constituem um direito de qualquer cidadão. No caso, os documentos supracitados garantem aos indivíduos condições de exercer a cidadania pelo direto ao voto, ao trabalho, ao crediário etc. Esse fato corrobora com a percepção marginal e assistencialista do programa, em que muitos gestores reproduzem o caráter demagógico da formação inicial em um arco de ocupações, ressignificando sua prática e justificando a precarização das condições objetivas oferecidas aos jovens e adultos trabalhadores.

Em pesquisa realizada com 215 participantes do Projovem Urbano em Anápolis/GO, a autora questionou aos participantes se os mesmos se sentiam preparados para o mercado de trabalho, “apenas 23% dos participantes admite não estar preparado para o mercado de trabalho, enquanto 75% declara considerar-se preparado” (SANTOS, 2012, p. 48-9).

E o que evidencia ainda mais a importância no Projovem Urbano é resgatado em outro questionamento. Perguntados se os adolescentes já haviam participado de cursos profissionalizantes, “62% declararam nunca ter participado”, ou seja, “os dados evidenciam a pouca consciência dos jovens em relação às exigências do mercado de trabalho. Enquanto 75% dos jovens julgam-se preparados para o mercado de trabalho, 62% nunca participou de cursos profissionalizantes. Some-se a isto o fato de que todos eles não concluíram ainda o ensino fundamental (SANTOS, 2012, p. 49). De modo ainda mais subjetivo e contraditório, a autora identificou que “na avaliação de 39% dos participantes, o Projovem Urbano é considerado excelente, 16% consideram ótimo, 22% muito bom e 11% como bom” (SANTOS, 2012, p. 52).

De acordo com a autora, “a coordenadora executiva em Anápolis apresenta percepções bem realistas em relação ao Programa, destacando que o mesmo, sozinho, não é capaz de resolver o problema da vulnerabilidade social de jovens”. Dentre outras questões sociais, cita, por exemplo, “a dependência química, como um dos fatores que dificultam a inclusão social, inclusive no que se refere à permanência no mercado de trabalho” (SANTOS, 2012, p. 60).

Entre a percepção velada da autora e a realidade subjetiva dos alunos, conclui a autora:

> Isto mostra que o problema é muito mais abrangente que a simples necessidade de se elevar a escolarização desses jovens. Mostra ainda que o Programa, de fato, não tem conseguido promover a inclusão social do público a que se propõe atender, evidenciando que não tem conseguido suprir suas necessidades reais. Aos jovens que conseguiram permanecer no Programa, certamente tiveram alguns benefícios, como a tomada de consciência acerca da importância da escolarização – visto que a maioria declara que se propõe a continuar estudando. Entretanto este resultado não foi alcançado por todos os destinatários do Programa e nem sequer por aqueles que nele ingressaram inicialmente (SANTOS, 2012, p. 60).

No Projovem Urbano/Goiânia, o laboratório de informática não funcionava, “o que comprometia o desenvolvimento de um dos objetivos do programa, a qualificação profissional” (ALVES, 2015, p. 67). Segundo a autora, “a qualificação profissional se dava em muitos arcos ocupacionais nas áreas da computação, como montagem e manutenção de computadores, além do curso básico em informática. Muitos alunos nunca tinham tido contato com o computador, o que torna evidente a falta que o computador fazia para os alunos do programa” (idem). Houve, “alguns entraves na formação de parcerias para a realização dos arcos ocupacionais. No início do programa, quando ainda era Projovem original, houve a parceria com o Senai, mas era realizado somente aos sábados, o que de certa forma atrapalhava quem trabalhava neste dia. Exceto pelo Sistema ‘S’, era difícil encontrar parceiros, uma vez que o valor pago pelo programa por aluno era baixo em comparação ao custo total do curso oferecido” (ibidem).

Esse cenário representa outra via da precarização, em que os valores destinados pelo governo federal, ao que parece, não supria as demandas locais, pois, além da qualificação profissional, existia a falta de pessoal para trabalhar na parte administrativa.

Segundo a autora, “o registro dos alunos que deveria ser feito na escola municipal e depois repassado para o MEC, não foi possível pela falta de profissionais para organizar o arquivo. Isso denuncia a falta de registro do Projovem no município. A falta de espaço físico para guardar os documentos também foi uma das explicações dadas para a inexistência de um arquivo para o Projovem” (ALVES, 2015, p. 67).

A Secretaria Municipal de Educação optou por terceirizar a administração dos recursos repassados pelo governo federal realizando a contratação de ONG’s. O Projovem Urbano/Goiânia funcionou de 2005 a 2012, e nos anos seguintes a SME optou por não aderir ao programa. Segundo os entrevistados, não houve por parte da Secretaria uma justificativa explícita para o MEC, apenas um ofício dizendo que não continuaria a parceria com o Programa.

Entretanto, a autora não propôs nenhum questionamento que vislumbrasse entender a qualificação profissional como dimensão do programa, ficando restrita a análise da escolarização por meio de relatórios de gerenciamento produzidos pelo governo federal. E conclui que, “a análise do processo de implementação do Projovem em Goiânia mostrou que os gestores responsáveis pela formulação desta política não conseguiram criar mecanismos que inibissem “velhos” problemas, enfrentados por outras modalidades de provisão de ensino para jovens e adultos, principalmente no turno noturno” (ALVES, 2015, p. 92).

Segundo Bewiahn (2015), a meta do Projovem Urbano no Distrito Federal (2005) era de 21.000 jovens. Foram inscritos 19.075 jovens, mas apenas 8.598 foram matriculados e, destes, apenas 1.997 concluíram o curso (BEWIAHN, 2015, p. 72). Ademais, um salto quantitativamente negativo emergiu na experiência de 2012, quando a meta foi de 800 matrículas, mas foram feitas 462 e efetivadas 354 e apenas 111 estudantes concluíram o Programa, o que é de cerca de 14% da meta inicial (BEWIAHN, 2015, p. 72).

Na segundo experiência do programa, verificou-se que das 354 matrículas efetivadas, 111 estudantes concluíram o Programa, ou seja, 31,63% do total. Entretanto, desses, foi constatado que 62 estudantes não realizaram o teste de proficiência (BEWIAHN, 2015, p. 72), ou seja, se levarmos em consideração os números da certificação profissional, apenas 49 alunos concluíram o Projovem Urbano. Em entrevista, foi perguntado aos jovens se o Programa ajudou de alguma forma a melhorar suas relações de trabalho, “sendo que para somente 18% deles o arco ocupacional proporcionou alguma melhora na ocupação” (BEWIAHN, 2015, p. 78).

O único arco ocupacional do curso foi o de alimentação, com as subáreas de chapista, repositor de alimentos e auxiliar de cozinha. A escolha, de acordo com as informações da Coordenadora do Projovem no Distrito Federal, foi porque o governo não contratou profissionais da área de educação para atuar no programa, optando por convocar os profissionais da casa, diante disso o arco alimentação pode aproveitar, também, os nutricionistas e merendeiras (BEWIAHN, 2015, p. 81). Observa-se que o fator economia de recursos esteve presente para a realização dos arcos ocupacionais, revelando mais uma face obscura que deveria oferecer até 4 arcos ocupacionais.

E aqui, finalizamos a pesquisa sobre o Projovem Urbano demonstrando que apesar da ampla distribuição de recursos financeiros, o pacto federativo não garantiu a necessária efetividade social, revelando as faces obscuras da "pequena política" na disputa por interesses. Nessa direção, o governo federal enviesou o conceito de inclusão social, restrito e limitado, pelo direito à educação, como se a questão da inserção produtiva dependesse exclusivamente da escolarização. Esses registros se mostram importantes para apreensão da totalidade, ou seja, "a compreensão da realidade em suas íntimas leis, revelando sob a superfície e a causalidade dos fenômenos, as conexões internas" (KOSIK, 2011, p. 41).

Na abordagem do autor, "totalidade significa a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido", pois, "acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade" (KOSIK, 2011, p. 44).

Portanto, a crítica se faz em virtude da qualidade social da certificação profissional para demonstrar que o Estado educador se faz educador na medida em que instrumentaliza a formação para o trabalho. Na maioria dos estudos, a precarização das condições objetivas e subjetivas foi demonstrada por meio de diversas ações que foram determinantes para promover a baixa qualidade social do programa: a opção dos gestores em oferecer a quantidade mínima de arcos ocupacionais para economizar; a pouca atratividade dos arcos ocupacionais para o mercado; a inexistência dos equipamentos de informática; laboratórios; salas de aulas; a falta de pagamento dos auxílios financeiros dos alunos, por vezes, salários dos professores etc. E como partes de um todo articulado e dialético, se faz importante compreender as dimensões do programa para desmistificar a promessa integradora e os interesses da hegemonia da pequena-política espalhados de norte a sul do País.

5.4 – A Política Integrada como Totalidade Concreta.

5.4.1 - A dimensão da escolarização no Projovem Urbano

> Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional (CURY, 2002, 246).

Apesar do direito à educação fazer parte do discurso político da hegemonia mundial desde a criação da declaração universal dos direitos humanos, nos países economicamente dependentes, tal direito vem sendo oferecido parcialmente por meio de reformas políticas para responder aos diferentes períodos do desenvolvimento capitalista.

No século XXI, o governo Lula da Silva promoveu ampla reforma nas políticas educacionais, aumentando os investimentos públicos de modo a corrigir a marginalização histórica do direito à educação. Inevitavelmente, em virtude da herança herdada pela educação os jovens e adultos trabalhadores, as possibilidades da promessa integradora se materializaram sob certa desconfiança, dado que os pressupostos materiais (político-econômicos) se mantiveram inalterados. Mesmo assim, como mote diferenciador das promessas anteriores, o governo ampliou os investimentos na política educacional, resgatando, por hora, o sentido do conceito de cidadania. O incremento nos investimentos despertou intensa movimentação nos setores da sociedade civil, dada a opção do governo em realizar parcerias público-privadas para a oferta da qualificação profissional.

O principal desafio do Projovem Urbano era fazer com que a população marginalizada historicamente retornasse aos bancos escolares, criando "vínculos" que auxiliassem na continuidade dos estudos, possibilitando uma formação que privilegiasse uma visão de mundo para o trabalho. Nessa perspectiva, a escolarização serviria como mediadora do processo de inclusão social, estabelecendo interações sociais que diferenciasse o programa de outras experiências, reconhecidas e marcadas pelo fracasso histórico da EJA.

A partir de uma nova estrutura "arquitetônica", evidenciada com a preocupação do pacto federativo, cuja intencionalidade se materializou na contrapartida dos estados/municípios, aliado ainda a criação de um material didático próprio e diversificado que dava suporte pedagógico (Projeto Pedagógico Integrado, o Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores, o Manual do Educador, Unidades Formativas etc.), o governo federal optou por um currículo baseado na articulação entre as dimensões da escolarização, da qualificação profissional e da formação cidadã.

> O princípio fundamental, orientador das ações educacionais do Projovem, é o da integração entre a Educação Básica (Ensino Fundamental), a Qualificação Profissional inicial para o trabalho e a Ação Comunitária voltada para a promoção da equidade social, atendendo à imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram esses jovens, especialmente no que se refere aos seus direitos à Educação e ao Trabalho (BRASIL, 2006, Art. 10).

Segundo o documento, "para atender a esse princípio fundamental, o Programa propõe aliar teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão educativa do trabalho e da participação cidadã, em atividades de Ação Comunitária" (BRASIL, 2006, Art. 10, § 1).

O material didático do Projovem Urbano é orientado por temas de estudo que tenham como protagonistas os jovens e adultos trabalhadores (Juventude e Cultura; Juventude e Cidade; Juventude e Trabalho; Juventude e Comunicação; Juventude e Tecnologia; Juventude e Cidadania). Todavia, apesar da sua dinâmica curricular, não difere de outras experiências mantendo a perspectiva aligeirada de formação por meio de "etapismos" pedagógicos, no qual os alunos devem somar pontos ao encerrar cada Unidade Formativa, obtendo uma pontuação mínima para realizar o Exame Final Nacional Externo (EFNE).

O que altera, de certo modo, em cada município, é a forma como os gestores executam a proposta pedagógica. Nessa direção, existiram muitas variáveis que contribuíram para a apropriação do programa pela "pequena política", ou seja, são múltiplas e diversas experiências que revelaram as questões parciais e cotidianas reproduzidas dentro do Projovem Urbano. Nesse contexto, as diversas formas de apropriação se expressam na contradição entre a teoria pedagógica e a prática educativa, principalmente, quando são investigadas as dimensões do programa (escolarização, qualificação profissional e formação cidadã).

Mesmo assim, o governo federal entende que a proposta pedagógica garante aos alunos as condições mínimas de competir no mercado de trabalho, ou, ao menos, promove as condições reais de subsistência para a grande parcela dos trabalhadores jovens e adultos. E que a base curricular de conhecimentos mínimos pode favorecer a elevação de escolaridade, proporcionando ganhos de proficiência em nível individual para desenvolver as competências próprias do ensino fundamental.

> A avaliação parcial do Projovem demonstra que o Programa é pertinente e que sua ação pedagógica é eficaz. Com ela, o jovem, efetivamente, adquire as competências próprias do ensino fundamental previstas nas diretrizes curriculares nacionais e amplia seus saberes e práticas nas demais dimensões do currículo. O Projovem também opera positivamente para a promoção da equidade, proporcionando ganhos de proficiência em nível individual e, ao mesmo tempo, ampliando o contingente de jovens com melhora de rendimento escolar (BRASIL, 2008d, p. 36; 2012, p. 24).

Todavia, a experiência concreta da inovação como política educacional remete ao "novo" que reitera o "velho", pois, mesmo promovendo o deslocamento do Programa para o Ministério da Educação, mudando o discurso no Manual do Educador (2012b, p. 24), o "novo esquema de qualificação profissional", reiterou a "velha" proposta de formação inicial para o trabalho simples, dado que a carga horária da qualificação profissional continua a mesma do Programa Projovem (2005).

De acordo com as bases teóricas da política educacional (2012b), o programa foi criado para priorizar a elevação de escolaridade, constituindo-se um ritual de passagem para o ensino médio, influenciando na continuidade dos estudos. Mas em virtude dos fatos, o pragmatismo da teoria do capital humano tem consolidado uma sociedade polarizada, haja vista nunca ser tanto acesso as diversas modalidades de ensino, com o aumento dos níveis de escolaridade, convivendo com altas taxas de desemprego. Eis que surge mais uma contradição da narrativa neoliberal sobre a concepção apologética do "capital humano", visto que os indicadores sociais giram em torno da mesma bravata, enaltecendo a lógica instrumental da dimensão da escolarização para remediar os efeitos das crises econômicas.

Portanto, o governo federal modificou o formato do currículo reafirmando a utilização instrumental da educação via aumento do número de inscritos. No interior das salas de aula, os conflitos sociais refletiam a desilusão da promessa integradora devido a contradição entre direitos e deveres, por exemplo, muitos atrasos no pagamento das bolsas. Logo, as salas de aulas vazias foram revelando algumas das dificuldades da política integrada, demandando maior intervenção das coordenações locais, da equipe pedagógica, dos professores etc.

O desinteresse dos alunos demonstrou que a escolarização nem sempre foi o foco da grande maioria que, declaradamente, deu mais importância aos auxílios financeiros e à qualificação profissional. E mesmo aqueles que resistiram as dificuldades do curso, a precarização da qualificação profissional se colocava como um dos desafios para persistir até a certificação profissional, já que o futuro para o mercado de trabalho se apresenta incerto. Ainda mais quando o surgimento do trabalho informal, temporário, parcial, terceirizado cresce assustadoramente, afastando muitos trabalhadores dos bancos escolares.

Paralelo a isso, a participação dos entes federados exigiu uma reorganização do espaço escolar, tendo em vista que muitas escolas não possuíam, por exemplo, salas de informática e oficinas de formação profissional. É a partir dessa linha tênue que os programas de governo revelam o distanciamento entre a teoria pedagógica e prática educativa, pois, o discurso da "educação para todos" demonstra através da "práxis" que nem "todos" terão as mesmas possibilidades de alcançar a qualificação profissional.

> Os aspectos negativos do Projovem Urbano mais citados pelos alunos são os referentes aos **arcos ocupacionais**, que para muitos alunos foram a principal motivação para o ingresso no Projovem. As queixas mais incisivas aparecem nos grupos focais realizados na Bahia (Salvador e Juazeiro). Em muitos núcleos e coordenações, é apontada a ausência total de aulas em determinados arcos. Quando ocorrem, os principais problemas são a pequena quantidade de aulas, sobretudo de aulas práticas; a falta de material, principalmente material permanente; a falta de capacitação de alguns professores; além de promessas, que não teriam sido cumpridas, de estágio. Assim como ocorrem relatos nos grupos focais sobre a necessidade de se ter mais aulas práticas nos arcos ocupacionais, também se destaca no *survey* tal percepção dos alunos. Apesar de a maioria afirmar ter tanto aulas teóricas quanto aulas práticas, um número significativo de alunos afirma ter apenas aulas teóricas. Há ainda a ocorrência, minoritária, de alunos que atestam não terem tido nem aula teórica nem prática (BRASIL, 2010c, p. 28).

A partir de 2012, o Estado tentou resolver os problemas da terceirização da qualificação profissional, restringindo a participação de entidades que apresentaram problemas, numa clara tentativa de reduzir a evasão escolar. Em virtude do maior controle com o financiamento do Programa, recorreu as parcerias com o Sistema “S”, garantindo o acesso à educação profissional. Assim, a intencionalidade do governo federal de possibilitar os processos de escolarização sob a perspectiva da qualificação social foi sendo apropriada no sentido de transitar conceitualmente de uma proposta que tinha por fundamento a dimensão educativa do trabalho para a perspectiva da formação de competências para o trabalho simples.

E esse distanciamento entre a teoria pedagógica e a prática educativa tem reforçado a exclusão social entre os trabalhadores jovens e adultos, pois, a baixa qualidade social da dimensão educativa tem refletido na qualificação para o trabalho, revelando o desinteresse dos empregadores na contratação de alunos certificados pelo Projovem Urbano. Com isso, dadas as condições concretas, a promessa da escolarização e da formação profissional não tem reduzido o número de trabalhadores na lista do desemprego, no máximo, consegue a inclusão de “um” ou “outro” trabalhador pelo aumento expressivo do trabalho informal.

Notadamente, a política educacional do governo do Partido dos Trabalhadores invocou novos sentidos à escolarização, mas em virtude da apropriação pela pequena política, a proposta inovadora não atendeu plenamente aos jovens e adultos trabalhadores.

Portanto, evidencia-se a necessidade de questionar a função social da educação na perspectiva neoliberal, pois, a partir de uma intencionalidade, a política educacional assume diversas formas ideológicas para a conformação social como mediadora de um projeto de sociedade. E como ação política, torna-se fundamental entender a educação como um campo social em disputa, no contexto das relações de poder, assumindo objetivos antagônicos para perpetuar ou cindir com a ordem social.

Nesse sentido, a educação é uma prática social mediadora de interesses divergentes, demandando a materialização das condições objetivas e subjetivas que podem revelar tanto uma intencionalidade utilitarista, ou mesmo, servir como prática social emancipatória.

> A educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens. Com efeito, se se espera, acertadamente, que a educação seja de fato um processo de humanização, é preciso que ela se torne mediação que viabilize, que invista na construção dessas mediações mais básicas, contribuindo para que elas se efetivem em suas condições objetivas reais. Ora, esse processo não é automático, não é decorrência mecânica da vida da espécie. É verdade que, ao superar a transitividade do instinto e com ela a univocidade das respostas às situações, a espécie humana ganha em flexibilidade, mas, ao mesmo tempo, torna-se vítima fácil das forças alienantes, uma vez que todas as mediações são ambivalentes: constituem, simultaneamente, o lugar da personalização, e o lugar da desumanização, da despersonalização (SEVERINO, 2000, p. 70).

Para o autor, "a vida individual, a vida em sociedade, o trabalho, as formas culturais e as vivências subjetivas podem estar levando não a uma forma mais adequada de existência, da perspectiva humana, mas antes a formas de despersonalização individual e coletiva, ao império da alienação. Sempre é bom não perder de vista que o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o" (idem).

Segundo Severino (2000), "cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta todos os focos da alienação" (p. 70).

Desse modo, entendemos que o Projovem Urbano deveria caminhar na contramão da certificação aligeirada, com a formação humana prevalecendo para viabilizar as condições subjetivas de compreender o mundo do trabalho pela necessidade social do trabalhador. Essa era a intencionalidade da promessa "integradora" que dada as possiblidades de execução e apropriação, consolidaram uma escolarização de pouca efetividade social, cuja intencionalidade corroborou para reproduzir a desigualdade entre os que necessitam do trabalho simples.

No entanto, a educação neoliberal como prática mediadora tem instrumentalizado a ação humana através de uma intencionalidade para o mercado de trabalho, promovendo as condições de vida para reproduzir a sociedade capitalista. É por meio da reprodução das relações sociais para o trabalho que a educação assume novos sentidos, debelando a perspectiva da formação humana em nome do desenvolvimentismo desigual e combinado. Por isso, em todo discurso "desenvolvimentista" paira a mesma intencionalidade, a de educar trabalhadores produtivos para um mercado competitivo, despreocupados com a transformação da sociedade (alienados).

Evidentemente, não desconsideramos que toda reforma educacional esteja vinculada a reforma da economia, mas entendemos que a qualidade social da política educacional é determinante para os avanços rumo a um projeto de sociedade menos desumana. Mesmo assim, ainda que o Projovem Urbano estivesse com essa intencionalidade, a experiência registrada através de diversas pesquisas (a seguir) evidencia as contradições entre a teoria pedagógica e a prática educativa como política de inclusão social. Não por acaso, esse modelo de política baseada na massificação da educação profissional não materializou qualquer transformação como "grande política", apenas deu um novo sentido a educação de jovens e adultos.

Então, se por um lado, o governo do Partido dos Trabalhadores possibilitou a democratização da escolarização para parcela significativa dos trabalhadores, por outro, tal feito não veio acompanhado da significativa qualidade social em prol da emancipação social. Esse cenário decorre do avanço das políticas neoliberais invadindo todas as modalidades e níveis da educação pública, promovendo a regulação social como mediadora da formação para o trabalho simples. Por certo, o resgate do conceito de cidadania fez emergir uma nova dimensão da escolarização pautada por boas intenções, nos limites do direito à educação, cuja realidade revela a inclusão pelo acesso sem consagrar a efetivação dos trabalhadores no mercado trabalho.

Portanto, os processos educativos somente cumprirão sua função social quando o discurso da educação para todos se materializar na luta de todos pela educação, ou seja, quando a educação for mediada e mediatizada para consagrar mudanças estruturais na sociedade. Nessa direção, "uma mediação que coloque na agenda a utopia de superação das relações capitalistas pelo simples fato de que as mesmas cada vez menos lhe garantem a possibilidade de construir um futuro dignamente" (FRIGOTTO, 2009, p.123). Não obstante, "utopia que não significa não estar em nenhum lugar, mas estar em outro lugar" (idem). Para o autor, "lugar este de igualdade de condições de produção da vida em todas as suas dimensões, a começar pelas necessidades imperativas de reprodução da vida material" (FRIGOTTO, 2009, p.123).

E assim, os jovens e adultos trabalhadores deixem de trilhar o caminho da servidão, garantindo a inclusão social pelo trabalho e através do trabalho, a partir de práticas sociais emancipatórias, cujas dimensões sirvam para reproduzir as necessidades imperativas da vida em sociedade. Enquanto isso, à medida que o governo apresenta a qualificação profissional como possibilidade de inclusão social, torna-se importante investigar a formação inicial buscando revelar as contradições entre a teoria e a prática, registradas por meio de diversas experiências, pois, dada a forma de apropriação e execução dessa dimensão restou a "pequena política" de formação para o trabalho simples.

5.4.1 - A Qualificação Profissional no Projovem Urbano

O avanço do capitalismo brasileiro no século XX culminou com intenso processo de industrialização, modificando as relações sociais como demanda das novas exigências do mercado de trabalho. Nessa direção, o domínio das técnicas, a expertise e a experiência foram sendo incorporadas ao domínio de um oficio, de modo que a formação do trabalhador foi adquirindo um caráter profissional. Isso, até os dias atuais, "permite aos empregadores estabelecer parâmetros mínimos para a definição do perfil do trabalhador necessário na produção" (RAMOS, 2011, p. 33).

No terço final deste século, mudanças estruturais marcaram o confronto direto entre a rigidez do fordismo e a flexibilização dos sistemas de produção, dos produtos e dos padrões de consumo. Os ciclos das crises econômicas foram determinantes para o processo de desindustrialização em vários países, promovendo a reestruturação dos mercados, modificando a forma como o trabalho é absorvido para a reprodução descentralizada na atual economia mundial globalizada. Da mesma forma, a formação do trabalhador foi sendo instrumentalizada para adaptar o indivíduo à produção moderna, tendo a teoria do capital humano como elemento constitutivo do crescimento individual, potencializador da capacidade produtiva. Desde então, o discurso sobre qualificação profissional integra a política educacional brasileira, incorporando o tecnicismo na proposta pedagógica da educação de jovens e adultos trabalhadores.

Nas últimas décadas, entretanto, o redimensionamento da teoria do capital humano tem promovido a discussão no meio acadêmico sobre a utilização político-ideológica dos conceitos de "qualificação profissional" e "competência", sob duas ordens: 1) os conceitos reproduzidos pelo senso comum mascaram as contradições das relações de produção; 2) o deslocamento conceitual da "qualificação profissional" para o da "formação de competências" é uma construção histórica determinada pelo capitalismo, como demanda da reestruturação produtiva.

> Tanto o conceito de competência como o de qualificação são resultado, em determinado contexto histórico, da correlação das forças sociais. A noção de competência, apesar de imprecisa e fluida, converge em suas diferentes versões para o significado de *performance*, de desempenho (verificável) em situação de trabalho, *independente da forma de aquisição* dos conhecimentos pelo trabalhador. Ao contrário da qualificação, fundamentada no conhecimento e em sua relação com a execução do trabalho, e na negociação entre patrões e empregados (correspondência entre formação/carreira/remuneração), as competências, por serem definidas muito mais em razão de critérios ligados ao posto de trabalho do que em termos de conhecimentos, tendem a substituir os processos coletivos de negociação pelo predomínio dos empregadores na definição das normas de competência, a conduzir a uma crescente individualização na apreciação dos assalariados (MORAES; NETO 2005, p. 1447).

No decorrer dos anos, com a mudança do padrão rígido para a produção flexível, novas formas de organização do trabalho foram sendo desenvolvidas, com o processo de valorização do capital exigindo mudanças significativas na forma de educar e qualificar a força de trabalho.

Para ajustar-se ao novo modelo da sociedade pós-industrial, a escola e os processos pedagógicos têm sido conformados a "veicular novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores" (KUENZER, 2005, p. 79), a medida que "o novo tipo de produção racionalizada demanda um novo tipo de homem, capaz de adaptar-se aos novos métodos de produção".

Sendo assim, "trata-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação" (KUENZER, 2005, p.79). Em consequência do dinamismo dos setores de produção, o trabalhador de novo tipo deve responder as mudanças da nova base técnica, onde, segundo a autora, "a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo" (KUENZER, 2005, p. 80).

Do ponto de vista da formação para o mercado, "as profissões passam a ser classificadas de acordo com o seu nível de complexidade que, por usa vez, se relaciona com o nível de escolaridade necessário para o desenvolvimento de cada uma delas" (RAMOS, 2011, p. 34).

A classificação dos processos de formação é característica do modelo taylorista-fordista, no que se refere ao modelo de organizar o ensino, seja por via formal e escolar (pela qual se deu, principalmente, a formação do técnico), seja por ações diretas das empresas, realizado normalmente por seus centros de formação (onde se deu a formação dos operários qualificados). Assim, "tendo em vista o modo de organização do ensino, em face do modo de organização do trabalho, a categoria qualificação parece ter tomado vários sentidos" (idem).

No período em que prevaleceu o fordismo/taylorismo, a institucionalização do ensino técnico passou a ratificar os processos de formação profissional, conferindo a qualificação profissional por meio da "diplomação". Especificamente, os setores ligados a indústria reivindicaram uma fatia do mercado, organizando a qualificação profissional segundo determinadas funções, legitimando a formação profissional pelo próprio mercado.

> O uso mais corrente do termo qualificação se relaciona aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. Dessa forma, o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da formação da força de trabalho. Nesse sentido, um trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desemprenhar determinadas funções requeridas pelo posto do trabalho por meio de cursos de formação profissional (RAMOS, 2011, p. 34).

Então, visto pela ótica do posto de trabalho, “o termo qualificação se relaciona ao nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador viesse a ocupar aquele posto. Essa abordagem contribuiu para a formulação dos códigos das profissões e para a sua classificação no plano da hierarquia social” (RAMOS, 2011, p. 34-5).

Durante o tempo em que prevaleceu a base técnica de produção “fordista-taylorista”, a hierarquia social foi preservada na divisão internacional do trabalho. Entretanto, devido as próprias contradições do capitalismo, emergiram intensas mudanças nos setores produtivos, promovendo a ressignificação das relações sociais para o trabalho, no sentido de combater as crises cíclicas do capital. Para o capitalismo, a qualificação profissional guarda em si uma dimensão relacional que potencializa a correlação de forças, ampliando o significado desse conceito na sua aplicação, no conjunto das forças produtivas. Portanto, “ao se falar de qualificação profissional há que se considerar sua multidimensionalidade e as tendências do trabalho frente à nova materialidade produtiva (RAMOS, 2011, p. 36).

Nessa direção, os novos modelos organizacionais passam a adotar novos paradigmas de produção, exigindo uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações de trabalho de tipo taylorista-fordista: a especialização; a repetição; a padronização; a linha de produção, deixam de ser determinantes para a aquisição do emprego. Simultaneamente, “observa-se que a alteração de natureza qualitativa do trabalho impulsiona uma maior qualificação mas gera, também, um certo grau de desqualificação dos trabalhadores” (RAMOS, 2011, p. 36).

Inevitavelmente, essa lógica acaba afetando os trabalhadores mais vulneráveis, devido as possibilidades mais restritas de qualificação profissional para o mercado. Da mesma forma, essa realidade perversa está presente no acesso à escolarização, a qual o trabalhador só passa a ser reconhecido pela quantidade de diplomas e certificações profissionais. Nos programas de governo, a questão da inclusão social se insere nessa lógica de validação das certificações profissionais, a qual busca dar uma qualificação profissional nos limites de uma formação inicial, muitas vezes, revestidas de um signo que mascara a qualidade social e as possiblidades reais de inserção no mercado de trabalho.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens como promessa integradora permitiu ao trabalhador despertar para o novo paradigma do trabalho flexível, a partir de uma formação profissional baseada na formação inicial em um arco de ocupações para o trabalho simples. O Projovem Urbano foi criado pelo governo Lula da Silva com o objetivo de romper com o quadro de exclusão social dos jovens e adultos trabalhadores, no momento em que a desigualdade social manifesta-se principalmente pelo desemprego.

De acordo com o Projeto Pedagógico integrado (2008), o Projovem Urbano tem como finalidade primeira proporcionar a formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre: Formação Básica, para elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental; a Qualificação Profissional, com certificação de formação inicial; a Participação Cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade (BRASIL, 2008d, p. 42, grifo nosso).

A "formação integral" baseada em processos pedagógicos flexíveis de elevação de escolaridade integra a política dominante de conscientização do trabalhador sobre as possibilidades de inserção profissional. Contudo, a noção de competência assume as demandas requeridas pelos sistemas de produção, enfraquecendo a correlação de forças entre o trabalhador e capitalista através da desvalorização dos diplomas e da classificação profissional, conformando os jovens e adultos talhadores a despertarem para o "new deal" do mercado.

> A hegemonia das classes empresariais tem motivado a emergência de novas categorias, pretensamente mais adequadas para expressar as demandas requeridas pelos sistemas produtivos sob o modo de produção capitalista. Demonstração inequívoca desse movimento é a relevância que adquire a noção de competência frente ao conceito de qualificação profissional. Essa relevância enfraquece algumas das dimensões da qualificação, provocando a crise do valor dos diplomas e das trajetórias lineares e rígidas da profissionalização e de classificação profissional (RAMOS, 2011, p. 37).

Segundo o documento, o programa mostra-se "inovador", "organizando-se em arcos ocupacionais compostos por quatro ocupações que abrangem o planejamento, a produção e a comercialização de bens e serviços, de modo que o jovem se prepare para ser empregado, mas também pequeno empresário ou sócio de cooperativa" (BRASIL, 2008d, p. 34). O Programa tem por finalidade, "a identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a capacitação dos jovens para o mundo do trabalho" (p. 42), e assim, "desenvolver competências necessárias ao desempenho de uma ocupação que gere renda (p. 67) para que o trabalhador continue "aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e o aproveitamento de outras oportunidades educativas" (BRASIL, 2008d, p. 68).

A Qualificação Profissional inicial deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens (BRASIL, 2008d, p. 68), assim como, enfatizar o desenvolvimento de habilidades básicas, que facilitem a adaptação dos jovens às mudanças na realidade da organização do trabalho e da vida na sociedade (BRASIL, 2008d, p. 69).

Claramente, nota-se no excerto acima que a qualificação profissional deve ser priorizada de acordo com as necessidades e potencialidades "econômicas, locais e regionais", em detrimento da necessidade social dos trabalhadores. Isso nada mais é do que o pensamento neoliberal adaptando os meios (força de trabalho) aos fins (produtividade).

De modo a evitar críticas, o governo federal corrigiu a falha na redação do Parecer nº 18/2008c, ou seja, "a qualificação profissional inicial para o trabalho deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às vocações dos jovens, quanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais (BRASIL, 2008c, p. 5).

Lembrando que, o Projeto Pedagógico Integrado (2008d) é uma reformulação do Projeto do Programa Projovem (Maio/2006), e muitas considerações iniciais foram reformuladas na reestruturação das propostas para o Projovem Integrado (2008a).

A carga horária do curso é de 2.000 horas (1.560 horas presenciais e 440 horas não presenciais), a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos ou 78 semanas. Esse percurso é organizado em seis unidades formativas, com duração de três meses cada uma, para que os diferentes componentes curriculares se integrem em eixos estruturantes que estabelecem, entre si, a progressão das aprendizagens (BRASIL, 2008c, p. 5-6).

Segundo o Parecer, sempre considerando a necessária integração entre os componentes curriculares e a conveniência de desenvolver a Formação Básica de modo a apoiar a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã, a carga horária do curso será distribuída da seguinte forma: Horas presenciais (1.560 horas) - Formação Básica (1.092 horas); Qualificação Profissional (390 horas); Participação Cidadã (78 horas); Horas não presenciais: 440 horas; Total: 2.000 horas (BRASIL, 2008c, p. 6).

Entretanto, o programa garante a certificação profissional em um arco de ocupações direcionados predominantemente ao trabalho simples. Segundo o PPI (2008d), os arcos são conjuntos de até 4 ocupações relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum, abrangendo as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), de modo que o jovem se prepara para ser empregado, mas também pequeno empresário ou sócio de cooperativa (BRASIL, 2008d, p. 72).

Em que pese a retórica em defender uma formação ampla num curto espaço de tempo, senão bastasse a formação básica ter uma significativa redução dos conteúdos, haja vista o objetivo de certificar o jovem em nível fundamental em dezoito meses, a proposta de qualificação profissional se materializa em condições precárias, haja vista não existir uma definição de carga horária, dentro do próprio arco, para cada ocupação.

E nessas condições, além de não ser atrativa ao mercado, torna-se insuficiente sua forma de apreensão ao propagar que o trabalhador estará apto a exercer até 4 atividades laborais. Sob o slogan de curso de qualificação profissional, em 390 horas presenciais, constata-se a precarização mascarada sob o signo da formação inicial para o trabalho simples.

> Nas primeiras etapas de implantação do Projovem, o arco ocupacional mais presente foi o de Construção e Reparos, que tem duas modalidades e foi adota em 19 das 27 capitais. O arco de Turismo e Hospitalidade foi oferecido em outras 17 capitais e o de Telemática, em 14. Foram ainda marcantes as ofertas de profissionalização em Madeira e Móveis, que se concentraram na região norte do país, nas capitais sob a influência da Floresta Amazônica – com exceção de Belém (PA), que optou pelo Agro Extrativismo, também relacionado aos recursos da floresta (BRASIL, 2008d, p. 34).

A política neoliberal do Projovem Urbano tem reproduzido a força de trabalho simples beneficiando a reestruturação produtiva, em detrimento de profissões cuja racionalidade técnica está fundada no padrão taylorista/fordista. Essas profissões vêm perdendo espaço no mercado de trabalho para as profissões com o novo perfil de exigência da produção flexível, mas esse deslocamento da força de trabalho não é atrativo para os setores produtivos do capital, reduzindo a mão de obra disponível e aumentando o custo do trabalhador.

Então, o Estado assume a função de reproduzir a força de trabalho, qualificando os trabalhadores para recompor o exército de reserva dos seguimentos profissionais que acompanham o padrão de produção taylorista/fordista. Caso específico da maioria dos cursos do Projovem Urbano. Como o capital se reproduz através do trabalho coletivizado das forças produtivas, não prescinde de nenhuma força de trabalho, seja ela simples ou complexa. Desta forma, a inclusão social pela inserção produtiva decorre da simbiose entre as bases técnicas de produção rígida e flexível que atuam dialeticamente na reprodução do capital. Aliados ao setor de comércio e serviços, todos os setores da produção mesmo que não aproveitados imediatamente são articulados e inseridos mediatamente dentro do processo produtivo de acordo com as necessidades do capital.

No Projovem Urbano, os conteúdos da base técnica da produção flexível, na forma de arcos ocupacionais, articula antigas qualificações profissionais para formar novas competências tornando-se mais atrativos em meio à consolidação da nova divisão social do trabalho[33]. Desta forma, os arcos ocupacionais perfazem um número total de 23, com 4 ocupações cada, englobando cerca de 92 ocupações que possuem base técnica comum, constituindo o perfil profissional dos alunos do Projovem Urbano.

---

[33] Ver quadro completo de ocupações oferecidas pelo Projovem Urbano (Apêndice I).

Segundo o projeto pedagógico integrado, a qualificação profissional "baseia-se em concepções contemporâneas de organização do trabalho, cada arco desenvolve competências relacionadas à concepção, à produção e à circulação de bens ou serviços, ampliando e articulando as possibilidades de atuação do jovem no mundo do trabalho" (BRASIL, 2008d, p. 72). Analisando a carga horária, deparamos com um dado no mínimo contraditório, a qualificação profissional é dividida em: 390 horas "presenciais" e 440 horas "não-presenciais" (2008d, p. 80), ou seja, é menor a parte prática da qualificação que deveria ser enfatizada quanto às possibilidades de aprimoramento técnico-profissional.

Segundo o Projeto Pedagógico (2008d), "as horas não-presenciais serão dedicadas às leituras e atividades das unidades formativas, e a elaboração de planos e registros – individualmente ou em pequenos grupos – nos espaços e tempo mais convenientes ao estudante" (BRASIL, 2008d, p. 79).

A qualificação profissional é composta por um conjunto de três atividades: Formação Técnica Geral (FTG), Arcos Ocupacionais (AO) e o Projeto de Orientação Profissional (POP). Apesar do incremento na carga horária se fazer necessária na utilização prática dos Arcos Ocupacionais, dada à proposta de qualificação profissional exigir uma intensificação de suas atividades, mesmo com a mudança para o PJU Integrado, o governo entendeu que essas horas devem ser aproveitadas no Projeto de Orientação Profissional (POP).

Na prática, a qualificação profissional do Projovem Urbano é realizada no último trimestre do curso, depois da Formação Técnica Geral (FTG), e das horas do POP (distribuídas ao longo do curso). Esse formato é uma das questões apresentadas pelos alunos como sendo desmotivadoras, pelo fato da qualificação profissional ocorrer somente ao final do curso.

Talvez, se o aumento da carga horária da qualificação profissional prática pudesse se efetivar ao longo do curso contribuiria para reverter o quadro de evasão e abandono provocado pelo formato do currículo. Levando em consideração o reduzido cronograma, esse modelo além de não ser atrativo ao trabalhador, exclui a possibilidade de ampliar ou intensificar a formação dos jovens e adultos trabalhadores.

A divisão do projeto pedagógico decorre da organização do curso em Unidades Formativas, tendo como propósito possibilitar a sua construção em torno de um **eixo estruturante** que funciona como tema transversal, ou seja, orienta a seleção dos conteúdos e sua organização em tópicos. Cada componente curricular enfoca o eixo estruturante com o olhar da disciplina ou campo de conhecimento correspondente, de modo a criar um ambiente pedagógico favorável à **construção de noções fundamentais e ao desenvolvimento de habilidades básicas** (BRASIL, 2008d, p. 80, grifo do autor).

A qualificação profissional do Projovem Urbano se constitui numa ideologia que propõe uma conformação social voltada aos interesses dos trabalhadores, mas não consegue efetivar-se pelas próprias contradições do sistema capitalista, pois, não existe lugar para todos no mercado de trabalho. Na sociedade da livre concorrência, as taxas de desemprego são socialmente aceitáveis em nome de uma economia em constante transformação, sendo sempre justificada pela ação externa, como se as crises econômicas não fossem provocadas pelas contradições do próprio capital.

Dialeticamente, crise e crescimento são indissociáveis, pois, a crise do desemprego cumpre uma função sistêmica, ou seja, "limitar o crescimento do salário real e dificultar a luta sindical, contribuindo para o incremento da taxa de exploração da força de trabalho" (ALVES, 2007, p. 105). Dessa forma, "o capital como modo de controle sócio metabólico cria uma forma social adequada à sua própria reprodução contraditória, uma forma social no interior da qual possa reproduzir suas contradições candentes" (ALVES, 2007, p. 105).

A partir daí, cabe ao capital reestruturar suas bases de crescimento por meio da degradação do trabalho, produzindo a crise do desemprego e intensificando a taxa de exploração do trabalhador, seja pela redução dos custos individuais, seja pelo aumento da jornada de trabalho. Configura-se assim, a correlação de forças sociais, em que as contradições do trabalho são reproduzidas na própria formação da classe trabalhadora, pois, os conceitos "qualificação profissional" e "competências" atuam como expressão de determinado contexto histórico-social. No Projovem Urbano, o Estado invoca a subjetividade do trabalho para justificar as possiblidades de autonomia por meio da qualificação profissional, ou mesmo, da formação de habilidades e competências como um caminho para a inserção produtiva.

Na concepção do Programa, "a Qualificação Profissional, considerando também a dimensão subjetiva do trabalho, remete ao desenvolvimento de habilidades, ao autoconhecimento, à sociabilidade, à realização pessoal, simultaneamente à preparação para uma inserção ocupacional, que possa assegurar renda aos jovens participantes e levá-los à autonomia" (BRASIL, 2008d, p. 154).

No mais, a questão central que gira em torno da noção de competências, está na dimensão de sua apropriação e na ressignificação de suas formulações teóricas para justificar a nova "roupagem" da teoria do capital humano. Para Frigotto (1995), "ao qualificar as bases histórico-sociais em que se fundamentaram as novas exigências educativas com as quais, afirmamos, a noção de competência guarda coerência, conclui que elas se configuram como um rejuvenescimento da teoria do capital humano" (RAMOS, 2011, p. 40).

Ferretti (1997), considera que a noção de competência "representa a atualização do conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, tendo em vista adequá-lo as novas formas pelas quais este se organiza para obter maior e mais rápida valorização" (FERRETTI, 1997, p. 258) apud (RAMOS, 2011, p. 40).

Entretanto, a autora defende um "deslocamento conceitual", no qual a qualificação é um conceito historicamente determinado pelas relações sociais frente à materialidade do mundo produtivo (RAMOS, 2011, p. 40-1).

Ainda segundo a autora, a centralidade da questão da formação da classe trabalhadora na contemporaneidade recai sobre a noção de competências, apesar da noção de competência não substituir ou superar o conceito de qualificação. Segundo Ramos "antes, ela (a noção de competências) o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras" (RAMOS, 2011, p.41).

Essa é a mesma razão pela qual a autora não concorda com a "proposta de que a noção de competência atualizaria o conceito de qualificação, porque, se assim ocorresse, não se justificaria a emergência de um novo signo". E ainda, "porque o próprio significado do conceito de qualificação vem sendo historicamente atualizado, como resultado de disputas teórico-filosóficas e sócio empíricas, à medida que os processos de produção se modificam" (RAMOS, 2011, p.41).

Sobre os significados que o conceito de competências incita, a autora também não considera que o fenômeno se manifeste como uma metamorfose, porque, se assim o fosse, "teríamos a competência como um novo signo, mas não com outro significado, pelo menos na essência", pois, "a noção de competência não somente apresenta um novo signo, como também possui significados diferentes ao conceito de qualificação" (RAMOS, 2011, p. 41).

Ainda sobre a abordagem da autora, no contexto do debate teórico-filosófico que permeia a discussão dos conceitos qualificação *versus* noção de competências, Schwartz (1995) atribui à qualificação profissional três dimensões: conceitual, social e experimental.

> A primeira define a qualificação como função do registro de conceitos teóricos formalizados e, então, dos processos de formação, associando-se ao valor dos diplomas. A segunda dimensão coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas atividades, remetendo as grades de classificação coletivas. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os registros conceituais, mas o conjunto de saberes (incluindo os saberes tácitos) que são postos em jogo quando da realização do trabalho. Esta última condição estaria sendo perseguida como condição de eficiência produtiva (SCHWARTZ apud RAMOS, p. 43).

Dentro deste debate, levando em consideração a especificidade das áreas de conhecimento, o tipo de formação e validação profissional, a dimensão conceitual da qualificação do trabalhador estaria na mesma direção economicista que determina o acúmulo de capital humano, pois, a dimensão conceitual se caracteriza em função da elevação do conhecimento pelos processos de escolarização e profissionalização.

> A dimensão conceitual da qualificação é o que se refere, justamente, à formação e ao diploma, portanto, ao nível de domínio dos conceitos e do conhecimento. Qualquer que seja esse modo de aquisição, esse domínio reverte em um importante capital (humano) em todo o uso profissional da noção de qualificação. O diploma é, então, frequentemente, perseguido como interface entre formação e emprego. Ele garantiria uma qualificação, um status, uma remuneração (RAMOS, 2011, p.47, grifo nosso).

Indaga a autora, garantiria a competência? Nesta perspectiva, afirma, "o diploma deixa de ser o único ou principal pressuposto para o emprego e passa a concorrer com as formações ditas qualificantes que visam à adaptação ao emprego" (RAMOS, 2011, p. 47). Em relação à qualificação do trabalho, buscou-se adaptar a relação produtiva a uma base remuneratória, ou seja, "dispor de elementos explícitos que permitissem controlar o modo de fixação das remunerações", materializada na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e nas legislações do exercício profissional, regulamentadas pelos Conselhos Regionais (RAMOS, 2011, p. 47). De acordo com a autora, sob o modo de produção capitalista, a categoria profissão parece expressar bem o fato de formalizar o que o conceito de qualificação possui de concreto em termos de sociabilidade codificada e regulada, resumindo em termos de saberes estruturantes e do reconhecimento social da atividade, como implicações sobre os parâmetros de classificação e de remuneração (RAMOS, 2011, p. 51).

O desenvolvimento do capital, materializado com o avanço da informatização dos sistemas de produção e da organização do trabalho, se apropriam de novos conceitos para convencer a necessidade de mudança e adaptação psicofísica do trabalhador, dando lugar à noção de competência. De acordo com a autora, "é nessa fase que se valoriza a dimensão experimental da qualificação de Schwartz, ou seja, são valorizados os saberes tácitos, como aqueles saberes que, por resistirem à automatização, seriam exatamente indispensáveis para supervisionar os autômatos" (RAMOS, 2011, p. 53).

Como ressalta a autora, através da explicação de Castro, "os saberes tácitos seriam uma forma de conhecimento que, conquanto essencial à aquisição e ao desenvolvimento de tarefas qualificadas, é sempre apreendido através da experiência subjetiva, sendo muito difícil sua transmissão através da modalidade linguagem explícita e formalizada (idem, p. 53).

Ainda segundo a autora, “confrontarmos o conceito de qualificação com a noção de competência não implica defender uma oposição universal entre eles, mas alertar sobre uma tensão permanente que as une e as afasta dialeticamente” (RAMOS, 2011, p. 60).

A dinâmica desta discussão, na qual autora fundamenta seu estudo, está registrada em grande parte na literatura da sociologia do trabalho, em que a escola francesa tem um papel significativo na discussão teórico-filosófica destes conceitos. Assim como a autora, a abordagem na qual nos baseamos remete a duas linhas de análise: uma que rompe totalmente com o conceito de qualificação, dando lugar ao de competência; e outra que compactua com a convivência harmoniosa da noção de competência, complementando a qualificação profissional.

A visão mais ortodoxa remete ao “empresariado europeu e aos grupos envolvidos com as reestruturações administrativas, valendo-se dela para defender mudanças significativas na arquitetura social em que estão em jogo a formação, o controle do trabalho e as negociações coletivas de carreira e salários” (idem, p. 60). Outras interpretações apontam também na direção de uma mudança trazida pela noção de competência, mas entendem uma correlação e uma complementação destes conceitos, como é o caso da Organização Internacional do Trabalho.

Para Ramos (2011), a visão difundida pela OIT parece fazer um recorte restrito do conceito de qualificação, além de mantê-lo associado aos limites das ocupações, mesmo que reconfiguradas pelas transformações produtivas (RAMOS, 2011, p. 61).

Em vista do exposto, entendemos o deslocamento conceitual com que a autora demonstra a construção histórica da noção de competência como um conceito próprio, mas corroboramos com a abordagem de Frigotto quanto a ideologia do capital humano, entendendo que a construção histórica do conceito de ideologia assume diversas conformações de acordo com os interesses dominantes para alcançar o convencimento dos dominados. E no âmbito da correlação de forças e do debate político-ideológico, a tensão destes conceitos norteiam os programas de governo e a objetivação do projeto societário destinado à classe trabalhadora.

No que compete a nossa investigação, o Projovem tende a seguir a linha de raciocínio da Organização Internacional do Trabalho, tendo uma conotação ideológica sobre a noção de competências para o trabalho. Nessa política educacional, o desenvolvimento da capacidade cognitiva individual atuaria como complemento à formação profissional na resolução de problemas, agindo como um subproduto que agrega valor à capacidade produtiva do trabalhador. É justamente essa a questão central que permeia toda a discussão sobre a “pseudoconcreticidade” (KOSIK, 2011) da qualificação profissional/noção de competências, em que as propostas do governo reproduzem a ideologia neoliberal.

No que compete as propostas de melhoria do Estado, dada as formas de apropriação da "pequena política", o Projovem Urbano assume a função social de reproduzir a força de trabalho simples, socialmente necessária aos interesses do capital para o desenvolvimento desigual e combinado. De modo que, a questão social do desemprego sempre é tratada no plano das ideias, com a educação de qualidade social sendo negada historicamente e a formação tecnicista não promovendo as condições objetivas de inclusão social.

A dicotomia "qualificação profissional" versus "competências" desloca a discussão sobre a teoria do capital humano, mas não modifica sua forma e seu conteúdo como política assistencialista e fragmentária. Nesse sentido, a pedagogia das competências através do Projovem Urbano é mais uma proposta pedagógica que mascara a precarização da qualificação profissional, adaptando psicofisicamente o trabalhador a práticas pedagógicas flexíveis e a formação aligeirada para o mercado de trabalho. Não obstante, essa adaptação psicofísica também dispõe de argumentos para justificar a crise do desemprego, inculcando na cabeça dos jovens e adultos trabalhadores que a inserção profissional depende do esforço individual, pois, o mundo do trabalho não se restringe apenas ao trabalho formal, mas a práticas de trabalho informal, terceirizado, quarteirizado etc.

E, portanto, é nos períodos de "crise econômica" que emergem os conflitos sociais e as relações do trabalhador com o desemprego estrutural, tendo em vista que qualquer forma de auferir renda é socialmente aceita, não importando as condições subjetivas e circunstanciais do atual momento de precarização dos postos de trabalho provocados pela reestruturação produtiva. Logo, a proposta pedagógica do PJU vai nessa direção, em que qualquer forma de auferir renda seria sociavelmente aceita, bastando ao protagonismo juvenil entender que o mercado de trabalho vive em constante transformação, exigindo que a qualificação profissional para o trabalho simples deva ser aperfeiçoada ao longo da vida.

No mais, a última década e meia tem demonstrado que a qualificação profissional no Projovem Urbano não modificou o quadro geral de subalternização, pois, o desemprego estrutural ainda persiste sobre a parcela significativa dos jovens e adultos trabalhadores. E os programas de governo através da educação não vem fomentando qualquer perspectiva de formação integral, ou mesmo, de desenvolvimento humano com vistas à emancipação do trabalhador. Em virtude do exposto, torna-se importante contemplar a análise de outro conceito central no Projeto Pedagógico Integrado, visando compreender a totalidade das partes que compõe a realidade concreta, em que a questão da "formação cidadania" e da "participação cidadã" incorporam à política integrada do Projovem Urbano.

5.4.2 - Cidadania, Formação Cidadã e Participação Cidadã no Projovem Urbano

Em que pese os avanços históricos alcançados com a democratização das oportunidades educacionais, no que compete a política educacional se faz necessário discutir os limites do conceito de cidadania no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano). Para tanto, o programa parte de uma perspectiva integrada, na qual a participação cidadã tem lugar de destaque no Projeto Pedagógico Integrado (2008d), colocando-se como proposta inovadora no atendimento dos direitos historicamente negados pela educação tradicional. Nesse sentido, a proposta de formação cidadã tem por base a educação como prática social emancipatória, reivindicando o protagonismo juvenil através do trabalho para a inclusão social.

Contudo, no Brasil, embora, formalmente, todos sejamos cidadãos, "há níveis e situações concretas diferenciadas de cidadania de acordo com as classes sociais. O que significa, efetivamente, acesso diferenciado aos bens necessários à sobrevivência, criando a situação de escândalo público (impune) dos indicadores de renda, traduzidos em pobreza e miséria" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 55). Em determinadas épocas, certas palavras são focalizadas e afirmadas e outras silenciadas ou banidas (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 46), de modo que esses conceitos se propagam no embate das ideologias.

Hegemonicamente, o conceito de cidadania foi sendo naturalizado como uma conquista da democracia, sob a intenção de permitir maior participação popular na distribuição da riqueza do Estado. No entendimento do conceito da cidadania individual, inspirado nos princípios liberais dos direitos individuais: liberdade, igualdade, fraternidade, os direitos sociais correspondem a distribuição dessa riqueza na forma de serviços à população mais vulnerável socialmente. Por outro lado, como cidadão, não existem só direitos, todos devem cumprir seus deveres. Esse preceito, teoricamente, custa caro a alguns pensadores progressistas, entendendo a cidadania de forma parcial e limitada, reduzindo a discussão na esfera dos direitos civis, políticos e sociais. De certo, a cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 9).

Segundo os autores, "ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar do destino em sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos". Todavia, "os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, a saúde, a uma velhice tranquila" (PINSKY, 2005, p. 9).

No Brasil, a participação cidadã nos direitos sociais se confunde facilmente com o simples assistencialismo, de modo que a realidade dos fatos expõe a fragilidade das bases do conceito. A particularidade desta exposição parte da própria contradição da educação como direito social, pois, muitos jovens e adultos trabalhadores foram alijados do processo de formação escolar e participação política, devido ao silenciamento histórico do conceito de cidadania, principalmente, quando se tratou de acabar com o analfabetismo como condição para o exercício da democracia. Mesmo o direito ao voto sendo garantido por lei, o "sufrágio universal" somente poderia ser exercido por pessoas com capacidade de ler e escrever. Logo, a alfabetização dos trabalhadores colocava-se como um desafio para a classe política dominante, tendo que democratizar o acesso a escolarização, assim como preparar as futuras gerações para manter o *status quo*.

Por isso, a questão da cidadania é um tema complexo e dinâmico, emergindo sob novos sentidos, sendo reveladora das múltiplas faces da desigualdade social pela distribuição desigual dos direitos sociais, remetendo a ações assistencialistas. Desde o período de redemocratização do País (1985), a questão da cidadania e dos direitos sociais serviu como pano de fundo para mascarar os interesses político-econômicos, esse embate registrou a queda dos militares pela ascensão da burguesia no poder.

Apesar de muitos estudiosos tenderem a homogeneizar o movimento concreto da realidade político-econômica e histórico-social, a participação dos cidadãos através das lutas políticas foi de suma importância para resgatar a democracia e garantir os direitos sociais na Constituição Federal de 1988. Desde então, mesmo entendendo que os programas sociais são onerosos ao Estado, as políticas educacionais têm sido desenvolvidas e direcionadas como marco regulatório das crises econômico-sociais. Com isso, os últimos governos têm tentado equacionar os índices de desemprego dos jovens e adultos trabalhadores através da educação profissional, resgatando a "pseudoconcreticidade" (KOSIK, 2011) da teoria do capital humano para amenizar as desigualdades sociais.

Em 2003, a relevância social da participação cidadã emergiu na política educacional do Partido dos Trabalhadores, sob o conceito de qualificação social. A política emergencial do Projovem Urbano, ainda hoje, atua buscando elevar a escolarização dos jovens e adultos trabalhadores, promovendo a qualificação para o trabalho. Entretanto, o ineditismo do programa acabou por replicar antigas práticas alinhadas a política neoliberal, terceirizando serviços via organizações não governamentais (ONG's). Isso implica dizer que a ordem social capitalista tem influenciado politicamente na "distribuição" dos direitos sociais, terceirizando a oferta de serviços como transporte, saúde, esporte, educação etc.

No Projovem Urbano, a terceirização foi o caminho encontrado por muitos estados/municípios para garantir o direito social à educação profissional. Por vezes, as ONG's ficavam responsáveis por toda a gestão. Durante esse período, o Programa conquistou um significativo espaço visando "contribuir para o desenvolvimento de potencialidades dos jovens e aquisições que resultem no reconhecimento de seus direitos e deveres cidadãos" (BRASIL, 2008d, p. 148).

O foco do governo era combater a iniquidade social no interior da população mais vulnerável, atacando a exclusão social através de três linhas de frente: 1) política de redistribuição de renda, na tentativa de estimular a fração de classe mais pauperizada a retornar aos bancos escolares; 2) promovendo maior participação na economia nacional, via choque distributivo, aumentando o poder de compra dos trabalhadores; e 3) destacando o papel das ações da cidadania direcionadas a emancipação social, considerando o protagonismo juvenil como caminho à inclusão social.

Aparentemente, a situação estava revestida de uma considerável "sociabilidade" tendo em vista que, teoricamente, "o choque redistributivo nas famílias de pobreza extrema deve representar uma potente porta de entrada de inclusão social" (POCHMANN, 2009, p. 72). Por outro lado, segundo o autor, "a partir de uma garantia de renda e de uma capacitação em atividades comunitárias, deve-se buscar valorizar o protagonismo, o pertencimento e o empoderamento social dos segmentos pauperizados da população" (idem).

Essa postura do governo federal trazia em si elementos que ratificavam a condição dos jovens e adultos trabalhadores como detentores de direitos sociais, delegando o protagonismo de suas ações, notadamente, para a aquisição de qualquer ocupação que garantisse renda. Por outro lado, a intenção denotava o resgate da participação cidadã nas atividades do espaço escolar, assim como a intervenção na comunidade local através do protagonismo juvenil. A "ação comunitária", como é colocada no Projeto Pedagógico Integrado, ocorria por meio de aulas expositivas onde se discutiam assuntos gerais sobre direitos e deveres.

> Nas aulas teóricas e oficinas, discutem-se questões como direitos humanos, direitos do consumidor, acesso aos bens e serviços públicos, ética e cidadania, assim como questões de saneamento, saúde pública, qualidade e acessibilidade dos serviços públicos, preservação do meio ambiente, violência, drogas, sexualidade, participação social, direito à cultura e ao lazer, entre tantos outros (BRASIL, 2008d, p. 35).

Enquanto cidadãos, também, possibilitou a participação dos trabalhadores no processo de escolha de seus representantes políticos, de maneira a obter uma formação cidadã capaz de permitir uma melhor conscientização sobre o voto.

Na avaliação parcial realizada com alunos e educadores, segundo o governo, “foi muito positiva, indicando que representou oportunidade significativa de aprendizagem, resgate da cidadania e desenvolvimento social”. No entanto, de acordo com o PPI, “julgou-se que o nome ação comunitária não cobre toda a gama de conhecimentos e ações tratadas por esse componente curricular, devendo ser repensado para enfatizar a participação cidadã dos jovens” (BRASIL, 2008d, p. 35-6).

Apesar da constatação do governo federal identificar a necessidade de rever a proposta de formação cidadã, modificando os limites da ação comunitária, o programa seguiu a mesma abordagem teórico-pedagógica. Dentre os limites da formação cidadã, Barbosa (2013) salienta que o sucesso de um programa federal depende das formas de inserção e do grau de institucionalidade na política municipal, bem como as formas de apropriação da proposta pelas administrações municipais, as condições materiais e os recursos humanos ofertados para sua realização (p. 167-8).

No estudo em questão, segundo Barbosa (2013),

> As trocas dos educadores de “Participação Cidadã” durante a execução do programa, o ínfimo tempo de aula destinado a esta disciplina no currículo (uma hora semanal), o não entendimento por parte dos educadores dos efetivos propósitos e potencial do PLA, as precárias condições de infraestrutura e de logística para a realização das aulas, além das subjetividades produzidas pela “sociedade da descartabilidade” são mediações a serem consideradas para o resultado da presente pesquisa: 48% dos jovens concluintes do programa em 2010 e 2011 consideram a Participação Cidadã uma disciplina desnecessária. Para 68% dos alunos o PLA é mais uma “obrigação” do currículo a ser cumprida e cerca de 95% dos alunos não se sentem “mobilizados” para ações políticas coletivas após o término do programa (BARBOSA, 2013, p. 168).

Segundo constatação do autor, “a destinação de uma hora semanal para a Participação Cidadã (que se transforma em 45 minutos no horário noturno) pode estar perfeitamente coerente com a finalidade do programa: em vez de possibilitar o despertar pleno da vontade de transformar a sociedade, contribui para difundir os valores necessários à nova sociabilidade do capital” (BARBOSA, 2013, p. 169).

E o que antes era uma formação voltada para a participação, agora torna-se uma formação direcionada a conformação cidadã, entendida como uma fração de classe detentora de direitos subjetivos que assiste pacificamente à ação do Estado para o despertar de uma nova sociabilidade. Nessa direção, a ação comunitária mascara os antagonismos entre as dimensões do programa na oferta do ensino fundamental – de 9 anos em 18 meses. Da mesma forma, o que deveria prepará-los para o emprego, revelou a face obscura das condições objetivas e subjetivas da formação profissional em três meses.

Lamentavelmente, por vezes, a “participação cidadã” se mostrou descolada da realidade social, isso porque o programa ignorou que a cidadania se instaura a partir dos processos de luta pelos direitos civis, políticos e sociais. E como os alunos ficam reféns do próprio Estado, dependentes dos programas de governo, a postura passiva dos jovens e adultos trabalhadores é reveladora da contradição na proposta de participação cidadã, em que o conceito de cidadania foi sendo “silenciado ou banido”, conforme expôs (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2009).

Sendo assim, a questão da cidadania ficou marcada pela negação dos direitos sociais, seja pela precarização das dimensões, objeto do Programa, seja pelo aligeiramento da certificação profissional para o trabalho simples. De modo que, a política neoliberal para o desenvolvimento econômico-social mostra-se incongruente, pois, mesmo em épocas de garantia dos direitos sociais, particularmente, a democratização do acesso à escolarização, a forma como ocorre a distribuição seletiva e desigual dos serviços públicos tem ampliado as desigualdades sociais. Portanto, torna-se urgente questionarmos as possiblidades para uma nova sociabilidade, baseada em formas de desenvolvimento que reduzam as desigualdades sociais.

Então, como considerar as bases de um novo “desenvolvimentismo”, sabendo que o “econômico” é priorizado frente ao desenvolvimento social? Segundo Pochmann (2009), a combinação da evolução das bases materiais da produção com o avanço histórico das lutas sociais e políticas permitiu que o conjunto das classes trabalhadoras atingisse um padrão de vida mais civilizado, em que a regulação do mercado do trabalho conseguiu propiciar a redução do grau de exploração econômica (POUCHMANN, 2009, p. 18).

Contudo, os países subordinados à divisão internacional do trabalho ainda necessitam de maior intervenção do Estado, evitando que as “mãos invisíveis” regulem o mercado, combatendo a perda dos direitos sociais e as consequências negativas dessas perdas para o trabalhador, pois, em todas as sociedades prevaleceu a correlação de forças políticas combinando o predomínio da lógica capitalista pela elevação da produtividade com as lutas em favor dos direitos sociais. Por isso, o exercício da cidadania plena se faz importante, aqui posta como a formação cidadã dentro das escolas e participação política na sociedade civil, pois, o primeiro direito social fundamental de todo cidadão é o direito à educação de qualidade social.

Entretanto, o Projovem Urbano invocou o conceito de cidadania marcado por muitos sentidos e significados que dada a sua concretude possibilitou a participação cidadã nos limites de uma formação precarizada, sendo surpreendido pelas contradições entre a teoria pedagógica e a prática educativa. É a partir desse momento explicitaremos a contradição entre o prometido e o alcançado através de pesquisas acadêmicas que analisaram o Projovem Urbano nas diversas regiões do País.

5.5 – A “inclusão-excludente” do Projovem Urbano.

Durante o processo de consolidação do capitalismo, em virtude da divisão social do trabalho, Marx (2011b) identificou a forma precária com que a classe trabalhadora é inserida no processo produtivo. Para o autor, a desqualificação do trabalhador decorre da velocidade com que o capital se desenvolve, apropriando-se do conhecimento científico e tecnológico, em detrimento da expropriação desse mesmo conhecimento e do instrumental de trabalho do trabalhador, direcionando-os a construção da maquinaria.

Com o avanço da tecnologia e do processo de industrialização, o número de desempregados aumenta e os excluídos passam a vender sua força de trabalho por salários cada vez menores para reproduzir as tarefas “menos intelectualizadas”. Segundo o autor, “a maquinaria é meio para produzir mais-valia” (idem, p.427). Entretanto, “toda máquina é constituída por aquelas potências simples, qualquer que seja o modo por que se disfarcem e combinem” (ibidem, p. 428). É dentro do contexto de simplificação do processo produtivo que o trabalhador ainda se faz necessário para realizar as tarefas em que a máquina não consegue substituir a interferência humana e o caráter coletivo das relações de trabalho demonstra sua importância histórica na valoração do capital.

> O instrumental de trabalho, ao converter-se em máquina, exige a substituição da força humana por forças naturais, e da rotina empírica, pela aplicação consciente da ciência. Na manufatura, a organização do processo do trabalho social é puramente subjetiva, uma combinação de trabalhadores parciais. No sistema de máquinas, tem a indústria moderna o organismo de produção inteiramente objetivo que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material da produção. Na cooperação simples e mesmo na cooperação fundada na divisão social do trabalho, a supressão do trabalhador individualizado pelo trabalhador coletivizado parece ser algo mais ou menos contingente. A maquinaria, (...) só funciona por meio de trabalho diretamente coletivizado e em comum. O caráter cooperativo do processo do trabalho torna-se uma necessidade técnica imposta pela natureza do próprio instrumental de trabalho (MARX, 2011b, p. 442).

Desta forma, a divisão social do trabalho se estabelece de forma natural assumindo uma identidade de subserviência e a inserção produtiva passa a ser direcionada de forma funcional aos interesses capitalistas.

> A parte da classe trabalhadora que a maquinaria transforma em população supérflua, não mais imediatamente necessária à auto expansão do capital, segue as pontas de um dilema inarredável: ou sucumbe na luta desigual dos velhos ofícios e das antigas manufaturas contra a produção mecanizada, ou inunda todos os ramos industriais mais acessíveis, abarrotando o mercado de trabalho e fazendo o preço da força de trabalho cair abaixo do seu valor (MARX, 2011b, p. 491).

O cenário sazonal do mercado de trabalho se materializa na realidade social de maneira perversa, demonstrando um quadro ainda mais grave e temeroso no qual os trabalhadores somente conseguem reproduzir a própria existência sob o trabalho precarizado. As metamorfoses do tecido social apresentam um novo contexto de exclusão em que os trabalhadores são direcionados a romper com o modelo formal de trabalho para galgar outras possibilidades de inserção profissional, abdicando dos direitos sociais.

A flexibilização no processo do trabalho passa a mascarar o prolongamento da cadeia produtiva e, consequentemente, a precarização do mesmo frente à desvalorização da força de trabalho. De maneira que, a realidade concreta da classe trabalhadora se apresenta da seguinte maneira: 1) o capital inclui a parcela dos excluídos que não conseguem galgar as vagas de melhor remuneração no mercado a partir do prolongamento da cadeia produtiva e; 2) quanto mais na ponta da cadeia produtiva o trabalhador estiver, menor tende a ser sua remuneração.

> Os trabalhadores despedidos de um ramo industrial podem, sem dúvida, procurar emprego em outra ocupação. Se o acham, recompondo-se assim o laço que existia entre eles e os meios de subsistência de que foram dissociados, isto acontece através de novo capital adicional que procura aplicação, e de modo nenhum através do capital que já operava antes e se transformou em máquina. Mesmo nesse caso, suas possibilidades são ínfimas. Atrofiados pela divisão do trabalho, esses pobres diabos valem tão pouco fora do seu âmbito de atividade que só encontram acesso em ramos de trabalho inferiores e, por isso, superlotados e mal pagos. Além disso, cada ramo industrial atrai anualmente novo fluxo de seres humanos, o contingente para substituir e para aumentar seus trabalhadores conforme suas necessidades regularmente renovadas. Quando a maquinaria despede parte dos trabalhadores ocupados em determinado ramo industrial, o contingente que para ele aflui é redistribuído e absorvido por outros ramos, enquanto os despedidos, em grande parte, se arruínam e perecem no período de transição (MARX, 2011b, p. 502-3).

No intuito de conformar as massas e reduzir os conflitos sociais, o Estado passa a mediar às práticas pedagógicas de qualificação subalterna aos trabalhadores, como proposta para romper com o ciclo das desigualdades. Ao abordar a questão da inclusão social, no caso específico da educação de jovens e adultos, o senso comum entende que “a exclusão passou a designar desempregados e populações em situação de risco social” (KUENZER, 2006, p. 881), o que determina a necessidade de precisar o significado desta categoria. De acordo com a autora, baseada nos estudos de Oliveira (2004), e sua abordagem nas obras em Marx, “todas as formas de inclusão são subordinadas, concedidas, porque atendem as demandas do processo de acumulação” (KUENZER, 2006, p. 881).

Na mesma abordagem, Rummert (2006) considera que “o binômio inclusão/exclusão é tratado de modo a obscurecer o paradoxo que lhe é inerente, e que só pode ser desvelado quando o analisamos em sua radicalidade” (RUMMERT, 2006, p. 1).

Arraigado no senso comum, “tal binômio não permite perceber que as formulações teórico-práticas, centradas nas propostas de propiciar a inclusão dos chamados excluídos são socialmente inócuas. E o são por diversas razões, entre as quais destaca-se o fato de que não há exclusão real no modo de produção capitalista” (RUMMERT, 2006, p. 1), ou seja, toda força de trabalho mesmo que de forma improdutiva tem sua funcionalidade resguardada de maneira mediatamente produtiva, em outros setores das relações de produção.

A questão da inclusão social está ligada à dos direitos trabalhistas consagrados via luta de classes, como o vínculo formal de trabalho, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), o direito a aposentadoria, o décimo terceiro, etc. Atualmente, existe um processo denominado de “exclusão includente”, em que o trabalhador é coagido a abdicar de seus direitos trabalhistas como forma de ter alguma oportunidade de emprego.

De acordo com Kuenzer (2005), “são identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias” (KUENZER, 2005, p. 92).

Desta forma, segundo a autora, “é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado” (KUENZER, 2005, p. 92).

E sob o argumento da qualificação profissional é que, muitas vezes, os processos pedagógicos instituídos através das políticas de governo reproduzem a formação inicial para o trabalho simples, direcionando o trabalhador para o trabalho precarizado.

> É importante destacar que esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e de reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção com efeitos passageiros, mas da própria possiblidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se dinamiza mais quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado. (KUENZER, 2005, p. 92).

Em tempos de reestruturação produtiva, a prática pedagógica do Projovem Urbano reproduz a formação subordinada ao capital, pois, todo trabalho manual necessita de algum grau de conhecimento, por ser também, um trabalho intelectual. E assim, tende a ser reduzido na forma e no conteúdo, na mediada da sua objetivação, para ser adaptado a outra ponta da cadeia produtiva, em nichos de mercado que independem de formação específica.

No caso do Projovem Urbano, a baixa efetividade social dos cursos pode ser constatada pela inserção profissional no mercado, pois, grande parte dos trabalhadores certificados estão desempregados e, os que conseguiram um lugar na cadeia produtiva sobrevivem com baixa remuneração e pouca dignidade humana. Na aparência, os arcos ocupacionais correspondem a necessidade da reestruturação produtiva, ou seja, os cursos expressam as novas demandas profissionais para o mercado. Na essência, se materializam de forma precária pela baixa qualidade social dos seus conteúdos e pela recusa do mercado em absorver a força de trabalho qualificada no Projovem Urbano.

Em época de transformação social, a divisão social do trabalho tem conduzido até mesmo o trabalhador mais qualificado a adaptar-se as oscilações do mercado, convergindo, muitas vezes, para as vagas de menor qualificação. Assim, os novos significados surgem em nome da crise do desemprego, pois, mesmo com o rebaixamento dos salários e a perda de direitos trabalhistas, importa ao trabalhador estar integrado ao mundo do trabalho.

> Do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas "professadas" na direção da democratização, aumenta-se a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência" (KUENZER, 2006, p. 879-0).

Configura-se assim, no mercado baseado na competitividade dos setores reestruturados, um processo de "exclusão includente", garantido por meio da combinação entre "integração produtiva, investimento em tecnologia de capital e de gestão, e consumo precarizado da força de trabalho. Do lado do sistema educacional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente" (KUENZER, 2006, p. 880).

Na mesma perspectiva da autora, entendemos que o Projovem Urbano se enquadra como política de "inclusão excludente", pois, apesar de possibilitar o retorno aos bancos escolares, os resultados do programa têm demonstrado uma realidade social contraditória, em que muitos trabalhadores são excluídos pela baixa qualidade social, principalmente, da qualificação profissional, influenciando diretamente na aceitação dessa força de trabalho pelo mercado. Por suposto, a "inclusão social" que se refere o programa condiz apenas com as metas, na maioria das vezes, não alcançadas. E mesmo assim, tem servido ao discurso dominante para justificar sua "eficácia" com o número de jovens e adultos atendidos, reforçando o ideário neoliberal do esforço individual que ignora a avaliação sobre a efetividade social do Programa.

Com isso, o discurso da inclusão social mostra-se uma utopia por não se materializar na realidade concreta dos trabalhadores. E isso decorre da baixa qualidade social frente à materialidade da proposta pedagógica, se perdendo através de estatísticas errôneas que retratam apenas o número de alunos matriculados, ao invés do número de alunos certificados, muitas vezes ignorados nos relatórios finais. Assim, a inclusão social no Projovem Urbano resgata uma cidadania dividida, na qual os direitos sociais são parcialmente atendidos, consolidando-se como um mecanismo de regulação social mediado pela oferta da educação. Nesse sentido, a inclusão-excludente oferta o acesso à escolarização, excluindo, automaticamente, os trabalhadores pela ausência de uma formação profissional competitiva.

Segundo Kuenzer (2006), a forma de compreender o par categorial exclusão/inclusão, como relação constituída do modo de produção capitalista, conduz a duas ordens de consideração. Podendo ser compreendida da seguinte maneira no que compete à lógica do mercado e ao processo de redução ontológica do trabalhador.

> Referente à lógica das relações mercantis permite compreender que a competitividade dos setores dinâmicos do mercado mundial depende do que se pode chamar de exclusão includente dos setores precarizados. Pode-se compreender assim, como um ramo ou parte dele, permanecendo orgânica a acumulação flexível utilizando máquinas antigas, tecnologicamente superadas, já descartadas dos setores mais complexos, porém readquiridas porque respondem a necessidades de produção de serviços ou produtos finais em pequena escala, que atendem demandas específicas dos setores dinâmicos, aos quais, por sua particularidade e pequeno número, não suportam processos tecnologicamente complexos que resultariam e aumento do custo final do produto da cadeia (KUENZER; INVERNIZZI & ABREU, 2005) apud (KUENZER, 2006, p 882).

Com relação aos trabalhadores, o processo segue a mesma lógica, o trabalhador é excluído, reduzido na sua dimensão ontológica para depois ser incluído sob a dimensão econômica, processo que se dá não individualmente, mas no cerne das relações sociais e produtivas ao longo da história, atualmente, sob o signo da reestruturação produtiva.

> Esse processo de redução da classe trabalhadora a uma identidade que lhe permita incluir-se no processo do trabalho por meio de formas predatórias se dá por intermédio dos processos de flexibilização e conta com a contribuição de processos pedagógicos, que ocorrem no âmbito das relações sociais e produtivas, quando estas oportunidades estão disponíveis. (...) a flexibilização demanda uma subjetividade que se ajuste à sazonalidade, à intensificação, à variabilidade de ocupações, à necessidade de adaptar-se a novas tarefas, enfim, uma força de trabalho com mobilidade e plasticidade para ajustar-se permanentemente ao novo, que no caso corresponde ao trabalho precário, que demanda pouca qualificação, predominantemente de natureza psicofísica e tácita, para o que a escolarização pouco contribui: uma força de trabalho com as características daquela demandada pelo modo taylorista/fordista, porém sem os benefícios da estabilidade e do vínculo formal. (KUENZER, 2006, p. 886-7).

Para a autora, no processo de redução ontológica do trabalhador, existe uma importante estratégia educativa voltada à formação de subjetividades que se adaptem a flexibilização, e ao mesmo tempo justifiquem o insucesso a partir dos sujeitos (KUENZER, 2006, p. 887).

O Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano aponta para duas dimensões: (1) A qualificação profissional significaria o conjunto de habilidades adquiridas para suprir uma ocupação e não mais formar para uma profissão, com a finalidade de preencher uma função dentro da cadeia produtiva, guardando características da produção taylorista/fordista; (2) A competência estaria inserida dentro das subjetividades do trabalho que permeiam a formação social do trabalhador, cuja característica determinante estaria na ausência de direitos sociais, na instabilidade dos empregos, e na constante readaptação psicofísica em busca de metas e resultados. Por outro lado, a formação de competências demarca o rompimento na forma e no conteúdo rígido da qualificação profissional, ganhando força como conceito qualificante da reestruturação produtiva.

No Projovem Urbano, a inclusão social não responde necessariamente a inserção do trabalhador no mercado de trabalho, mas as possibilidades de acesso ao saber escolarizado para uma possível empregabilidade. Ainda assim, tal processo dependeria do esforço individual do trabalhador em se adaptar as relações do trabalho e as possibilidades de inserção produtiva que não conduzem necessariamente ao trabalho formal. Esse é outro ponto negativo destacado por muitos alunos do programa, pois, o Estado não se compromete com a inclusão social da força de trabalho. Daí que, os poucos trabalhadores que conseguem protagonizar a principal ação do programa, ou seja, a certificação profissional, não estão amparados pelo governo em alcançar a inclusão profissional no mercado de trabalho.

Sabendo desta condição, ou seja, da perspectiva macro e das múltiplas variáveis que incidem no sucesso do Projovem Urbano, o governo estimula em sua proposta pedagógica qualquer forma de inserção produtiva, restando os subprodutos do trabalho autônomo, parcial, temporário, terceirizado, quarteirizado etc. Sendo assim, incute na cabeça do trabalhador que o programa proporciona os meios para alcançar a inclusão social, quando na verdade o trabalhador fica a própria sorte, na esperança de galgar qualquer possibilidade de conseguir um emprego.

Deriva desta relação, um ciclo que nunca se rompe, multiplicando o número de trabalhadores desqualificados que servirão ao capital de forma funcional e objetiva. Segundo o PPI (2008d), na perspectiva da cidadania, o jovem deve tornar-se protagonista de sua inclusão social desenvolvendo ações comunitárias que possibilitem intervir na realidade local (BRASIL, 2008d, p. 13).

E assim, o Estado consolida a pequena política reproduzindo as questões cotidianas, conformando socialmente os trabalhadores para mudar o comportamento, sem, no entanto, possibilitar as condições materiais para redução das desigualdades sociais. A abordagem dos programas de inclusão social produz na consciência social dos trabalhadores uma ideia de que a elevação da escolaridade e a qualificação profissional, por si só conduzirão ao pleno emprego, quando na verdade manifesta-se como instrumento de alienação em detrimento da valorização do capital. A questão central quando se apreende a abordagem teórico-metodológica do Projovem Urbano é mais ampla do que as diversas possibilidades para desenvolver as competências necessárias à inserção produtiva do trabalhador.

> Os projetos contemplam uma amálgama de qualificação social entendida como ação comunitária, aprendizagem de fragmentos do trabalho no espaço produtivo como conhecimento científico-tecnológico, domínio de algumas ferramentas da informática e das línguas como capacidade de trabalho intelectual, discussão sobre algumas dimensões da cidadania como capacidade de intervenção social, levando a entender que o resultado deste conjunto se configura como educação para a inclusão social. Embora estes elementos sejam fundamentais para a educação dos que vivem do trabalho, a forma superficial e aligeirada, na maioria das vezes descolada da educação básica de qualidade, reveste as propostas de caráter formalista e pedagógico, a reforçar o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2006, p. 904).

Kuenzer (2006) investigando a educação profissional do governo Lula da Silva, afirma que “não há, nos projetos, referências e condições concretas, dadas as suas características, para a implementação de procedimentos pedagógicos que assegurem o desenvolvimento das competências complexas que caracterizam o trabalho intelectual” (idem p. 904).

Dessa forma, ao contrapor a realidade social com a dinâmica do capital, em que as relações de produção são representadas pela divisão de tarefas, deparamos com um trabalhador certificado para o trabalho simples. No aspecto formal, a política integrada se constitui numa utopia, pois, os programas não possuem articulação quanto aos objetivos finais, se caracterizando como políticas sazonais e transitórias. No aspecto material, com a transição dos governos, os programas são reformulados se caracterizando pelo aspecto reformista e utilitarista de seus conteúdos que atendem a interesses políticos difusos.

Na aparência, são funcionais ao Estado porque perpetua o discurso da “inclusão” justificando suas ações através das estatísticas que não traduzem a realidade concreta de suas experiências. Em sua essência, como política social, serve como moeda de troca aos interesses eleitoreiros para as articulações políticas, obtendo o apoio dos “dominados” na hora de perpetuar o poder nos futuros pleitos.

Os fios invisíveis que tecem as novas relações entre capital e trabalho se materializam sob a forma destrutiva da reestruturação produtiva, como subprodutos da política neoliberal. É a partir do fortalecimento do capital em detrimento da superexploração do trabalhador que a reestruturação produtiva se alimenta e se dinamiza, sendo que do ponto de vista da educação, a "exclusão includente" vai na direção contrária. Desta relação dialética corresponde outra lógica, que a autora denomina de "inclusão excludente", na qual pontua como sendo "estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo" (KUENZER, 2005, p. 92).

A política educacional do partido dos trabalhadores é revestida por estratégias de escolarização e capacitação profissional, utilizando de diversos meios e fins para justificar as ações do governo como algo eficaz/eficiente, mas esbarra no que a autora denomina como "empurroterapia", culminando em diversas possiblidades de certificação vazia.

> (...) a apropriação distorcida de processos desenvolvidos no campo da esquerda para minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração. (...) Enfim, o conjunto de estratégias que apenas conferem "certificação vazia", e por isso mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (KUENZER, 2005, p. 93).

A autora ressalta que, dentre estas estratégias, "se adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais" (idem. p. 93). Contudo, a estratégia populista visa justificar as formas precárias de inclusão excludente que se materializam através de práticas pedagógicas que resultam na certificação vazia. É nesta perspectiva de "inclusão excludente" que o Estado defende suas propostas, alargando o discurso da democracia. Dessa forma, "através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho" (ibidem, p.93). Desta simbiose, resulta ao capital "a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida de suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo" (KUENZER, 2005, p.93).

E para a classe trabalhadora, resulta uma contradição que "quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos de educação continuada" (KUENZER, 2005, p. 86).

A reestruturação produtiva demarca a ordem social capitalista baseada na flexibilização e simplificação dos processos produtivos através do surgimento de outros nichos de mercado que prescindem do trabalho complexo para sobreviver, consolidando a inserção subalterna frente às relações para o trabalho simples. O cenário de precarização do trabalho tem se caracterizado por um quadro ainda mais preocupante frente à crise do desemprego, em que pese o discurso do Estado em confrontar o trabalhador como sendo protagonista da própria história.

Para Silva (2012, p. 71), "a situação dos jovens no mercado de trabalho no cenário nacional e internacional não tem sido animadora". De acordo com a autora, baseada em relatório recente da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para o emprego mundial, "nos países em desenvolvimento, dentre os trabalhadores pobres de todas as faixas etárias, a proporção dos desempregados é mais alta no segmento juvenil" (idem). Ainda, segundo a mesma fonte, "com relação às condições de trabalho, o relatório informa que os contratos temporários e em tempo parcial tem aumentado" (OIT, 2012 apud SILVA, 2012, p. 72).

O cenário global de ampliação das desigualdades sociais é a expressão da forma mais radical do capitalismo, em seu padrão de acumulação flexível, refletindo no aumento do desemprego. A crise social é produto da crise econômica que se materializa pelas contradições do capitalismo, quando há o desequilíbrio do ciclo entre a produção e o consumo, de forma mais aguda, deflagra-se a crise em nome da regulação e do crescimento econômico e social.

O capital reage reduzindo os custos de produção com a força de trabalho, aumentando o desemprego que, consequentemente, leva a redução do consumo, conduzindo novamente a redução da produção, num ciclo que se articula pela regulação do mercado até que se reestabeleça a ordem capitalista. Logo, o aumento do desemprego e da pobreza passa a ser regulado pelo Estado, e suas políticas sociais compensatórias para amenizar as desigualdades sociais através de projetos educacionais que configuram uma perniciosa "inclusão excludente". É neste contexto, que a centralidade das questões ligadas à juventude como instrumento de mediação e controle ganham conotação através dos estudos acadêmicos.

> Em que pese o cenário descrito, temos assistido nos últimos tempos, não apenas a continuidade das políticas neoliberais, mas sobretudo, o seu recrudescimento, com destaque para os programas de ajustes econômicos, destinados a aliviar os efeitos da crise do capital à custa do esfacelamento das políticas sociais de caráter universalizante (SILVA, 2012, p. 72).

Segundo Silva (2012), "a idéia de inclusão/exclusão, ponto central abordado pelos programas sociais, tem se constituído na configuração do aspecto fenomênico da realidade a ser apreendida" (p. 72).

Portanto, ainda segundo a autora, “a inclusão dos excluídos parece constituir a expressão simbólica da dimensão fenomênica das relações sociais imposta pelo novo padrão de acumulação flexível” (idem; ibidem, p. 79). No que se refere às políticas de inclusão social, a autora indaga qual o “simbólico” que estaria retratado? Decorre desta indagação que a resposta estaria na reafirmação dos princípios liberais, que ao instituir sua ideologia, mesmo em conjunturas mais adversas, “há sempre no horizonte a possibilidade do alcance do êxito, ainda que seja indefinidamente adiado, porém suficientemente legitimado para reforçar a viabilidade do sistema sócio metabólico do capital” (SILVA, 2012, p. 79-80).

Em razão da configuração de um projeto que busca a universalização da ação do Estado, mas na última década se consolidou com política hegemônica de qualificação da força de trabalho dos jovens e adultos, é que discutimos a “pseudoconcreticidade” do conceito de inclusão social que se consolida sob a ideologia neoliberal baseada na precarização do trabalho para a manutenção da ordem social capitalista. Em que pese a tentativa do Estado em subverter a realidade social brasileira, baseada em estatísticas nebulosas sob o aspecto da efetividade social dos programas de governo, a preocupante dinâmica social tem sido constantemente retratada pelos organismos internacionais.

> América Latina e Caribe deve registrar o maior aumento da taxa de desemprego para a juventude. Prevê-se que a taxa aumente quase um ponto percentual, para atingir 19.6% em 2017, a taxa mais elevada desde 2004 e bem acima do mínimo de 14.5% registrado em 2013. Isto significa que mais de meio milhão de jovens se tornarão desempregados em 2017. Prevê-se que a taxa de desemprego juvenil regional se mantenha estável em 2018. As projeções da região são impulsionadas em parte pelas fracas perspectivas econômicas do Brasil, onde se espera que a taxa de desemprego juvenil atinja 30% em 2017, a mais elevada registado desde 1991. Este aumento é apenas parcialmente compensado pelo declínio previsto nas taxas de desemprego juvenil na Argentina e no México (OIT, 2017, p. 17).

Segundo a Organização Internacional do Trabalho, a realidade social dos jovens e adultos brasileiros ainda caminha ancorado no trabalho precarizado como enfrentamento a crise do desemprego, pois, “o número de jovens trabalhadores no sector da construção aumentou 30,0%, enquanto o emprego total no sector da construção aumentou 30,0%” (OIT, 2017, p. 44).

Nessa direção, apesar de crescer o emprego de jovens trabalhadores altamente qualificados nos serviços de saúde, por exemplo, no Brasil, Alemanha, Filipinas, Polónia e Estados Unidos, as tendências recentes também sugerem que a procura de trabalhadores assalariados sem qualificações deverá manter-se forte, como evidenciado pelas elevadas percentagens sustentadas em países como o Brasil e os Estados Unidos ao longo da última década (OIT, 2017, p. 51).

Esse excerto retrata o atual momento de polarização do mercado de trabalho brasileiro, demonstrando, de um lado, o crescimento dos setores direcionados ao trabalho simples, em vista da recuperação lenta e gradual de setores compreendidos como sendo “mais qualificados”. Entretanto, o diagnóstico baseado nas previsões dos organismos internacionais tem servido de alento para demonstrar circunstâncias que ratificam a lado negativo da inclusão-excludente, ao se deparar com uma realidade ainda pior no mercado de trabalho.

De acordo com dados divulgados pelo IBGE:

> A população de 14 a 24 anos desempregada cresceu para 5,6 milhões no primeiro trimestre, 600 mil pessoas a mais em relação ao fim do ano passado (+11,9%). [...] O aumento do desemprego foi maior entre os jovens do que em outras faixas da população. Entre as pessoas de 25 a 39 anos, a alta foi de 10,4% no primeiro trimestre, frente aos últimos quatro meses do ano passado, para 4,67 milhões (Valor Econômico, 2018).

Portanto, em que pese a conquista da democratização da escolarização no Programa Nacional de Inclusão de Jovens, quando analisamos os aspectos qualitativos da formação profissional, a política educacional não modificou a realidade material dos jovens e adultos trabalhadores. Os poucos estudos do governo se restringem a analisar os aspectos quantitativos (em termos de matrícula), reafirmando o discurso vazio da inclusão social por “baixo”. Essa questão é eloquente pelo cenário de grande evasão escolar, registrada através das muitas experiências do Projovem Urbano.

Em termos quantitativos, o Projovem Urbano representa uma conquista inegável, atendendo maior número de trabalhadores. Entretanto, o “novo” se restringe ao formato e ao seu alcance geográfico, estando presente nos municípios/estados que firmam convênio com o governo federal, cujo desafio gira em torno de construir estratégias de permanência para que o aluno alcance a pontuação mínima para realizar o exame de certificação profissional, em contrapartida a uma comprovada e ineficiente efetividade social, reproduzindo à “velha” educação de jovens e adultos trabalhadores.

De modo que, a inclusão-excludente no Projovem Urbano vai corroborar com a formação precarizada para o mercado de trabalho, mascarando a qualificação profissional sob o signo da formação inicial para o trabalho simples. E assim, mediar o processo de recomposição da força de trabalho para os interesses do capital, imediatamente ou mediatamente, de acordo com as necessidades e circunstâncias, com ou sem crise do desemprego, no âmbito da reestruturação produtiva.

Conclusão

A função social da educação sempre esteve no centro dos debates internacionais para justificar as desigualdades sociais, equilibrando o desordenamento social causado pelo desenvolvimento do capitalismo mundial. Por décadas, o pensamento liberal proclamou um discurso conformista que colocava a educação como redentora das contradições sociais, delegando ao trabalhador o protagonismo e a responsabilização por sua condição de classe. No âmbito da luta de classes, a educação como um campo social em disputa tem sido oferecida aos trabalhadores jovens e adultos, por meio de programas de governo que visam articular a educação profissional à elevação de escolaridade como um caminho para equilibrar as desigualdades sociais.

No Brasil, em virtude da economia não se constituir no centro do capitalismo mundial, ou seja, subordinada à divisão internacional do trabalho, os anos que se sucederam após a entrada do Partido dos Trabalhadores no poder ganharam contornos próprios, deixando marcas na sociedade brasileira. O Estado propôs uma nova perspectiva de qualificação social, marcada por sentidos que demonstraram tanto a inexperiência de algumas esferas de governo, ou mesmo, a incapacidade institucional de outras, para lidar com programas experimentais, implicando na baixa qualidade social da qualificação profissional. Sendo assim, a questão do pacto federativo se constitui (e ainda se constitui) como grande desafio a ser enfrentado em todo o sistema educacional. A relação entre as esferas governamentais (federal, estados e municípios) apresenta-se como um dos entraves à realização dos projetos educacionais federais (diferenças partidárias, desvios de recursos, terceirização na realização dos programas de políticas públicas etc.) - além, é claro, das questões relacionadas às diferenças socioeconômicas regionais.

No decorrer da tese, demonstramos como as políticas educacionais vêm sendo apropriadas e utilizadas para reproduzir o discurso político-ideológico alinhado aos interesses da sociedade pós-industrial burguesa, em que a formação profissional tem sido adaptada para materializar um novo tipo de trabalhador flexível. Entretanto, a flexibilização não se restringe a forma social do trabalho, na polivalência das tarefas no dia a dia das fábricas e indústrias, mas espraia-se na subalternização das relações produtivas com a perda dos direitos trabalhistas.

Para amenizar as desigualdades sociais que emergem desse cenário compósito e adverso, o governo federal vem apostando em programas de escolarização e formação rápida para o mercado de trabalho, conseguindo democratizar o acesso ao ensino técnico profissional. Enquanto isso, promove um quadro societário de ampla complexidade quanto ao grau da desconstrução na finalidade da EJA, persistindo altos índices de desemprego,

E esse grau de complexidade somente pode ser apreendido quando mergulhamos na ponta do processo pedagógico, identificando ações paralelas e desarticuladas que, muitas vezes, concorrem entre si, seja pelo tempo dos cursos, pelos critérios de elegibilidade, pela distribuição dos auxílios financeiros etc., tornando-se atrativos pela necessidade social e urgente da classe trabalhadora em sair da condição do desemprego. Contudo, a falácia da inclusão social por meio da certificação rápida para o trabalho acaba sendo descoberta durante a execução dos programas, na forma como as práticas pedagógicas fragmentadas constituem a materialidade da educação de jovens e adultos trabalhadores.

Especificamente, no que compete ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), a "pequena política" tem demonstrado o caráter contraditório da teoria do capital humano, conformando a educação como mera reprodutora da força de trabalho socialmente necessária aos interesses do capital, pois, a precarização da qualificação profissional está mascarada sob o signo da formação inicial para o trabalho simples.

Desse modo, a questão da inclusão social se traduz como metáfora frente a realidade dos jovens e adultos trabalhadores, pois, a efetividade social é ignorada pela inexistência das avalições do governo federal para verificar a qualidade social. E o que antes deveria constituir formas de o governo federal empregar a força de trabalho certificada, agora, resulta em apenas matricular o maior número de egressos. Portanto, não é de se estranhar os altos índices de abandono e evasão escolar, tendo em vista que ao deparar-se com a realidade da certificação profissional, o trabalhador continua jogado a própria sorte para alcançar a inserção produtiva, estabelecendo outro sentido na aparência, mas não na essência da educação de jovens e adultos.

O quadro categorial construido por meio da pesquisa qualitativa demonstrou que diversas experiências culminaram em fracasso, tendo em vista que as ações do governo federal foram apropriadas pela pequena política em diversos estados/municipios. Nesse contexto, em detrimento da opção de descentralização das ações do programa, por meio da contrapartida dos orgãos executores, a "grande politica" foi sendo adequada aos interesses politicos individuais, locais e regionais, determinando o desmonte do programa diante as condiçoes objetivas e subjetivas que se materializaram na certificação profissional muito aquém do planejado.

Isso foi constatado nos diversos trabalhos acadêmicos que relataram a inexperiência da coordenação local; a baixa qualidade social da formação inicial e continuada de educadores; a precarização do material didático; das condiçoes materiais dos laboratórios de informatica; das oficinas de qualificação profissional; os erros de pagamento da bolsa auxílio para educandos e, em alguns casos, atraso de salários para os educadores etc.

Nesse sentido, ao confrontar a realidade material identificamos que a “grande politica” serviu para reproduzir a “pequena política”, na apropriação dos programas para a reprodução da estrutura social vigente aos interesses capitalistas. Isso reafirma o que Gramsci assinala em seus escritos, ou seja, “que a redução de tudo à *pequena politica* constitui uma *grande política* dos estados conservadores. No Brasil, essa é sem dúvida a *grande política* educacional para a classe trabalhadora em que prevalece a lógica focal e precária em detrimento de um efetivo Sistema Nacional de Educação” (RUMMERT; BÍLIO; GASPAR, 2017, p. 57).

E as contradições no sistema educacional brasileiro somente podem ser apreendidas por meio da análise das mediações nas quais estão inseridas as relações de poder. Mais uma vez, Gramsci nao define esse conceito como mera extensão quantitativa, mas pela forma qualitativa como são reproduzidas as condições para efetivação dos interesses divergentes. Sendo assim, não existe uma relação linear de subordinação entre a “grande politica” e a “pequena politica”, mas uma extensão qualitativa das formas de apropriação e reprodução de interesses divergentes. Necessariamente, apreendemos essa dimensão qualitativa demarcada por sentidos e significados, em que a baixa qualidade social da qualificação profissional assume formas de reprodução da força de trabalho, reduzindo tudo à pequena política de formação para o trabalho.

Então, para que a defesa dos interesses hegemômicos tenha um caráter de neutralidade, se faz necessário a manutenção da pequena politica por meio dos discursos, das ideologias e das formas de reprodução material dos trabalhadores. Entretanto, a distância entre o discurso, a teoria e a prática pôde ser identificada durante a execução das diversas experiências movidas pelo ineditismo e pelas decisões políticas. Assim, o Projovem Urbano foi sendo apropriado lentamente como “pequena politica” para a manutenção da ordem social capitalista.

Portanto, no que compete ao número de trabalhadores certificados, inexiste uma política pública de controle da qualidade social que comprove o impacto social na economia, reforçando o caráter marginal do programa. Quanto às questões apresentadas na introdução, entendemos que apreendemos o movimento real do Projovem Urbano para consolidar a Tese de que a precarização da qualificação profissional está mascarada sob o signo da formação inicial para o trabalho simples.

Contudo, o estudo não teve a pretensão de exaurir o tema “Projovem Urbano”, dada sua complexidade e continuidade como política dominante na formação da força de trabalho. Sendo assim, recomendamos outras pesquisas sobre o Projovem Urbano, avançando na discussão não só da formação para o trabalho, mas primordialmente da inclusão dessa força de trabalho, tendo em vista que identificamos poucos estudos sobre a relação trabalho-educação e o mercado de trabalho.

Da mesma forma, não tivemos a intenção de condenar o Projovem Urbano como política de governo, apenas consideramos importante destacar alguns aspectos que contribuíram negativamente para a sua efetividade social. Infelizmente, a questão mais grave foi a que teve maior destaque no projeto pedagógico integrado, sendo encarada como determinante para o sucesso ou fracasso do Programa. Nesse sentido, a inovação da articulação institucional para a realização da política integrada mostrou-se o elo mais frágil da relação conflituosa entre o Estado, a sociedade e a educação como direito social.

Nessa direção entendemos ser necessário maior controle social por parte dos jovens e adultos trabalhadores que participam do programa, reivindicando seu direito através da ação política, pelo direito à educação com qualidade social. Assim como, fiscalizar os investimentos do governo federal, agindo por meio de denúncias para combater a prática clientelista da pequena política, na forma como os gestores tem se apropriado dos programas ao negligenciar a qualidade social da qualificação profissional.

Por outro lado, também, entendemos ser necessário o governo federal ampliar os investimentos nos órgãos de controle, aumentando o número de servidores do Tribunal de Contas da União, viabilizando as condições materiais e humanas necessárias para melhorar as metas de investigação sobre a prestação de contas dos gestores públicos.

Em 2019, foi flagrante o reduzido número de relatórios do TCU que identificaram irregularidades baseadas na malversação do dinheiro público. Se levarmos em consideração somente os 13 (treze) anos de existência do Projovem Urbano, no governo do Partido dos Trabalhadores, teremos uma noção da grande demanda de trabalho dos órgãos de controle.

Portanto, flagrante e necessário o entendimento de que a articulação entre os entes federados tem importância para o debate sobre a efetividade social do programa, desmascarando o discurso dominante de que a evasão escolar é um problema causado pelo desinteresse dos jovens e adultos trabalhadores.

E essa linha tênue deve ser entendida com mais uma articulação da pequena política, pois, independentemente de qualquer resultado negativo, o Projovem Urbano constitui-se como espaço de resistência, de luta e de participação política para garantir a superação das condições objetivos e subjetivas (precarizadas) da formação inicial para o trabalho simples.

Encerramos aqui, com o sentimento de termos alcançado nossos objetivos em defesa da classe trabalhadora, principalmente, debatendo a educação como um direito social que tem se tornado, a cada ano, um campo social em disputa, restrita para muitos jovens e adultos trabalhadores.

Referências Bibliográficas.

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. O Manifesto dos pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação. (In) O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília, p. 40-61. 2014.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ALVES, Giovanni. Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª edição – Londrina: Praxis; Bauru. 2007.

ALVES, Sandra R. Políticas públicas de juventude: uma análise da implementação do Projovem urbano em Goiânia. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2015.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho: As múltiplas formas de degradação do trabalho. Revista Crítica de Ciências Sociais, n° 83. 2008.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Editora: Boitempo. São Paulo. 2009.

ARAÙJO, Ronaldo. M. L.; ARAÙJO, Maria Auxiliadora M. L. Trabalho *Docente Precarizado versus Discurso Qualificante no Projovem de Belém – PA*. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina Buenos Aires, 3, 4 e 5 de Julho de 2008.

ARAÚJO, Alexandre V. Política Pública, Juventude e Educação: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens na perspectiva dos atores envolvidos. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2011.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e Adultos. (Org.) SOARES, Leôncio. (In.) Formação de Educadores Jovens e Adultos. Belo Horizonte. Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO. 2006.

BARBOSA, Carlos S. Nova sociabilidade do capital e a natureza das políticas para jovens trabalhadores no governo Lula: uma análise da "participação cidadã" do Projovem Urbano. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

BARBOZA, Jamille de; SANTOS, Cléber S. dos; ARAÙJO, Manuela B. de. Interdisciplinaridade no Projovem Urbano: uma prática em construção. In: Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 5. Anais. São Cristóvão. 2011.

BARROS, Denise S. Os significados da Educação Profissional para a trajetória profissional dos jovens oriundos do Projovem Urbano. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

BARROS, Otávio A. do E. S. Cotidiano no ensino e aprendizagem de matemática: Reflexões no Projovem Urbano. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém. 2012.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. Cad. CEDES vol. 19 n. 44. Apr. 1998.

BEWIAHN, Edison. Políticas públicas para a juventude: um estudo de caso com egressos do Projovem Urbano e sua inserção no mercado de trabalho no Distrito Federal. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília. 2015.

BIANCHI, Álvaro. Hegemonia da pequena política: uma fórmula errada que deu certo. Disponível em: http://blogjunho.com.br/hegemonia-da-pequena-politica-uma-formula-errada-que-deu-certo/. Junho Blog. 28 de agosto de 2015. Acessado em: 14/09/2019.

BIEGER, Juliane T. Eficácia na Qualificação Profissional de Jovens e o Projovem Urbano: o caso de Toledo-PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. 2012.

BILIO, Rafael de L. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Urbano (PROJOVEM URBANO): a construção do precariado e a hegemonia da pequena política. Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2017.

BLANCO, Diego M. À luz do dia, nem todos os gatos parecem pardos: percepções de jovens sobre os limites e possibilidades do Projovem Urbano. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

BOITO Jr. Armando. A hegemonia neoliberal no Governo Lula. Revista Crítica Marxista. v. 17. 2003.

BOITO Jr., Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. Trabalho apresentado na edição de 2012 do Fórum Econômico da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

BOITO Jr, Armando; BERIINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 31-38, set. 2013.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acessado em: 17/03/2019.

BRASIL. Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959. Dispõe sobre as campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 51.470, de 22 de maio de 1962. Institui, no Ministério da Educação e Cultura, como serviço em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (Vide Lei nº 7.051, de 1982). Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos.

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Lei n° 10.880, de 9 de junho de 2004a. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4o da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004b. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências.

Medida Provisória nº 238, de 1º de fevereiro de 2005a. Institui, no âmbito da Secretaria Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, cria o Conselho Nacional de Juventude - CNJ e cargos em comissão, e dá outras providências.

BRASIL. Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005b. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n°37 de 7 de julho de 2006b. Aprovação de diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do Projovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006c. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008a. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008b. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei no 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n° 18. Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do Projovem Urbano. 2008c.

BRASIL. Projeto Pedagógico Integrado. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. Brasília. 2008d.

BRASIL. Plano Nacional de Formação para Gestores, Formadores e Educadores. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. 2008e.

BRASIL. Secretaria de Controle Interno da Casa Civil. Avaliação da Execução do Programa Projovem Urbano. Série Diagnósticos. Volume I. Brasília Out. 2010a.

BRASIL. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010b. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. Sumário Executivo: Avaliação do Projovem Urbano 2008-2009. 2010c.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. Reflexões sobre a Política Nacional da Juventude 2003-2010. Março. 2011a.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. Relatório de Gestão do Exercício 2010. Mar. 2011b.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011c. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. NOTA TÉCNICA Nº 02 / 2012. Assunto: ações relativas ao início das atividades do Projovem Urbano e calendário para a edição 2012 do Programa. 2012a.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. Manual do Educador do Projovem Urbano: Orientações Gerais. SECAD/MEC. 2012b.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014(a). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino. O Sistema Nacional de Educação. Texto elaborado a pedido do SASE/MEC. Carlos Augusto Abicalil; Carlos Roberto Jamil Cury; Luiz Fernandes Dourado e Romualdo Portela (convidados externos); Maria Beatriz, Binho Marques e Flávia Nogueira (Ministério da Educação). 2014(b).

BRASIL. Ministério do Trabalho. DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Nota Técnica. Juventude: Análise de Indicadores Selecionados do Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2015. Jun/2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho. DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2016: análise de Indicadores Socais. São Paulo. DIEESE. 2017.

CAIRES, Flavia C. B. Política pública de juventude: um estudo do Projovem Urbano no município de Vitória da Conquista (BA). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista. 2015.

CARNEIRO, Marcos T. Avaliação do processo de implementação do Projovem Urbano em Natal/RN: o que dizer da dimensão qualificação profissional? Dissertação de Mestrado. Instituto Fed. de Educ, Ciên. e Tecn. do Rio Grande do Norte, Natal. 2015.
CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 1998.

CASTELO, Rodrigo. O canto da sereia: social-liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. Revista Em Pauta. v. 11, n. 31. p. 119-138. 2013.

CAÚ, José N. A. Projovem: impactos da inclusão dos jovens – uma análise dos egressos da qualificação profissional do arco de esporte e lazer em Recife. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2009.

CÊA. Georgia Sobreira dos Santos. A Qualificação Profissional como Instrumento de Regulação Social: do PLANFOR ao PNQ. (In) O Estado da Arte da Formação do Trabalhador no Brasil. (Org.). CÊA. Georgia Sobreira dos Santos. GP-TESE. EDUNIOESTE. 2007.

CHAPLIN, Charles. O Grande Ditador. Direção: Charles Chaplin. Produção: United Artists. Estados Unidos. 1940.

CHAUÍ, Marilena. Uma nova classe trabalhadora. (In) 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. (Org.) Emir Sader - São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil. 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DO COMÉRCIO DE BENS, SERVIÇOS E TURISMO. Disponível em: http://www.cnc.org.br/noticias/economia/varejo-perde-68-mil-estabelecimentos-no-primeiro-semestre-do-ano. Acessado em 24 de setembro de 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. A hegemonia da pequena política. In: Oliveira, Francisco de; Braga, Ruy; Rizek, Cibele. Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. Dicionário Gramsciano. Editora Boitempo. 1ª edição. 2017.

CURY; Carlos R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

D'ALEXANDRE, Raquel G. As contradições do Projovem enquanto instrumento de combate à pobreza integrado a ordem societária do capital. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2014.

DIAS, Ana Lucélia S. As políticas públicas de Juventude em descontinuidades: uma análise das práticas de evasão no Projovem Urbano de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FERREIRA, Maria Inês Caetano. Educadores e a implementação de diretrizes contra desigualdades: o caso do Projovem Urbano. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 161-175, jan./mar. 2013.

FERREIRA, Marcia A. B. Projovem Urbano de Juiz de Fora: implementação e percepções dos atores sobre o programa. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015.
FERRETI, Celso. Formação Profissional e Reforma do Ensino Técnico no Brasil: anos 90. In: Educação & Sociedade, Campinas, ano 18, nº 59, p. 225-269. 1997.

FRIEDRICH, Márcia. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens- PROJOVEM: Uma análise entre o proposto e o vivido em Goiânia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos à cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. Caderno de Pesquisa n° 47. Nov. 38-45. 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):45-60, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projetos societários em disputa no Brasil e a Juventude com vida provisória. (Org.) Rummert, Sonia; Canário, Rui; Frigotto, Gaudêncio. (In:) Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal. Niterói. Editora da UFF. 2009.

_____. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político-práticas. Cadernos de Educação, nº 37. Universidade Federal de Pelotas. 2010a.

_____. A Produtividade da Escola Improdutiva. Ed.: Cortez. 2010b.

_____. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI. Revista Brasileira de Educação. v.16. nº 46. Jan/Abr. 2011.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. Coletânea de Textos: CONFITEA – BRASIL + 6. Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil. São Paulo, 2016.

GASPAR, Leandro. Teoria do Capital Humano e a formação para o trabalho simples no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano). Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Dissertação de Mestrado. Niterói. 2014.

GASPAR, Leandro. PROJOVEM URBANO: jovens e adultos como sujeitos históricos de um projeto societário excludente Revista Trabalho Necessário. Ano 15, nº 26. 2017.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA; Dalila A.10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma / Emir Sader (org.). - São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil 2013.

GONDIM, Edinólia P. Juventude e Cidadania: na trilha da avaliação do Projovem em São Luís/MA. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2012.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume 1: Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. 1999.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed.: Civilização Brasileira. 3ª edição. 2014.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Ed.: Civilização Brasileira. 3ª edição. 2007.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e Fordismo. Cadernos do Cárcere. Volume IV. Civilização Brasileira. 2001.

HARVEY. David. Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as mudanças da origem da cultura. Editora Loyola. 21ªedição. 2011a.

_____. O enigma do Capital e as crises do capitalismo. Ed. Boitempo. 1ª ed. 2011b.
IANI, Octavio. O cidadão do Mundo. (In) Capitalismo, Trabalho e Educação. (Org.) LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. Ed: Autores Associados. 3ª edição. 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Série Indicadores IBGE. 2º trimestre de 2016.
IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª edição. Editora Cortez. São Paulo. Coleção Questões da nossa época, v 77. 2006.

IPEA. Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada. Carta de Conjuntura | 33 | 4º Trim. Mercado de Trabalho. 2016

KNOLL, Joachim H. A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. (In.) UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. (Orgs.) IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA Carlos Humberto. Brasília, 2014.

KOSIK, Karel. A Dialética do Concreto. Ed.: Paz e Terra. 2011.

KUENZER, Acácia; INVERNIZZI, N.; ABREU, C. B. M. Educação, Saúde e Trabalho: avanço desigual no contexto da reestruturação produtiva na Região Metropolitana de Curitiba. In: Simpósio Trabalho e Educação. Belo Horizonte. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. (In.) Capitalismo, Trabalho e Educação. (Orgs.) LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. Editora: Autores Associados. Campinas. 3ª edição. 2005.

KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns Aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua Repercussão no Funcionamento das Escolas. Revista HISTDBR On-Line. Campinas. N. 32. p. 168-178. Dez. 2008.

LIMA, Licínio C. Da vida, ao longo da aprendizagem. A Página da Educação, set. Ano 11, n. 115, p. 21. 2002.
_____. Políticas de formação ao longo da vida. IX Congresso Nacional de Centros de Formação de Associação de Escolas. Formação contínua e qualidade da escola. Centro Cultural Vila Flor, Guimarães – Portugal. 3, 4 e 5 de maio 2007a.

_____. Educação ao Longo da Vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. Ed.: Cortez. São Paulo. 2007b.

_____. EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? Coletânea de Textos: CONFITEA – BRASIL + 6. Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil. São Paulo, 2016.

LIRA, Márcia de F. L. Entre a intenção e o gesto: a experiência do Projovem em João Pessoa. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2011.

LUXEMBURGO, Rosa. Reforma ou Revolução. Expressão Popular. São Paulo. 2015.

MACEDO, Paula. O Projovem e a alienação do trabalho docente. Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo. De O capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917). Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo. 2017.

MACIEL, Karen de Fátima. O Projovem pelo olhar de educandos e educadores na cidade do Rio de Janeiro: potencialidades emancipatórias. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Dissertação de Mestrado. 2013.

MARINI, Rui Mauro. Dialética da Dependência. 1973. Disponível em: www.marxists.org/portugues/marini/1973/mes/dialetica.htm. Acesado em: 10 de julho de 2017.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. (In.) A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. (Org.) NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Ed.: Xamã. São Paulo. 2010.

MARTINS, Talita J. S. Trajetórias de escolarização de jovens que abandonaram o Projovem: por que não prosseguiram o caminho? Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2013.

MARX, Karl; Engels Friedrich. A Ideologia Alemã. Ed.: Boitempo. São Paulo. 2007.

_____. Manifesto Comunista. Ed.: Boitempo. São Paulo. 2010.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 2ª edição. Ed.: Expressão Popular. São Paulo. 2008.

_____. Manuscritos econômicos-filosóficos. Editora Boitempo. São Paulo. 2010.

_____. Grundrisse. Editora Boitempo. São Paulo. 2011a.

_____. O Capital: crítica da economia política. 29ª edição. Ed.: Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2011b.

MELO, Paula S. F. Política pública para juventude: a implementação do Projovem urbano em Iranduba/AM. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2010.

MELO, Rosicleide A. Juventude, Participação e Cidadania: um estudo sobre a experiência do Projovem Urbano em Recife/PE. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2014.

MÈSZÁROS, István. A Teoria da Alienação em Marx. Editora Boitempo. 2006.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. 28ª reunião anual da ANPED. CAXAMBU/MG. De 16 a 19 de outubro de 2005.

MONTEIRO, Marília de Andrade. A Participação Cidadã no Projovem Urbano: Elementos para um debate sobre cidadania e civilidade. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

MORAES, Carmen S. V; NETO, Sebastião L. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1435-1469, Set./Dez. 2005.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. Trabalho, Educação e Saúde, v. 4 n. 2, p. 395-416, 2006.
MOREIRA, Evaldo de A. Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos na RMSP: O caso do Projovem (2005-2007). Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 2008.

NOVAES, Regina. *Prefácio.* In: Juventude e Políticas Sociais no Brasil. Instituto de Pesquisa Aplicada (Ipea). Brasília, 2009.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Perfil do Trabalho Decente no Brasil: um olhar sobre as unidades da federação. 2012.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. Global Employment Trends for Youth 2017: Paths to a better working future International Labour Office – Geneva: ILO, 2017

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica a razão dualista – o ornitorrinco. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo. Editora Boitempo. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo à Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

_____. Educação de Jovens e Adultos em tempos de VI CONFINTEA: por "uma didática da invenção". (In.) Educação de Jovens e Adultos: Políticas e Práticas Educativas. (Org.) SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. Rio de Janeiro. NAU Editora. 2011.

_____. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. História da Cidadania. 3ª edição. São Paulo. Contexto. 2005.

PIRES, Itaara G. A implementação do Projovem no município de porto alegre/rs, sob a perspectiva dos jovens participantes. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2010.

PIRES, Márcia G. L. Novos marcos de dualismo educacional na sociedade contemporânea: inclusão social, cidadania e protagonismo juvenil na educação de jovens trabalhadores - o caso do Projovem Urbano Fortaleza. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. 2011.

POCHMANN, Márcio. Qual Desenvolvimento? Oportunidades e dificuldades do Brasil contemporâneo. Editora: Publisher. 1ª ed. São /Paulo. 2009.

RAMOS, Marise. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação. Editora Cortez. 4ª edição. 2011.

RAMOS, Antônia M. M. Projovem Urbano como política pública de educação: escolarização e inserção profissional dos egressos no município de Imperatriz-MA. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém. 2014.

RUMMERT, Sonia. A Educação e as Teses da Inclusão Social. Revista Espaço Acadêmico - Nº 58 – Março de 2006. Disponível em: http://sga.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/a-educacao-teses-inclusao-social.pdf Acessado em: 19 de mar. 2019. 2006.

RUMMERT, Sonia M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n° 2, p. 35-50. 2007.

RUMMERT, Sonia M.; VENTURA, Jaqueline. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILE, Eveline; VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.

RUMMERT, Sonia; BÍLIO, Rafael; GASPAR, Leandro. Projovem Urbano: a política transitória e emergencial como marca sócio-histórica na educação de jovens e adultos. In: BONFIM, Maria I.; RUMMERT, Sonia (Org.). Educação de jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira: "novos" projetos e antigas disputas. Editora CRV, 2017. p. 47-76.

SÁ, Roselene M. Projovem Urbano: desafios, perspectivas e implicações de uma política pública na constituição dos saberes discentes. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2013.

SANTOS, Veronica S. de O. Inclusão social de jovens: entre o proposto e o alcançado no Projovem Urbano no município de Anápolis-GO nos anos de 2010-2011. Dissertação de Mestrado. Centro Universitário de Anápolis. 2012.

SANTOS, Paula de M. Políticas públicas de qualificação profissional: a experiência do Projovem Urbano no Município de Mesquita – RJ. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. 2015.

SAVIANI, Demerval. Transformações do Capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (Org.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Ed: Autores Associados. 3ª edição. 2005.

SAVIANI, Demerval. Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Fundação Osvaldo Cruz. Revista Trabalho, Educação e Saúde. v. 6, nº 2. P. 213-231, jul/out. 2008.

SAVIANI, Demerval. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. Texto organizado a pedido da Assessoria do MEC para servir de subsídio às discussões preparatórias da Conferência Nacional de Educação (2009).

SAVIANI. Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação. v. 15. nº 44. Mai/Ago. 2010.

SAVIANI. Demerval. O Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. (In). O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília, p. 15-33. 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SEVERINO, Antônio J. Educação, Trabalho e Cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo em Perspectiva, 14(2) 2000.

_____. Fundamentos éticos-políticos da educação no Brasil de Hoje. (In) Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. (Org.) Júlio César França Lima e Lúcia Maria Wanderley Neves. Rio de Janeiro. Editora Fiocruz/EPSJV. 2006.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coelho de. A Política Nacional da Juventude: avanços e dificuldades. (Org.) Jorge Abrahão de Castro; Luseni Maria C. de Aquino; Carla Coelho de Andrade. Juventude e Políticas Sociais no Brasil. Brasília. IPEA. 2009.

SILVA, Ângela C. F. Jovens e Políticas Públicas: Representações sociais de educação entre jovens do Projovem Urbano na cidade de João Pessoa /PB. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2011.

SILVA, Mariléia. Percursos Profissionais e a Justeza das Políticas Públicas de Inclusão e Qualificação: o público alvo do Projovem Trabalhador. (In.) Jovens, Trabalho e Educação: A conexão subalterna de formação para o Capital. (Org.) SILVA, Mariléia Maria; QUARTIERO, Elisa; EVANGELISTA, Olinda. Editora: Mercado de Letras. 2012.

SILVEIRA, Olivia M. C. O jardim dos caminhos que se bifurcam: um estudo sobre permanência e progressão de jovens egressos do Projovem/Projovem Urbano na educação formal. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2013.

SOARES, Swamy de P. L. Estado, políticas públicas e juventude: avaliação de efeitos de um programa federal na esfera local. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2013.

TORRES, Rosa Maria. Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur. Associação Sueca para o

Desenvolvimento Internacional. Nuevos Documentos de la División de Educación No. 14. Deso, división de educación. septiembre 2003.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Brasília. 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA. (Orgs.) IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA Carlos Humberto. Brasília, 2014.

VENTURA, Jaqueline Pereira; RUMMERT, Sonia Maria. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. (Org.) SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. (In.) Educação de Jovens e Adultos: Políticas e Práticas Educativas. Rio de Janeiro. Nau Editora: EDUR. 2011.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. (Org.) Lia Tiriba; Maria Ciavatta. (In.) Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. 2011.
VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013.

VERISSIMO, Ana Maria Roriz. Representações sociais de educadores do Projovem sobre sua prática pedagógica no programa. Universidade Estácio de Sá. Dissertação de Mestrado. 2009.
VIGANO, Samira de Moraes Maia. Constituições identitárias no Projovem Urbano de Santa Catarina: um olhar na docência. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado. 2014.

Fontes da Internet

BRASIL ECONÔMICO. Indústria demitiu 41 mil no ano em São Paulo, aponta Fiesp. Disponível em: http://economia.ig.com.br/2016-06-17/industria-queda-emprego.html Acessado em: 24 de setembro de 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Rádio Câmara. Regulamentação do Sistema Nacional de Educação está pronta para análise da Comissão de Educação. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIOAGENCIA/551942REGULAMENTACAO-DO-SISTEMA-NACIONAL-DE-EDUCACAO-ESTA-PRONTA-PARA-ANALISE-DA-COMISSAO-DE-EDUCACAO.html Acessado em: 26/06/2018.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria. TC 019.571/2009-8. Data da Sessão: 23/2/2011.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria. TC-028.808/2011-8. Data da Sessão: 10/6/2014.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria. TC 005.526/2016-7. Data da Sessão: 3/8/2016.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria. TC 003.701/2014-0. Apenso: TC 006.832/2016-4. Data da Sessão: 17/10/2018.

Jornal Valor Econômico. IBGE: Desemprego tem alta proporcional maior entre jovens no trimestre. Disponível em: https://www.valor.com.br/brasil/5531767/ibge-desemprego-tem-alta-proporcional-maior-entre-jovens-no-trimestreAcessado em: 15/03/2019.

O ESTADÃO. Crise provoca o fechamento de mais de 4 mil fábricas em São Paulo em um ano. Disponível em: http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,crise-provoca-o-fechamento-de-mais-de-4-mil-fabricas-em-sao-paulo-em-um-ano,10000023406.Acessado em: 24 de setembro de 2016.

O GLOBO. Falta trabalho para 27,6 milhões de brasileiros, aponta IBGE. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/08/16/falta-trabalho-para-276-milhoes-de-brasileiros-aponta-ibge.ghtmlAcessado em: 18/03/2019.

PORTAL IG. Brasil registra mais de mil pedidos de falência por empresas no 1º semestre. Disponível em: http://economia.ig.com.br/2016-07-04/empresas-falencia-2016-scpc.html Acessado em: 24 de setembro de 2016.

APÊNDICE

Apêndice I - Quadro de ocupações do Projovem Urbano

ARCOS	OCUPACÕES	CÓDIGO CBO**
1. Administração	a. Arquivador	4151-05
	b. Almoxarife	4141-05
	c. Contínuo (Office-Boy/Office-Girl)	4122-05
	d. Auxiliar Administrativo	4110-05
2. Agroextrativismo	a. Trabalhador em Cultivo Regional	6233-20 / 6233-05 6233-10
	b. Extrativista Florestal de Produtos Regionais	6234-10/6234-05 / 6234-20
	c. Criador de Pequenos Animais	7521-05 / 7523-10 7682-05
	d. Artesão Regional	8332-05
3. Alimentação	a. Chapista	5134-35
	b. Cozinheiro Auxiliar	3541-30
	c. Repositor de Mercadorias	5211-25
	d. Vendedor Ambulante (Alimentação)	3541-30
4. Arte e Cultura I	a. Assistente de Produção Cultural	2621
	b. Auxiliar de Cenotecnia	3742
	c. Assistente de Figurino	2628
	d. DJ/Mc	Sem CBO
5. Arte e Cultura II	a. Revelador de Filmes Fotográficos	7664-15
	b. Fotógrafo Social	2618-15
	c. Operador de Câmera de Vídeo – Cameraman	3721-15
	d. Finalizador de Vídeo	3744-15
6. Construção e Reparos I (Revestimentos)	a. Ladrilheiro	7165-10
	b. Gesseiro	7164-05
	c. Pintor	7233-10/7166-10
	d. Reparador (Revestimento).	9914-05
7. Construção e Reparos II (Instalações)	a. Eletricista de Instalações (Edifícios).	7156-10
	b. Trabalhador da Manutenção de Edificações	9914-05
	c. Instalador-Reparador de Linhas e Aparelhos de Telecomunicações	7313-20
	d. Instalador de Sistemas Eletrônicos de Segurança	9513-05
8. Educação	a. Auxiliar de Administração Escolar	4110-10
	b. Contador de Histórias	2625-05
	c. Inspetor de estudantes	3341-10
	d. Recreador	3714-10
9. Esporte e Lazer	a. Recreador	3763-10
	b. Agente Comunitário de Esporte e Lazer	2241-35
	c. Monitor de Esporte e Lazer	3714-10
	d. Animador de Eventos	3763-05
10. Gestão Pública e Terceiro Setor	a. Agente Comunitário	Sem CBO
	b. Agente de Projetos Sociais	Sem CBO
	c. Coletor de Dados de Pesquisas e Informações Locais	4241-05
	d. Auxiliar Administrativo	4110-10
11. Gráfica	a. Guilhotineiro (Indústria Gráfica).	7663-20
	b. Impressor Serigráfico	7662-05
	c. Operador de Acabamento (Indústria Gráfica).	7663-15
	d. Encadernador	7687-05

Quadro de ocupações do Projovem Urbano (Continuação).		
12. Joalheria	a. Ourives na Fabricação e Reparação de Joias	7510-10
	b. Fundidor	7511-10
	c. Auxiliar na Confecção de Bijuterias	7511-15
	d. Vendedor de Comércio (Joias, Bijuterias e Adereços).	5211-10
13. Madeira e Móveis	a. Marceneiro	7711-05
	b. Reformador de Móveis	7652-35
	c. Auxiliar de Desenhista de Móveis	3184-25
	d. Vendedor de Móveis	5211-10
14. Metalmecânica	a. Serralheiro	7244-40
	b. Funileiro Industrial	7244-35
	c. Auxiliar de Promoção de Vendas	4110-05
	d. Assistente de Vendas (Automóveis e Autopeças).	3541-25
15. Pesca e Piscicultura	a. Trabalhador na Pesca Artesanal	6310-15/6311-05
	b. Trabalhador na Piscicultura	6310-20/6313-25
	c. Trabalhador em Unidades de	8481-10/8414-84
	d. Vendedor de Pescados	8481-05/1414-10
16. Saúde	a. Auxiliar de Administração em Hospitais e Clínicas	4110-05
	b. Recepcionista de Consultório Médico e Dentário	4221-10
	c. Atendente de Laboratório de Análises Clínicas	5152-15
	d. Atendente de Farmácia – Balconista	5211-30
17. Serviços Domésticos I	a. Faxineira	5121-15
	b. Porteiro	5174-10
	c. Cozinheira no Serviço Doméstico	5132-10
	d. Caseiro	5121-05
18. Serviços Domésticos II	a. Cuidador de Idosos	5162-10
	b. Passador de Roupas	5164-15
	c. Cuidador de Crianças (Babá).	5162-05
	d. Lavadeiro	5163-05
19. Serviços Pessoais	a. Manicura e Pedicura	5161-20/5161-40
	b. Depilador	Sem CBO
	c. Cabeleireiro	5161-10/5161-05
	d. Maquiador	5161-25
20. Telemática	a. Operador de Microcomputador	4121-10
	b. Helpdesk	3172-10
	c. Telemarketing (Vendas).	4223-10
	d. Assistente de Vendas (Informática e Celulares).	3541-25
21. Transporte	a. Cobrador de Transportes Coletivos	5112-15
	b. Despachante de Tráfego	4231-05
	c. Assistente Administrativo	4110-10
	d. Ajudante Geral em Transportes	Sem CBO
22. Turismo e Hospitalidade	a. Organizador de Eventos	3548-20
	b. Cumim (Auxiliar de Garçom).	5134-05
	c. Recepcionista de Hotéis	4221-05
	d. Monitor de Turismo Local	Sem CBO
23. Vestuário	a) Costureiro	7632-10
	b) Montador de Artefatos de Couro	7653-15
	c) Costureira de Reparação de Roupas	7630-15
	d) Vendedor de Comércio Varejista	5211-10

*Fonte: Manual do Educador - Orientações Gerais (2012)

**Fonte: Classificação Brasileira de Ocupações/TEM

ANEXO I – O Controle do Projovem Urbano pelo Tribunal de Contas da União

Enquanto campo social em disputa, o controle dos investimentos nas políticas educacionais revela os fios invisíveis pelos quais o direito à educação é alijado da sociedade. A relevância de tal propositura caminha na direção de combatermos uma prática histórica, ou seja, a malversação do dinheiro público. De fato, mesmo sabendo que o Programa não tem por objetivo romper com a ordem capitalista e a transformação social se faz através da "grande política", a apropriação dos programas de governo por meio da "pequena política" tem sido o "modus operandi" de muitos gestores públicos, cooptando investimentos para a realização explícita de interesses escusos, refletindo na ponta do processo com a precarização da qualificação profissional. Por vezes, o controle pelos órgãos de governo tem demonstrando que tal incapacidade institucional, revestida de incompetência administrativa, serve para institucionalizar o descaso, a corrupção, a prática do superfaturamento etc., prejudicando a efetividade social do programa para a classe que vive do trabalho.

No âmbito do governo federal, o Tribunal de Contras da União (TCU) é o responsável por proceder a prestação de contras de todos os convênios com a administração pública, o que por si só se torna uma tarefa hercúlea. Em alguns anos, o órgão identificou muitos erros de gestão, malversação do dinheiro público e práticas escusas em vários municípios do País.

Em São Gonçalo/RJ, verificou-se que no âmbito do Projovem Urbano, a entidade executora do Programa pagou R$ 98.512,32 à empresa contratada, pela aquisição de 39 itens diferentes. Para dez desses itens, a entidade executora pagou o total de R$ 50.162,55, "mas, de acordo com a pesquisa realizada pelos auditores, o valor pago deveria ter sido de R$ 27.495,74, caracterizando indícios de superfaturamento de, no mínimo, R$ 22.666,81 (R$ 50.162,55 – R$ 27.495,74) " (TCU, 2011, p. 6).

Ainda em São Gonçalo/RJ, segundo o órgão de controle, foram verificadas situações em que as marcações nas folhas de frequência dificilmente condiziam com a realidade, pois foram encontradas listas com 100% de frequência repetidamente. A situação indica que há professores que não estão fazendo corretamente a chamada, prejudicando o controle efetivo sobre o quantitativo de jovens realmente presentes (TCU, 2011, p. 9).

Em São Vicente/SP, a meta de jovens participantes do Programa era de 1.500 alunos. Ao selecionar amostra de 240 alunos, distribuídos em 6 turmas, verificou-se que 153 jovens deixaram de frequentar o curso, ou seja, o índice de evasão chegou a 64%. Em Campo Grande/MS, o índice verificado foi de 65%, em Sete Lagoas/MG, de 38%, em Fortaleza/CE, de 34% (TCU, 2011, p. 9).

Em Olinda/PE, foi apontada a dificuldade para analisar as frequências do Projovem Urbano, em virtude da arrumação constante das turmas, decorrente da evasão. Constatou-se, ainda, a falta de fidedignidade de dados inseridos no sistema informatizado do Projovem Urbano e ausência de apresentação de parte dos diários de frequência das turmas. A equipe ressaltou que alunos que estiveram ausentes por mais de 30 dias, de acordo com o diário de frequência da turma, tinham o lançamento de presença superior a 75% no sistema do Programa. Portanto, receberam indevidamente o auxílio financeiro correspondente àquele período. Foi proposta determinação para corrigir a falha apresentada e apuração da responsabilidade do agente que inseriu os dados errôneos no sistema informatizado (TCU, 2011, p. 9).

No Sergipe, "o Contrato 19/2009, firmado no montante de R$ 16.171.584,64, [...], para fins de custeio da formação continuada de 7.200 alunos. Como restou demonstrado, apenas 6.290 alunos estiveram matriculados no programa, com a conclusão de cursos por 4.030 alunos. Houve a restituição de R$ 4.896.236,21 ao FNDE, o que sugere o não atingimento dos objetivos do programa, em plenitude". Assim, o TCU entrou com uma representação apurando irregularidades como a: "9.3.1. Insuficiência de elementos capazes de comprovar a efetiva implementação/execução do Projovem urbano no período fiscalizado; e 9.3.2. Insuficiência de elementos capazes de comprovar a boa e regular aplicação dos recursos destinados à aquisição de alimentação escolar no âmbito do Projovem Urbano" (TCU, 2018, p. 2).

Da mesma forma, no estado do Maranhão, "quanto ao exercício de 2008, houve ausência completa de documentação comprobatória da execução física do Programa, existindo, nesse caso, apenas alguns documentos financeiros, que não foram suficientes para demonstrar a execução do objeto". Assim, foi efetuada a recomendação "de acionar os gestores responsáveis a restituir valores relativos aos danos apurados, sendo que o mais relevante importou em R$ 5.948.381,30" (TCU, 2014, p. 8).

No município de Manaus-AM, outro caso de superfaturamento foi identificado. De acordo com o TCU foram registrados os seguintes achados: a) superfaturamento na aquisição de bens; b) pagamento de serviço não realizado; c) pagamento de taxa de administração; d) ausência de conselho ou comitê local de controle e participação social; e) ausência de manifestação conclusiva sobre prestação de contas, e f) aquisição de material permanente (TCU, 2016, p. 1).

De modo que, lamentavelmente, a percepção da pequena política se faz presente à medida que confrontamos a realidade material dos indivíduos que atuam diretamente na execução do Projovem Urbano, cuja a falta de responsabilidade e comprometimento corrobora para a reprodução das desigualdades sociais.