

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUANI DE LIZ SOUZA

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO?
O PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA EM SANTA CATARINA

FLORIANÓPOLIS/SC

2012

LUANI DE LIZ SOUZA

**FORMAÇÃO PARA O TRABALHO?
O PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA EM SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso João Carminati

FLORIANÓPOLIS/SC

2012

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

S719f Souza, Luani de Liz
Formação para o trabalho? O projeto escola de fábrica em Santa
Catarina / Luani de Liz Souza, 2012
155 f. : il. ; 30 cm

Bibliografia: p.151-155

Orientador: Prof. Dr. Celso João Carminati

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação,
Florianópolis, 2012.

1. Ensino profissional. - 2. Política e educação. – Ensino – legislação. -
4. Política social – I. Carminati, Celso João (orientador) – II. Universidade
do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação.
Mestrado em Educação – III. Título.

CDD: 373.246 – 20 ed.

LUANI DE LIZ SOUZA

FORMAÇÃO PARA O TRABALHO?

PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA EM SANTA CATARINA

Dissertação apresentada ao curso do Mestrado em Educação como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCO EXAMINADORA

Orientador: _____

Prof. Dr. Celso João Carminati
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____

Profª Drª. Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: _____

Profª Drª. Ione Ribeiro Valle
Universidade Federal de Santa Catarina

Suplente : _____

Profª Drª. Mariléia Maria da Silva (Suplente)
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis/SC, 19 de março de 2012.

Dedico às meninas Treis, que acreditaram na minha existência. Espero que cada linha deste trabalho seja um esboço de agradecimento à força que me passaram.

Com afeto, à Lia e à Lislely

AGRADECIMENTOS

As palavras guardadas e os sentimentos vivenciados nesses últimos dois anos agora parecem se retorcer entre um misto de angústia pelo final e de alegria por ser o fim. Os livros, que por ora não toco, mas que estiveram sob meu olhar dia e noite, começam a ser guardados como rito de conclusão e serviços prestados.

Não sei hoje o que será do amanhã ... “responda quem souber”! Não sei da incerteza de não mais me sentir no universo acadêmico nos próximos momentos, do qual me despeço agradecendo aos que cruzaram meus dias, pela comunhão das forças repassadas e que emitiram de seu universo para tornar real a pesquisa que hoje, com alegria, concluo e apresento, cuja escrita se fundiu ao meu eu.

Faço um breve registro de todos os que, perto ou distante, compartilharam de meu trabalho, dos que dialogaram diretamente na escrita e daqueles que, em momentos de angústia, me ofereceram refúgio.

Na relação de agradecimentos e sentimentos que invadem o pensamento agora ocorre-me dizer: “Era uma casa muito engraçada/ Não tinha teto, não tinha nada/ Ninguém podia entrar nela, não/ Porque na casa não tinha chão” (Vinicius de Moraes)... À Lia agradeço pela casa engraçada, pelo teto e pela parede... não teria havido lugar para brincar na escrita não fosse por ela.

Outro ser especial nessa trajetória foi a Lisley, que, com sua paciência e afeto, me introduziu nesse mundo acadêmico, pacientemente leu todas as versões possíveis do meu trabalho, apaziguando, com afeto, minhas incertezas, tecendo comentários, vivendo um diálogo intenso na escrita. Além disso, por sua amizade, quando em turbilhão, me punha diante do mar... lia poemas e versos para distrair os sentimentos e assim amenizava as dificuldades da escrita. Em palavras, o melhor que consigo é dizer obrigada por existir em minha vida.

Destaco o imenso prazer por ter sido orientada pelo prof. dr. Celso João Carminatti, por ter acreditado na pesquisa, por ter reconhecido as fragilidades pessoais pelas quais passei nos últimos dois anos e, principalmente, por haver enriquecido meu trabalho com suas contribuições e diálogos.

Também me foram importantíssimos dois encontros felizes – com a profa. dra. Vera Lúcia Gaspar da Silva e Juçara Eller Coelho. A querida Vera, desde o momento da entrevista para a seleção, me fez sentir parte do espaço do mestrado; o carinho e o afeto daquele instante

me acompanharam pelos dois anos do trabalho, tanto como aluna (em suas aulas), quanto fora desse contexto, com um diálogo permanente sobre coisas que criaram e fortaleceram laços. Muito grata, profa. Vera.

Agradeço à minha companheira de orientação e amiga, Juçara, que vivenciou comigo enormes trocas afetivas. Ganhamos espaço uma na vida da outra. Passamos por grandes dificuldades, superadas pela soma da força de uma com a de outra.

Registro, também, agradecimentos aos docentes da UDESC, que me acolheram, contribuíram na minha formação como pesquisadora e, principalmente, por me fazerem parte desse ambiente e pelo sentimento de pertencer ao lugar da pesquisa e do estudo.

Marco igualmente a importância do investimento do recurso público nessa pesquisa através da bolsa PROMOP/UDESC e CAPES.

Lembro todos os que vivenciaram essa política, desde os colegas de trabalho de Brasília e os jovens que fizeram isso acontecer.

Aos velhos amigos, Mel e Vagner, que estiveram mais distantes nesses dois anos por causa do meu envolvimento com a pesquisa.

Desejo agradecer imensamente duas profissionais da saúde ESPECIAIS, a Médica dr^a Patrícia Khaan e a grande fisioterapeuta e amiga Daniele Sabi, que por diversos momentos possibilitaram ao corpo físico dar conta de todo o emaranhado da vida nesses dois anos.

Não posso deixar de lembrar os professores da escola Rubens de Arruda Ramos de Lages, que me impulsionaram a desenvolver minha formação em educação. Cito, com carinho, em particular a Dirlene das Graças Alves e a Marilene Ribeiro, cuja presença senti todos os dias em que estive imersa nesse processo.

Ressalto, ainda, o apoio dos meus familiares: meus pais, que, mesmo não sendo pessoas de formação, sempre acreditaram na escola e em mim acreditaram e acreditam.

A meus irmãos: ao irmão, pelas orações para que eu mantivesse a serenidade nesse período turbulento; à irmã, por haver ouvido e discutido minhas preocupações comigo e com a minha formação.

Enfim, ao universo espiritual, que emitiu força e luz sobre meu caminhar.

Muito obrigada a todos!

Não busque por enquanto respostas que não lhe podem ser dadas, porque não as poderia viver. Pois trata-se precisamente de viver tudo. Viva por enquanto as perguntas. Talvez depois, aos poucos, sem que o perceba, num dia longínquo, consiga viver a resposta.

(Rainer Maria Rilke)

RESUMO

SOUZA, Luani de Liz. **Formação para o Trabalho? Projeto Escola de Fábrica em Santa Catarina.** 2012. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Área: História e Historiografia da Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2012.

A presente pesquisa trata das políticas educacionais contemporâneas de educação profissional no País. Discute as influências dos organismos internacionais e do setor produtivo nas definições dos modelos pedagógicos de formação da juventude. Apresenta um panorama das políticas nacionais e como se vincula a educação profissional no itinerário de formação desses jovens. O estudo teve por base a análise da política social do Projeto Escola de Fábrica, que visava à inserção no mercado de trabalho do jovem em situação de vulnerabilidade social. Com o propósito de compreender o envolvimento do setor produtivo nesse setor, definimos o estado de modernização da educação no País e seus reflexos na formação da juventude. Com o propósito de levantar dados sobre o objeto de estudo, foram analisadas as legislações pertinentes à educação profissional desde o período da Reforma Educacional de 1990 até o Decreto nº 5.154, de 2004, que redefine e organiza o ensino profissional. Além destas referências, consultamos documentos estatísticos a respeito da juventude. Buscamos como fonte de investigação os documentos legais da política social em questão: a Lei nº 11.180, de 2005, e as resoluções de orientação e diretrizes do Escola de Fábrica. Para interpretar e compreender a prática de execução da política, pesquisamos os documentos internos nas duas unidades gestoras – Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e Centro de Integração Empresa-Escola. Para fundamentar a análise, privilegamos o diálogo com os conceitos de modernização, educação e poderes estratégicos institucionais na modelação pedagógica dos cursos de formação do Projeto Escola de Fábrica. Constatamos que a política social orientada à emancipação do jovem assegura a reprodução dos interesses dos setores produtivos em detrimento de sua pretendida inserção social.

Palavras-chave: Juventude. Formação para o trabalho. Estratégias. Política Social.

ABSTRACT

SOUZA, Luani Liz. Training for Work? Factory School Project in Santa Catarina. 2012. Paragraph 152. Dissertation (Master of Education - Area: History and Historiography of Education). State University of Santa Catarina. Graduate Program in Education, Florianópolis, 2012.

This research deals with the contemporary educational policies of professional education in the country. Discusses the influence of international organizations and the industrial sector in the definitions of pedagogical models for youth training. Presents an overview of national policies for youth and how it links to professional education in the process of formation of these young people. The study was based on the analysis of social policy - Factory School Project, which aimed at social inclusion of young people in situations of social vulnerability in the labor market. In order to understand the involvement of the productive sector in training the young, we define the state of modernization of education in the country and reflex mechanisms to modernize the training of youth. With the purpose of collecting data about the object of this study we analyzed the laws pertaining to professional education in the country since the period of the Educational Reform of 1990 and Decree No. 5154 of 2004 which resets and organizes vocational education as well as statistical documents for compliance with youth . We seek a source for research the papers of social policy in question, Law No. 11,180 of 2005 and the Resolution of guidance and directives of the School Factory, to interpret and understand the practice of policy implementation were researched internal documents in the two units Managers - Secretary of State for Education, Science and Technology and Enterprise Integration Center-School that was listed for consideration in this research. For the analysis privileged dialogue with the concepts of modernization, education and strategic institutional powers in shaping the educational training courses Factory School Project. We note that this social policy aimed at the emancipation of young reproduction ensures the interests of productive sectors at the expense of social inclusion of young people stated.

Keywords: Youth. Training for work. Strategies. Social Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Organograma do Projeto Escola de Fábrica - | 61 |
| Figura 2 – Mapa - Distribuição dos recursos do Projeto Escola | 82 |
| Figura 3 – Mapa - Regiões atendidas pelas unidades gestoras em Santa Catarina..... | 83 |
| Figura 4 - Gráfico A – Configuração Partidária do Poder Legislativo/ 2002 - 2006 em SC..... | 86 |
| Figura 5 - Gráfico B – Configuração Política Partidária Municipal de 2005 e Cursos do Projeto Escola de Fábrica nos municípios conforme a sigla partidária. | 87 |
| Figura 6 - Gráfico C - Configuração Política Partidária Municipal de 2005 e Cursos do Projeto Escola de Fábrica nos municípios conforme a sigla partidária | 88 |
| Figura 7 - Propostas encaminhadas para aprovação na primeira Chamada Pública do Projeto Escola de Fábrica | 91 |
| Figura 8 - Cursos oficialmente aprovados pelo Ministério da Educação | 92 |
| Figura 9 - Relações de carga horária (C.H.) de cada curso e a carga horária | 94 |
| Figura 10 - Relações de carga horária (C.H.) de cada curso e a carga horária | 95 |
| Figura 11 - Curso Unidade Gestora SED/SC | 96 |
| Figura 12 - Curso – Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos | 96 |
| Figura 13 - Cursos CIEE/SC convênio com o FNDE, iniciados em setembro de 2005 | 101 |
| Figura 14 - Qualificação Profissional em Nível Básico”. CIEE/SC – Resolução/CNE/CEB/ N° 4 de 1999 | 104 |
| Figura 15 - Curso – I.P. em Telecomunicações CIEE/SC | 105 |
| Figura 16 - Curso Técnico em Telecomunicações – Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos | 105 |
| Figura 17 - Quadro da gestão SED/SC | 123 |
| Figura 18 – Quadro da Gestão do CIEE/SC | 124 |
| Figura 19 - Mapa dos complexos econômicos em cada região de Santa Catarina | 128 |
| Figura 20 - Configuração entre o complexo econômico do estado e os cursos aprovados | 129 |
| Figura 21 - Quadro demonstrativo cursos aprovados convênio N° 844016 | 130 |
| Figura 22 - Quadro de cursos executados | 131 |
| Figura 23 – Dados escolares jovens SED/SC | 133 |
| Figura 24 – Quadro - Faixa-etária da juventude SED/SC | 134 |
| Figura 25 – Quadro de desistência e evasão nos cursos executados | 135 |
| Figura 26 - Quadro de inserção dos jovens no trabalho | 144 |
| Figura 27 – Relação de cursos executados e número de alunos formados | 145 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| AEMFLO | Associação Empresarial da Região Metropolitana de Florianópolis |
| AMEA | Instituto Dehoniano Integrado dos Amigos da Antena |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| BNDES | Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social |
| BRA | Brasil |
| CBO | Categoria Brasileira de Ocupação |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CEPA | Centro de Socioeconomia e Planejamento Agrícola |
| CEPAL | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe |
| CIEE/SC | Centro de Integração Empresa – Escola de Santa Catarina |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COOESC | Cooperativa Educacional de Santa Catarina |
| DIEESE | Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos |
| E.F. | Ensino Fundamental |
| E.M | Ensino Médio |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ECOSOC | Conselho Econômico e Social |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FIESC | Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina |
| FIESP | Federação das Indústrias do Estado de São Paulo |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| I.P. | Iniciação Profissional |
| IDJ | Índice de Desenvolvimento da Juventude |
| IMG | Instituto Maximiliano Gaidzinski |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MBC | Movimento Brasil Competitivo |

| | |
|----------|--|
| MDS | Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MTE | Ministério do Trabalho e Emprego |
| OMC | Organização Mundial do Comércio |
| ONU | Organização para as Nações Unidas |
| PEA | População Economicamente Ativa |
| PLANFOR | Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador |
| PMAJ | Programa Mundial de Ação para a Juventude |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNPE | Programa Primeiro Emprego |
| PNUD | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento |
| PROEP | Programa de Expansão da Educação Profissional |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão de Jovens |
| PROMED | Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio |
| SED/SC | Secretaria do Estado da Educação e Desporto de Santa Catarina |
| SEMTEC | Secretaria de Educação Média e Tecnológica |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SISPAB | Sistema de Pagamento de Bolsas |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1 CAPÍTULO ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA(S) JUVENTUDE(S) | 19 |
| 2 CAPÍTULO INTERMITÊNCIAS DA MODERNIDADE, MODERNIZAÇÃO E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA..... | 32 |
| 2.1 BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 9394/96 | 46 |
| 2.2 INCIDÊNCIAS DA MODERNIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA | 49 |
| 2.3 POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE: DIMENSÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS..... | 53 |
| 2.3.1 PROGRAMA DE AJUSTE ESTRUTURAL E PARA INCLUSÃO SOCIAL? | 58 |
| 3 CAPÍTULO PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA | 65 |
| 3.1 LEGISLAÇÃO: RESOLUÇÕES E DIRETRIZES NACIONAIS DO PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA | 66 |
| 3.2 CREDENCIAMENTO DAS UNIDADES GESTORAS E INTERVENÇÕES DO SETOR PRODUTIVO | 68 |
| 3.3 JUVENTUDE (S) DO PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA: INGRESSO E SELEÇÃO | 70 |
| 3.3.1 Perfil educacional e econômico da juventude do Projeto Escola de Fábrica..... | 72 |
| 3.4 PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR..... | 75 |
| 3.5 PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA EM SANTA CATARINA..... | 77 |
| 3.5.1 Unidade Gestora: Secretaria do Estado de Educação – SED/SC..... | 89 |
| 3.5.2 Propostas pedagógicas de formação da juventude..... | 92 |
| 3.5.3 Unidade Gestora: Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE/SC | 100 |
| 3.5.3.1 Saberes e fazeres: formação do jovem..... | 103 |
| 4 CAPÍTULO POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL? | 109 |
| 4.1 DELINEANDO O CAMPO DA FORMAÇÃO DO PROJETO | 113 |
| 4.1.1 Política social e estratégias institucionais..... | 119 |
| 4.1.1.1 Entre a gestão dos recursos e a prática de inserção: SED/SC e CIEE/SC .. | 122 |
| 4.1.1.2 Configurações da execução da SED/SC | 125 |
| 4.1.1.3 Itinerários de formação da juventude SED/SC | 132 |
| 4.1.1.4 Configurações da execução do CIEE/SC..... | 138 |
| 4.1.1.5 Itinerários de formação da juventude CIEE/SC..... | 140 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 147 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 151 |

INTRODUÇÃO

A composição desta pesquisa tem como referência o estudo das políticas educacionais decorridas de acordos internacionais que visavam à expansão da Educação Profissional no País e as políticas nacionais para a juventude.

O interesse em analisar o Projeto Escola de Fábrica teve origem nas práticas profissionais de uma das políticas de atendimento à juventude e nas indagações surgidas da observação da execução dessa política em diversos estados do País.

A criação dessa política educacional e social, pronunciada em concordância com o Decreto nº 5.154, de 2004, tem por fundamento a intenção de congregar forças no âmbito da articulação do ensino profissional integralizado e na perspectiva da LDB, art. 40, que discorre sobre a formação inicial e continuada no ambiente de trabalho.

O Projeto Escola de Fábrica é financiado e tem por pressupostos os objetivos do projeto de Cooperação Técnica BRA/03/032, que reafirma a mobilização dos setores públicos e privados na formação da juventude voltada ao trabalho. Em 23 de setembro de 2005, o Projeto Escola de Fábrica é instituído pela Lei nº 11.180, assinada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e Fernando Haddad, ministro da Educação.

A lei mencionada define, como critérios para a participação dos jovens, faixa de idade (entre 16 e 24 anos), faixa de renda (baixa), frequência regular em educação básica na rede pública ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, impreterivelmente, estar no ensino médio.

Para produzir a pesquisa em perspectiva de abordagem múltipla, pretendemos ir além da relação de documentos legislativos, que a limitariam à análise e à descrição da política. Para superar estas possíveis restrições, incluímos a gestão da formação para juventude em duas unidades gestoras no estado de Santa Catarina. Como fontes, recorreremos aos documentos que apresentam as estruturas institucionais de poder, às instituições sociais envolvidas na execução, ao setor produtivo e aos jovens que freqüentam as instituições anteriormente citadas.

Esta pesquisa deve ser classificada como estudo de caso, por ser:

[...] um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem às suas vidas, aos

fenômenos e às relações sociais são um dos centros de atenção do pesquisador. (MEKSENAS, 2002, p. 118-119)

O é também por cumprir os requisitos enunciados por Merriam (1998, p. 9 apud SARMENTO, 2003, p. 137), quando afirma: “O estudo de caso pode definir-se como o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social”.

Mas, trata-se de um caso singular, por contemplar uma unidade de sistema integrado. Para o estudo, elegeram-se duas significativas unidades sociais gestoras: o Centro de Integração Empresa-Escola – Ciee/SC - e a Secretaria do Estado da Educação – SED/SC. Ambas, por se situarem em Florianópolis e por atenderem ao maior número de jovens segundo o princípio da execução do projeto.

No quadro metodológico, o singular em cada unidade social é descrito e interpretado por realidades sociais distintas, considerando-se que os acontecimentos e os sujeitos de cada unidade e/ou sistema integrado podem nos levar a compreender diferentes dimensões da política em análise. Assim como afirmam Goetz e LeCompte (1998, p.196 apud SARMENTO, 2003, p. 153):

O esforço por ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido, de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica e continuamente compreensiva das interpretações e ações dos membros dos contextos estudados, com concomitante afastamento de processos do tipo validação-invalidação de hipóteses, próprios das orientações dedutivistas (WOLCOTT, 1992). As operações analíticas convocadas neste empreendimento são a comparação e contrastação de dados, a sua agregação e a ordenação em sequências compreensivas.

Portanto, além das análises das estruturas de poder, interessa a presença dos envolvidos para dialogar com os documentos e premissas educacionais traçadas para a juventude nessa política, propondo reconhecer o jovem pelo itinerário de formação proposto no Projeto Escola de Fábrica e executado nas unidades gestoras. O campo político impõe, às vezes, trajetórias e delimitações aos itinerários formativos. Isto se reflete no caráter histórico-político da manutenção e da ordem, apreciado, no Projeto Escola de Fábrica, nas formas de seleção, exame e regulação da juventude.

Parecem, assim, confirmar-se os indícios do problema que provocou esta pesquisa, considerando que, “[...] embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2002, p. 17).

Considerando, portanto, todos os elementos apontados até o momento, ao se definir esta pesquisa como análise e interpretação do Projeto Escola de Fábrica, por intersecção, presença dos sujeitos e documentos, legislação e processos pedagógicos; de certo modo rastreando os envolvidos nas fontes por parte das instituições pelas marcas deixadas na trajetória educacional e social, o problema a ser estudado se situa numa dimensão qualitativa. Esta característica, de acordo com Michelat (*apud* MEKSENAS, 2002, p. 131), destaca:

[...] cada individualidade (o particular) carrega em si os elementos da cultura (a totalidade) na qual se insere e, assim, as pesquisas com métodos qualitativos tentam apreender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladores da cultura tal como é vivida.

Isto sugere que a investigação se orienta, pela qualificação das práticas cotidianas da formação da juventude nessa política social, além de considerar, na interpretação dos dados, que não se está em um vazio social, em que a dinâmica das configurações e diretrizes da formação da juventude no Projeto Escola de Fábrica reverbera situações de conflitos, desigualdades e exclusões sociais da sociedade contemporânea e das instituições sociais que têm culturas específicas de considerar e agregar a juventude no processo de formação profissional dessa política educacional.

Abordamos, no primeiro capítulo - **Aspectos contemporâneos da formação profissional da(s) juventude(s)** -, questões referentes à contemporaneidade e seus reflexos no processo de formação na educação profissional no País. Apresentamos a definição do objeto da pesquisa, o percurso histórico de aproximação com o objeto que gera as inquietações que suscitam o problema da pesquisa. Também alinhamos os referenciais teóricos e a organização metodológica da pesquisa.

Ao falar das **Intermitências da modernidade, modernização e educação contemporânea, no segundo capítulo**, buscamos discutir e discorrer sobre alguns aspectos entre a modernização e a educação; principalmente no que toca às relações de trabalho, produtividade e formação, vinculadas ao contexto da execução do Projeto Escola de Fábrica. Tomaremos as fontes documentais como elementos de análise, identificando o processo de sua elaboração, as diretrizes nacionais que sustentaram sua criação e execução em distintas unidades gestoras. Para compreender a participação das duas unidades gestoras em referência, serão apreciados aspectos de descentralização da gestão do projeto, uma vez que também compõem os elementos de modernização, que consiste em o Estado, na execução de ações

governamentais, se retirar como protagonista exclusivo e envolver setores distintos da sociedade.

No terceiro capítulo - **Projeto Escola de Fábrica** - descrevemos as formas de organização dessa política nacional. Dimensionamos as questões da legislação que definem as tratativas de envolvimento do setor produtivo nas definições dos modelos pedagógicos de formação da juventude. Apresentamos alguns elementos de abordagem curricular, o perfil da juventude destinatária do Projeto Escola de Fábrica em âmbito nacional e as formas de classificação para tal ingresso. Por fim, relatamos a organização e estruturação da execução do Escola de Fábrica em Santa Catarina.

No último capítulo - **Políticas Públicas de Emancipação Social?** - delineamos o campo de formação que visa a reconhecer as estruturas das diretrizes, as configurações do projeto na gestão em Santa Catarina, a articulação das estratégias de poder, em particular a intervenção que o setor produtivo impôs como filtro (uma espécie de definidor do itinerário formativo do jovem) para selecionar os contemplados. Apresentamos igualmente a gestão pedagógica implantada por cada unidade gestora, destacando, na ação pedagógica, o caráter de violência simbólica com vistas à reprodução do ideário industrial na formação do jovem, submetendo-o ao mercado de trabalho como oportunidade de ascensão social.

1 CAPÍTULO ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA(S) JUVENTUDE(S)

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem em tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos.

Clarice Lispector (2010)¹

Esta pesquisa se relaciona ao vínculo profissional e interesse pela história da Educação, mais especialmente pela história da formação profissional e das políticas educacionais de formação da juventude no País. Neste sentido, busca-se abordar como se teceram o campo da juventude e os itinerários de formação nas proposições da política educacional intitulada “Projeto Escola de Fábrica”, do Ministério da Educação, de 2005 a 2008.

Como escreve Clarice Lispector (2010), “já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem as palavras nas entrelinhas”; por isto, ao mergulhar na análise do Projeto Escola de Fábrica, é relevante destacar a trajetória dos esforços que resultaram nesta pesquisa, que decorreu de alguns anos de trajetória profissional e estudantil pessoal. Primeiramente na prática discente, sempre estive envolvida, como representante, em discussões das políticas educacionais nas instâncias escolares; no período da graduação, nos movimentos estudantis e, posteriormente, nos conselhos universitários.

Na pós-graduação *stricto sensu*, meu envolvimento e preocupações com a temática da juventude dentro das políticas educacionais se devem ao período que culminou na trajetória profissional como educadora, trabalhando, em um primeiro momento, com grupos de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio e, depois, na Coordenação Pedagógica, em instituições públicas e privadas do estado de Santa Catarina. Este passado explica meu interesse pelo tema da juventude, ao qual agora dedico esta pesquisa.

Após esse envolvimento e provavelmente em razão dele, em 2005² participei da primeira chamada pública do Projeto Escola de Fábrica em Santa Catarina, na unidade gestora

¹ Cfr. **Crônicas para jovens**: de escrita e vida. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

Centro de Integração Empresa Escola (Ciee/SC), na função de assessoria pedagógica e social desse e de outros programas realizados no período³. Decorrido um ano, portanto em 2006, houve um processo seletivo para consultor Pnud/MEC/Setec, com o objetivo de integrar a equipe de monitoria e supervisão do Projeto Escola de Fábrica no Brasil, momento em que assumi a supervisão do projeto em Santa Catarina e Paraná. No ano seguinte (2007), participei de novo processo seletivo, pelo qual me foi confiada a monitoria do projeto em Brasília, atuando em seis estados brasileiros mais o Distrito Federal (Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná, Roraima, Mato Grosso do Sul e Sergipe).

Esta trajetória constitui a base do interesse sobre o Projeto Escola de Fábrica.

Exatamente no exercício das funções nos diversos níveis surgiram inquietações e estranhamentos. As próprias políticas educacionais e sociais voltadas à juventude na contemporaneidade deixam interrogações em relação às estratégias institucionais e às táticas de execução, que se configuraram em disputas de poder.

O envolvimento não torna mais fácil a pesquisa, pois não se trata apenas de revelar o passado do projeto, uma vez que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo *como ele de fato foi*. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Meu trabalho está, portanto em compor reminiscências com a história observada e experienciada, em elucidar outras histórias; em tentar reconhecer outros olhares sobre os itinerários de formação da juventude fora do espaço escolar, o que envolve sujeitos de experiências diferenciadas na formação do jovem.

Alguns estudos que relatam a trajetória histórica das políticas educacionais e sociais se detêm aos marcadores dos *acontecimentos históricos*. Todavia, minha proposta tem por perspectiva, extrair dos acontecimentos históricos as experiências dos praticantes, isto é, o cotidiano dos sujeitos ordinários nesse ato histórico marcado. Trata-se de desconstruir um monumento histórico da escrita de análises das políticas. Procuro nas reminiscências dessa história política educacional, as estratégias políticas articuladas no cotidiano da prática do projeto e busco apontar alguns indícios a respeito das táticas manifestadas pela(s) juventude(s) em seu itinerário durante a formação.

² Envolvimento na execução diretamente com os jovens e educadores do Projeto Escola de Fábrica da referida Unidade Gestora.

³ Concomitantemente, desenvolvia atividades nos programas do governo federal executados nessa instituição, sendo esses o Consórcio Social da Juventude e Adolescente Aprendiz.

Face ao entrelaçamento da história da educação, principalmente no que tange à história da Educação Profissional⁴ com as políticas sociais, a organização e estruturação do Projeto Escola de Fábrica reforça e/ou repete outras práticas políticas. Nessa correlação, procuro, alguns dos documentos do Ministério da Educação e nas legislações, a interpretação dessa política e suas funções educacionais, por reconhecer que o “[...] entendimento de que o político não é uma instância ou domínio, entre outros, da realidade, mas o lugar onde se articulam o social e sua representação, a matriz simbólica onde a experiência coletiva enraíza e se reflete ao mesmo tempo” (VEIGA, 2008, p. 23).

Pretendo esclarecer as proposições desse projeto, assim como considero conveniente frisar alguns aspectos sociais relevantes de tal política no Brasil e, mais particularmente, no estado de Santa Catarina.

O Projeto Escola de Fábrica surgiu de duas necessidades prementes para as políticas governamentais: a demanda por qualificação profissional do *jovem* por parte do mercado de trabalho e o atendimento da juventude em situação de vulnerabilidade social.

Com referência à qualificação, o Ministério do Trabalho e Emprego desenvolveu, em 2005, diversas ações com vistas a universalizar o acesso à qualificação⁵, ou seja, com vistas a multiplicar a qualificação profissional de forma descentralizada, envolvendo os planos territoriais de qualificação para atender às demandas identificadas conforme os planos setoriais de produtividade do desenvolvimento econômico do País; dando suporte às políticas de emprego instauradas que já haviam sido anteriormente alocadas no centro das intervenções das políticas governamentais, decorridas de acordos internacionais, oficializados na década de 1990.

⁴ Esta questão surge no ensino profissional em 1908, com a premissa pedagógica da formação entre mestres e aprendizes. Essa relação é algo enfática nas relações posteriormente consumadas em projetos socioeducativos, traduzidos em legislações pertinentes ao atendimento da juventude na tentativa de realizar a formação inicial profissional, a formação técnica e outros tipos de formação. Nesta perspectiva de formação entre mestre e aprendiz, encontramos hoje formatada a Lei de Aprendizagem – Lei Nº 10.097 de 2000, que preserva a premissa de que na relação de experiência entre mestre e aprendiz é possível um processo de formação profissional que atende jovens em situação de vulnerabilidade social e de risco, por isso sem condições de acompanhar o ensino regular, objeto dessa lei, que é o de reaproximar os jovens do ensino ou de nele os inserir

⁵ Segundo Manfredi (2007), parece complexo dizer, diante das diferentes tratativas políticas e sociais, que a qualificação se “encolhe” por determinar diferentes modos de visão de mundo. Segundo a autora (2007, p. 19), qualificação é “a capacidade de mobilizar saberes para dominar situações concretas de trabalho e transpor experiências adquiridas de uma situação concreta a outra. A qualificação de um indivíduo é sua capacidade de resolver rápido e bem os problemas concretos mais ou menos complexos que surgem no exercício de sua atividade profissional”. Os planos de qualificação passam, portanto, pela situação de trabalho para que o sujeito desenvolva o “saber fazer, saber ser e o saber agir”. Está, continua Manfredi (2007), na articulação de saberes e seria a qualificação esperada pelas empresas inovadoras, que assim se apóiam em um arquétipo de qualificação (cursos e treinamentos) aligeirados, comprometidos com as competências e habilidades setoriais do mercado de trabalho.

Esse tipo de qualificação, intermitente⁶ e ao mesmo tempo influente sobre as políticas educacionais, pode ser considerado, pelos padrões de flexibilização e imediatismo – por traduzir para o reducionismo a formação do trabalhador, e com carga horária mínima – como solução às demandas do mercado de trabalho. Com essa política, que assiste prioritariamente ao acesso ao trabalho, conjuga-se a política de atendimento à juventude a ser inserida nesse mercado, como a do Consórcio Social de Juventude, que se configurou como prioritária dentro do Ministério do Trabalho e Emprego no atendimento da juventude em situação de vulnerabilidade social.

No mesmo ano de 2005, ocorreram as primeiras discussões oficiais acerca da estruturação de políticas para juventude. No ínterim das decisões prioritárias para o atendimento do grupo em situação de vulnerabilidade social, criou-se a Política Nacional para a Juventude, que desencadeou uma série de outras mudanças na estrutura política de assistência à juventude: criação do Conselho Nacional da Juventude, Secretaria Nacional da Juventude vinculada à Secretaria Geral da República; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), bem como o Projeto Escola de Fábrica.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - Setec/MEC -, pretendia, com a aplicação do Projeto Escola de Fábrica, a inclusão social do jovem. Os pressupostos das ações desenvolvidas para alcançar os objetivos dessa política dizem da tentativa de reintegrar os jovens ao sistema regular de ensino como um dos pré-requisitos para participar do projeto. Observando a intenção da inserção social, o Estado, ao associar o setor privado – setor produtivo - ao Projeto Escola de Fábrica parece pretender assegurar sua legitimidade e, ao mesmo tempo, tentar reduzir os índices de desemprego nessa faixa de idade, além de prover os direitos sociais dos jovens pela via do trabalho. Integrá-los ao cotidiano das fábricas e empresas tornou-se uma tentativa de os estabelecimentos produtivos contratarem os jovens ao término da formação, pretendendo, com isso, amenizar os índices de desemprego da juventude no País. Neste contexto, o Estado contribui com o mercado de trabalho, oferecendo sujeitos com formação no modelo pedagógico concebido *para e com* o setor produtivo. Esta

⁶ Designamos esse termo para que possamos pensar nos modelos educacionais que se relacionam ao “termo qualificação” que pulsam nas políticas governamentais, pois, imprime-se um aspecto de educação *para treinar* os sujeitos para o mercado de trabalho, posteriormente, a isso não há uma continuidade. Porém, como um círculo tendencioso se reestrutura ou reelabora as formas de qualificação para assegurar o atendimento do mercado de trabalho. Esse modelo de educação para qualificar o trabalhador aligeiramente assegura a legitimidade do mercado de trabalho em conduzir um determinado modelo pedagógico de formação, redefinindo e alinhando as políticas educacionais do país para esse tipo de formação.

política social mudou o *locus* de formação, conferindo ao setor produtivo a responsabilidade pelo ambiente educacional para o desenvolvimento dos cursos de formação⁷.

O Projeto Escola de Fábrica, ao envolver o setor produtivo, propunha-se a elaborar um modelo de educação profissional capaz de colocar o jovem em lugares inacessíveis aos programas de formação profissional das instituições federais e estaduais. Para isso, firmaram-se parcerias e convênios entre a administração pública federal, estadual e municipal, a iniciativa privada e o terceiro setor.

À época, era premente, para efeito de governabilidade econômica dos municípios, a necessidade por educação profissional e mão-de-obra qualificada, condição para investimento de empresas e indústrias, e consequente desenvolvimento. Este modelo foi pensado para atender a esta realidade, que para o governo se traduzia por “desenvolvimento dos municípios”.

Assim, o Projeto Escola de Fábrica é uma política social que reflete as orientações das agências financiadoras da educação no que diz respeito à flexibilidade do sistema público de gestão política que integra outros setores, com vistas a ampliar e possibilitar a um número maior de jovens o acesso aos cursos de formação e, concomitantemente, assegurar o desenvolvimento produtivo pela qualificação profissional da juventude local.

Por essa articulação entre Estado, setor produtivo, setor público (federal, estadual e municipal) e setor privado, algumas instituições do setor público e do terceiro setor de Santa Catarina puderam trazer os recursos públicos do Projeto Escola de Fábrica para o estado. Na primeira chamada pública, Santa Catarina concorreu aos recursos financeiros para execução com seis instituições que tiveram aprovados os planos de trabalho e os cursos propostos. São elas: Centro de Integração Empresa Escola – Ciee/SC; Cooperativa Educacional de Santa Catarina – Coesc -; Instituto Treinar; Instituto Dehoniano Integrado dos Amigos da Antena – Instituto Amea -; Instituto Maximiliano Gaidzinski – IMG -; Secretaria do Estado da Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

⁷ Os cursos de formação foram designados como Iniciação Profissional no primeiro ciclo do Projeto Escola de Fábrica (2005); posteriormente, em decorrência de reestruturação, ou melhor dizendo, da separação do ensino médio e do ensino profissional em distintas secretarias, passaram a ser nomeados Formação Inicial. O motivo dessa mudança de nomenclatura está imbricado diretamente à efetivação do Decreto Nº 5.154 de 2004, que revogava o Decreto Nº 2.208/97, com o qual se desvinculava o ensino básico geral do ensino profissional. Assim, como afirma Frigotto (2005), o Escola de Fábrica é um programa controverso, pois, no momento em que se reafirma a integração e articulação entre ensino básico geral e o ensino profissional, instala-se um modelo restrito de aprendizagem profissional. No entanto, parece que o Projeto Escola de Fábrica faz uso da premissa do Decreto Nº 5.154 de 2004, no que diz respeito às nomenclaturas dos cursos, como aponto anteriormente, e também se vale da tentativa das articulações dos eixos de formação profissional, básico e transversais, tentando atender a essa integração e rearticulação do ensino profissional, a formação social e básica.

No que diz respeito ao campo de observação das instituições - unidades gestoras -, duas participaram da primeira chamada pública: o Centro de Integração Empresa Escola – Ciee/SC -, que obteve aprovação para execução de seis cursos⁸ e a Secretaria do Estado de Santa Catarina, que obteve recursos para execução de 13 cursos. Deste modo, o estado passou a receber um dos maiores volumes de recursos para execução dessa política, atingindo o número de 840 jovens inscritos nos cursos de formação.

Observando, no estado, o contexto de participação das instituições privadas e públicas, na primeira chamada pública para a execução do projeto podemos sinalizar, pelas informações iniciais obtidas na análise documental e na coleta de dados das unidades gestoras, que essa política visava a promover a inserção social da juventude em situação vulnerável via formação profissional. Contudo, no formato adotado, comprometia o modelo pedagógico dos cursos subordinando-os aos interesses da demanda mercadológica do setor produtivo.

Neste contexto emerge o problema que queremos compreender: “Quais foram as diretrizes e configurações do Projeto Escola de Fábrica no itinerário formativo da juventude em Santa Catarina”?

A resposta será encontrada, compreendida e interpretada pelo exame das legislações, dos convênios, das instituições parceiras, dos movimentos de ingresso, evasão, desistência e pertencimento da juventude nas referidas unidades gestoras.

Considerada a vulnerabilidade social dos jovens no País, tendo em conta o contexto educacional que explica os índices de evasão e desistência⁹ da juventude nos processos regulares de formação e as políticas governamentais - no caso, o Projeto Escola de Fábrica -, a presente pesquisa assume relevância pela análise, que aborda as dimensões socioeconômicas das condições históricas da realidade de vulnerabilidade da juventude em seu cotidiano e também pelo esforço em compreender a existência de relações históricas e sociais de condicionamento da juventude como mera beneficiária das políticas sociais, ou seja, a categoria social¹⁰ incorporada no estado institucional das coisas sociais. Apesar disso, persiste

⁸ No terceiro e quarto capítulos, detalharemos a relação dos cursos aprovados.

⁹ Dados a serem apresentados no quarto capítulo.

¹⁰ Acredito ser importante definir esse termo categoria social que definimos como forma de agrupar esses distintos indivíduos; “(...) Tal definição faz da juventude algo mais do que uma faixa etária ou uma “classe de idade”, no sentido de limites etários restritos (...). Também, não faz da juventude um grupo coeso ou uma classe de fato, (...). Não existe realmente uma “classe social” formada, ao mesmo tempo, por todos indivíduos de uma mesma faixa etária. Ao ser definida como categoria social, a juventude torna-se, ao mesmo tempo, uma representação sócio-cultural e uma situação social. (...) a juventude é uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens”. Groppo (2000, p. 7-8). Destaco também que dentro das diretrizes da Política Nacional de Juventude instituída no Conselho Nacional de Juventude, se tem como termo definidor “a juventude como uma *condição social* que está

um aspecto não resolvido: um estado de não-pertencimento da juventude, incluída mas subordinada, ou integrada, mas não incluída, por estar condicionada ao período transitório do curso da vida – a juventude.

No contexto desta pesquisa é possível pensar as aproximações das fortes influências dos organismos internacionais nas definições das políticas públicas de emancipação social da juventude, por ancorarem os interesses dos setores privados no desenvolvimento de ações educacionais voltadas à formação de cidadãos produtivos. Esta questão se torna relevante à vista da Resolução/CD/FNDE, nº 31, de 22 de julho de 2005, que estabelece orientações e diretrizes para a execução do Projeto Escola de Fábrica, e a própria Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, que estabelece que os cursos de iniciação profissional deveriam ser orientados para o enquadramento das áreas profissionais definidas no Conselho Nacional de Educação. Os cursos aprovados na primeira chamada pública para serem executados demonstram clara interferência no modelo pedagógico; embora devessem seguir as áreas definidas pelo Conselho Nacional, estavam diretamente atadas aos setores de ocupação do mercado de trabalho. Isto aparece de modo incisivo nas outras orientações e diretrizes que entraram em vigor em 2007, pela Resolução/CD/FNDE nº 30, de 22 de julho de 2007, a qual orienta, no Art. nº 11, as propostas dos cursos a seguir a Classificação Brasileira de Ocupação – CBO.

Estas interferências e estratégias de coligar o modelo pedagógico dessa política aos indicativos de ocupação e, mais, à identificação classificatória do mercado de trabalho, evidenciam o descompasso entre as legislações em vigor, que pretendiam superar a dicotomia educação geral e educação profissional, mas, principalmente, afrontam a função socializadora da educação, em particular o trabalho e as políticas sociais de atendimento às questões de vulnerabilidade social da juventude.

Para os fins desta pesquisa, foi importante um levantamento das referências teóricas que têm por foco a análise das políticas educacionais e da juventude, para dar aporte ao diálogo com as fontes a serem discutidas neste estudo.

Assim, nossas análises tomarão por base as reflexões levadas a cabo por pesquisadores que discorrem sobre a temática em foco, tais como: Gaudêncio Frigotto (1992, 2005), Maria Ciavatta (1992, 2005, 2007 e 2010), Eneida Shiroma (1998, 1999 e 2010) e outros pesquisadores que entrelaçam as discussões da educação profissional a temas como políticas de educação profissional, juventude, pobreza, vulnerabilidade social e emprego.

parametrizada por uma faixa-etária” (NOVAES, 2006, p. 5), nesse caso, 15 a 29 anos. A utilização desse termo *condição social* alicerçada na classificação etária é um parâmetro para definição das políticas públicas.

Acrescemos a isto, como estudos já realizados sobre o tema, duas pesquisas que tiveram por foco o Projeto Escola de Fábrica. São elas: “Formação profissional e emprego: um estudo sobre o programa escola de fábrica no município de Três de Maio/RS”, dissertação de mestrado de Paulo Renato Manetzeder Aires, defendida no ano de 2007, na Universidade de Brasília – Programa de Pós-Graduação em Educação; a outra, intitulada “Qual a educação dos trabalhadores no Governo do Partido dos Trabalhadores? Educação Profissional após o Decreto Nº 5154/2004 – O Estudo de caso do Programa Escola de Fábrica, de Márcia Maria da Silva, defendida em 2007 na Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Outra importante, contribuição a ser destacada é o “Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira” produzida em 2009 pela Coordenação de Marília Pontes Sposito.

Os referenciais que buscamos para discutir e serem nossos interlocutores no presente trabalho vêm das ciências humanas, mais propriamente das áreas da História, da Sociologia e Educação. Além dos já citados, acrescemos Michel de Certeau¹¹, por discutir os conceitos históricos e sociológicos das estratégias das instituições e das políticas governamentais sobre os sujeitos, como também as táticas dos sujeitos para enfrentar em estruturas institucionais e as políticas públicas e delas participar. Este autor corrobora a perspectiva do diálogo com as práticas sociais da vida cotidiana da juventude na execução do referido projeto e para esclarecer os jogos de poder no pano de fundo da implementação da política, que utiliza estratégias de poder para conceder, para manter a ordem vigente nas relações sociais dos sujeitos (jovens) e ancorar as estruturas institucionais do desenvolvimento econômico. Ainda no que concerne aos estudos de Certeau, comparar-se-á o sujeito ordinário¹² certoniano com a juventude egressa do Projeto Escola de Fábrica, pois ambos - para se envolver com a sociedade - buscam por táticas que incorporem as questões institucionalizadas.

¹¹ Os estudos de Certeau serão integrados ao longo da pesquisa, mas ressalvo sua forte contribuição na elaboração do segundo e quarto capítulo, no que diz respeito às estratégias políticas e de poder no decorrer da implementação do Projeto Escola de Fábrica.

¹² Martins (2008) diria o “homem simples” atravessado por mecanismos de dominação e alienação. Certeau evidencia, com esse termo, o sujeito que não apresenta uma condição particular – o homem comum, os praticantes. Demonstra um homem conformado ao costume e nele inserido; aquele que consome, recebe e elabora práticas diferenciadas em um contexto de ordem social dominante, esse sujeito ordinário faz funcionar com maneiras e práticas próprias as leis e as representações sociais. Portanto, ao apropriar-se desse termo importa reconhecer na juventude esse praticante do cotidiano e considerá-los em suas singularidades através de suas práticas.

Juntamente com as de Certeau, estudamos algumas referências de Bourdieu¹³. É preciso conceituar as questões relativas às “disputas de poderes” que despontam na execução do Projeto Escola de Fábrica. Outro ponto que abordamos nos estudos de Bourdieu está vinculado às condições de análise dos processos de ingresso e do enunciado estado de emancipação social pretendido por essa política social – que o autor denomina reconvergência social - e as condições de acesso marcadas pela origem social dos sujeitos, motivo de discriminação no momento de seleção e ingresso nas instituições de ensino.

Outro aspecto relevante é a questão do “poder de violência simbólica”, que impõe – em particular aos sujeitos de origem social menos abastada - a reprodução de uma cultura legitimada, incrustada no projeto pedagógico como “lógica da formação para o trabalho”.

Buscando reconhecer aspectos diferenciados da sociabilidade desse homem imerso na modernidade e as discussões em torno dos dilemas sociais, reconhecemos as importantes contribuições dos estudos sociológicos de José Martins de Souza. Seus estudos, que referendam o cotidiano da fábrica e as táticas dos homens simples diante das situações de formação e conflitos sociais que acontecem nesse ambiente, podem propor um diálogo com os dados coletados nas unidades gestoras do Projeto Escola de Fábrica. O autor contribui para a pesquisa através dos conceitos de modernidade, das condições adversas em que o homem se constrói historicamente nessa nova condição social. As proposições teóricas elucidam os trâmites e o viés da modernidade no cotidiano social do homem simples, nesse caso, do jovem, em que as relações são atravessadas por mecanismos de dominação e de alienação que distorcem a sua condição da prática social. Ainda, a despeito da modernidade e modernização, o autor descreve uma experiência no interior de uma fábrica que pode nos levar a algumas reflexões sobre as transformações técnicas do trabalho, das relações dos conflitos sociais entre os sujeitos da fábrica e o setor produtivo.

É relevante situar que ao utilizarmos alguns referenciais teóricos dos campos supracitados, abordamos autores que descrevem e analisam realidades sociais e educacionais que não são a brasileira, porém, suas reflexões contribuem para elucidar os campos de discussão dessa pesquisa, assim como Bourdieu, nos termos que referenciamos sobre juventude e sistema educacional está tratando da realidade da França, ou ainda Michel de Certeau ao discutir a escrita da história, estratégias e táticas está cotejando com fontes e

¹³ As obras-chave de Bourdieu para essa pesquisa são: O poder simbólico e A reprodução. Outras referências poderão ser vinculadas, mas essas são as centrais para a construção do diálogo estabelecido entre os estudos do sociólogo e a referida pesquisa.

períodos históricos também da França. Desse modo, é necessário compreender que abordamos seus enunciados como aporte as discussões da realidade e fontes da pesquisa.

Explicitamos como fontes documentais, que foram consultadas:

- legislações (Lei Nº 11.180, de 2005; Resolução FNDE, 031/2005; Lei Nº 11.129; Lei 11.692, de 2008; Decreto Nº 5154/2004);

- diários oficiais;

- documentos das unidades gestoras (publicações de divulgação do projeto, ficha de inscrição, análise socioeconômica dos jovens, registros pedagógicos, listas de presença e acompanhamento).

As fontes serão utilizadas para mobilizar dados qualitativos e quantitativos da vinculação do jovem no Projeto Escola de Fábrica; para reconhecer quem é essa juventude atendida; para visualizar as formas de ingresso do jovem; para demonstrar, por comparação e análise da legislação, as estratégias de poder instaladas no arcabouço da implementação do projeto; para esclarecer como se articulam as ações pedagógicas como estratégias de manutenção da ordem vigente diante das unidades gestoras e do setor produtivo, responsáveis pela formação profissional.

Acolhendo toda essa trama entre fontes, sujeitos, referências teóricas e o projeto, faz-se necessário situar e considerar os aspectos da sociedade, da juventude e do tempo histórico que se entrecruzam em sua execução.

Desta maneira, a sociedade contemporânea configura alguns aspectos que se refletem na formatação das políticas educacionais. São esses o imediatismo na formação, as proposições pedagógicas orientadas pelo interesse da reprodução do capital; a instabilidade social apropriada à manutenção e intervenção de benefícios sociais para “incluir” de modo superficial os sujeitos (jovens) que se ancoram num ideal de produtividade para serem alçados a um estado de aceitação social.

Estes são alguns dos reflexos do modelo de modernização da sociedade contemporânea que influem na formulação das políticas sociais, educacionais e de juventude nessas últimas décadas no País.

É importante destacar tais reflexos de modernização para que possamos compreender os itinerários formativos dos jovens atendidos por esta política educacional voltada à formação para o mundo do trabalho. Além de situar algumas questões da sociedade contemporânea para reconhecermos a experiência pedagógica do projeto, assinalamos ser necessário afirmar que os sujeitos – juventude estudada nessa análise - não constituem uma uniformidade, assim como não há unanimidade nos debates e conceitos sobre o que venha a

ser juventude. Não existe um conceito unívoco¹⁴ a respeito, nem sobre outro segmento que compõe a população jovem do País. De fato, esta categoria social se identifica por características plurais, sociais, históricas, econômicas e culturais. Estes fatores diferenciais não serão levados em consideração no decorrer dos processos de seleção pelas instituições aqui em estudo, pois há um padrão para o jovem a ser atendido, ainda que, entre táticas e estratégias, ele seja burlado ou mascarado, tanto pela juventude quanto pelas instituições.

Na vertente das propostas educacionais no País, que tendem a adotar os reflexos da modernização, que guia as instituições escolares e as políticas educacionais no processo de mobilização dos sujeitos ordinários rumo à formação para o trabalho, de certo modo condicionam o jovem a se submeter a esse direcionamento social. Os desejos por transformações sociais também mobilizam os jovens a buscar apoio nas políticas sociais, pois, com o aumento da longevidade, que acarreta a permanência dos trabalhadores por mais tempo no mercado de trabalho, com as mudanças sociais nas categorias de trabalho e grau de escolaridade e como a educação ainda é para poucos, os jovens procuram meios para integrar-se socialmente, pelo desejo de se sentirem aptos à produtividade, ao consumo e ao reconhecimento social.

A inserção precoce no mercado de trabalho e o subemprego parecem constantemente vinculados às políticas que integram e conciliam o desenvolvimento econômico, induzindo a um tipo de educação que prioriza os aspectos produtivos. O que nos remete a essa percepção é o processo de transformação ocorrido na educação profissional com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que focaliza e prioriza a formação para o trabalho, desvinculando a educação profissional da educação propedêutica.

Em 2003-2005, porém, período em que surgiu o Projeto Escola de Fábrica, pela ênfase na formação para o trabalho (que através do Decreto nº 5.154, de 2004, propunha reintegrar o que havia sido destituído no Decreto nº 2.208, de 1997), o entendimento de que o Projeto representava uma ruptura em relação ao Decreto anterior, provocou controvérsias. A vinculação de educação e formação para o trabalho, era contraditória, enquanto as estruturas determinadas na organização da execução se voltavam especificamente para atender o mercado de trabalho, vinculando o *locus* da fábrica como espaço de formação. Isto é, mesmo

¹⁴ No segundo capítulo, na parte dedicada ao estudo da legislação relativa ao jovem a ser atendido pela referida política, tratarei mais especificamente dos aspectos dos indicativos sociais, econômicos e de escolaridade que determinam qual é a juventude em situação vulnerável social; ficará demonstrada a existência de distintas juventudes na modernidade e que divergem em alguns aspectos apontados na legislação.

com a estrutura dos eixos curriculares “básico, transversal e profissional”¹⁵, esta política fixou-se no atendimento produtivo, parecendo reforçar e atender à demanda por mão-de-obra mais qualificada para indústrias e empresas.

Muitas vezes, isto é indicativo de que a formação possa servir de estratégia de poder para assegurar o controle das massas e contribuir para o desenvolvimento produtivo do País.

Na formação profissional da juventude pelo projeto em análise, não se podem considerar somente os indicadores econômicos, pois a estrutura social, as questões de mobilização política e educacional contemplam a formação para a inserção social desse jovem.

O que se verá, ao longo dos capítulos, é que, por compromisso político, as formas e estruturas adotadas se distanciam do enunciado acima. No cotidiano dessa política de formação profissional, o jovem vira “passante”¹⁶, pois, antes mesmo do término do curso, desiste, evade, ou ingressa no mercado de trabalho na condição da informalidade ou de subemprego.

O imediatismo proposto pela demanda do mercado impera e os jovens, pela pretensão de ascender socialmente e pela necessidade de ser produtivos, buscam atender à lógica mercadológica em detrimento de sua formação. Em virtude disto, a juventude fica imersa nos confrontos sociais de ter tempo para o preparo, o estudo, ou se apropria do imediatismo do mercado entrando no subemprego ou na informalidade. Nesta perspectiva, “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras” (BENJAMIN, 1994, p. 229). A sociedade contemporânea, que prima pela mediatização de informações, torna as experiências algo distantes, pois o *status* do agora e do imediato se instaura nos processos de formação. Assim, compreendemos que a juventude integra uma sociedade do agora, que se encaminha para uma padronização de suas atitudes, sendo reflexo da proposta de um modelo pedagógico submetido às influências das forças de

¹⁵ Segundo Lei nº 11.180, de 2005, Art 3º “§ A organização curricular dos cursos conjugará necessariamente atividades teóricas e práticas em módulos que contemplem a formação profissional inicial e o apoio à educação básica”. Porém, como demonstraremos na organização das Unidades Gestoras, esse componente curricular de integração por vezes desaparece; o que ocorre é uma ausência de direcionamento para a educação integral dentro do Projeto Escola de Fábrica.

¹⁶ Caracterizar a juventude ou o jovem como sujeito passante nessa política social é um ato de compreensão desses sujeitos no entremeio das grandes forças de poderes que se vinculam nas tramas da execução do Projeto Escola de Fábrica. A constituição do *locus* de formação na fábrica desloca o poder de lugar para o setor produtivo; não estabelece vínculo entre a instituição social ou educacional gestora do Escola de Fábrica com o jovem. Pertencer, durante curtos períodos, na fábrica e posteriormente, pela característica “tempo-agora” da política, faz desse jovem um passante, um transeunte. Nesse tipo de ação pedagógica - vinculada ao setor produtivo – quem permanece são as instituições. Os sujeitos, os jovens, passam... Mudam de ingressantes para desistente; outras vezes para concluintes e, por fim, quase sempre, conforme dados que serão apresentados posteriormente, para desempregados.

poder iminentes dos setores produtivos, levando o jovem a se envolver na relação com o trabalho e a desenvolver perspectivas de vida de acordo com este modelo.

A prática pedagógica adotada, que impõe a presença das relações de trabalho como forma de ascensão social ou de pertencimento, faz desse jovem um passante, e das instituições envolvidas, instrumentos de uma relação histórica do homem preparado para suprir suas necessidades, limitando-se a esse tipo de pertencimento social. De acordo com Meksenas (2002, p. 39) “[...] não é possível compreender o ser humano desvinculado da história”, pois a educação, historicamente, ocupa um papel importante por difundir as estratégias econômicas para a manutenção da ordem vigente de expansão e desenvolvimento do País. Como afirma Sacristán:

Sendo o aluno destinatário da educação parece que sua presença ficou muito obscurecida no atual discurso dominante sobre o ensino e a educação geral. Nós acreditamos que a corrente sensibilizadora para as necessidades do aluno, para seu mundo, difundida ao longo de todo o século XX, não está exatamente em seu momento mais culminante, em que a educação passou a ter um papel relevante na produtividade econômica e é motivo de esperança de inserção na vida ativa, já que o destinatário não é somente de mobilidade social (2005, p. 16).

Deste modo, podemos observar que a política social denominada e direcionada para a juventude acaba por atender às estratégias de poder e de manutenção do mercado, deixando o jovem, sujeito destinatário da educação e da mobilização política, em segundo plano na estruturação pedagógica e de atendimento social do Projeto Escola de Fábrica.

Portanto, pensaremos a respeito da modernização da educação tomando como referência os reflexos e as tramas de poder que se alocam na constituição social e histórica do jovem e de sua formação. É claro que a formação da juventude está listada entre as definições políticas para melhor mobilizar forças para a governabilidade, e é por meio das reformas educacionais que veremos isso de forma mais contundente.

Porém, os movimentos intermitentes da socialização pela educação e o trabalho sofrem interferência do modelo modernizador da sociedade que condiciona a ascensão social e a constituição do sujeito à produção. O Projeto Escola de Fábrica endossa e legitima este condicionamento – o do jovem produtivo -, o que nos faz entender a mobilização governamental em atender aos controles externos dos organismos multilaterais, assim como se subordina às forças produtivas do País.

2 CAPÍTULO INTERMITÊNCIAS DA MODERNIDADE, MODERNIZAÇÃO E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

As relações entre a modernização e suas implicações no campo da educação são o ponto de partida para reconhecermos, nos reflexos do contexto político e econômico dos anos 1990 no País, o que ocorre nas próximas décadas no campo da estruturação das políticas educacionais e sociais voltadas ao atendimento da juventude.

O contexto histórico a ser apresentado neste primeiro momento trata das vinculações entre os processos de modernização e a educação. No percurso de análise, observar-se-ão as contradições que surgem dessas relações, bem como os conflitos e distinções sociais que vinculam a educação com o decorrente processo de modernização da sociedade. Vale frisar que, assumindo a educação a função de instituição socializadora dos movimentos e das estruturas sociais para as gerações mais novas, os efeitos sociais das políticas econômicas que conduzem às reformas educacionais do período de 1990 apostam nesta função de parte dos sistemas educacionais para conduzir e manejar os sujeitos (jovens) nas estruturas econômicas que balizam a sociedade.

Em geral, no Brasil, as políticas educacionais e sociais de atendimento à juventude estão pautadas nas premissas de modernização. Sua estruturação se atrela à perspectiva do desenvolvimento de sociedade moderna, que compreende o jovem como sujeito economicamente ativo, do qual, portanto, se requer a participação socioeconômica.

Porém, como ficam as proposições da política nacional da juventude face aos acordos e políticas internacionais que, desde 1965¹⁷, por meio da Organização das Nações Unidas, buscam disseminar a concepção do jovem como “sujeito de direito”, e não meramente como consumista, e economicamente ativo?

As reformas educacionais, e principalmente a ocorrida em 1990, tinham por princípios reestruturantes da educação a equidade, a qualidade, a diversidade e a eficiência. Todavia, como afirma Sacristán:

(...) Reestruturar consiste, neste contexto, em uma relocação da capacidade de decisão sobre determinados aspectos do sistema educativo e sobre suas práticas, em uma nova distribuição da legitimidade de intervenção para fornecer uma direção ao sistema escolar (1999, p. 209).

¹⁷ Um momento mais acentuado da história que envolve os acordos internacionais é o compromisso da ONU com a juventude a partir de 1965, com a “Declaração sobre o Fomento entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos”.

Essa reestruturação, portanto, que buscava os princípios supracitados, parece conduzir a um manejo político para cumprir e difundir os referenciais econômicos mundiais e de ordenamento das políticas internacionais do sistema econômico, que passam a intervir diretamente no desenvolvimento e a regular as políticas educacionais e sociais. As premissas elaboradas e definidas por organismos multilaterais aparentam impor à estrutura governamental o foco no desenvolvimento econômico do País.

Só que esse movimento de acordos e de regulação externa às políticas educacionais expressa uma racionalidade esboçada pela modernização que emana dos interesses gerais da sociedade moderna, que se tornam complexos pela diferenciação do trabalho. Por seu lado, é o mercado livre que provoca essas diferenças nas oportunidades de acesso e pertencimento social, pois as possibilidades, na prática, são desiguais, mesmo diante da tentativa do Estado de propor modelos uniformes de educação. Já que as estruturas sociais da modernidade demandam do jovem uma formação “cosmopolita”, dado o contexto de controle e regulação por organismos multilaterais, parece difícil isolar o funcionamento da educação de uma funcionalidade e conteúdo unitário [*Trabalho*].

Os reflexos da modernização sobre ela estão na ordenação emanada por “um mercado mundial que a tudo abarca, em crescente expansão, capaz de um estarrecido desperdício e devastação, capaz de tudo exceto de solidez e estabilidade” (BERMAN, 1986, p. 16). O jovem que busca afirmação pelo acesso ao mercado de trabalho, ou a condição de sucessor de outras gerações no mundo do trabalho, com o que chegaria próximo ao quesito de estabilidade, defronta-se, no entanto, com a malfadada instabilidade, característica do mercado mundial, disseminada nas práticas sociais e por vezes no sistema educacional.

Admitindo o contexto atual, das intervenções das políticas econômicas nos processos de socialização e formação da juventude, percebe-se que as intermitências dos movimentos da modernidade como “[...] experiência de tempo e espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo hoje” (BERMAN, 1986, p. 15) reduzem-se diante dessa intervenção. O espaço de movimentos e experiência da juventude torna-se regulado, direcionado, algo unidimensional, pois o processo de formação dessa categoria direciona suas experiências somente ao atendimento da dinâmica das políticas internacionais e do próprio setor produtivo.

Para Martins, essa intervenção na prática de socialização e experiência constitui:

Um imenso e, não raro, dramático abismo [que] separa o homem comum de sua história, no mundo contemporâneo, a história de que ele é artífice, o

abismo que o separa de si mesmo, ser dividido em face da sociedade que o mobiliza, ao mesmo tempo, como agente e ator, o processo histórico se desenrolando com vida e teatro, como ação e fingimento, como práxis autêntica e mistificação. Esse é o homem desta contemporaneidade demorada e inconclusa, de diferentes intensidades, ao mesmo tempo ativo e impotente nas muitas caras que deve ter para que a sociedade flua segundo suas próprias determinações profundas e ocultas (2008, p. 9).

A modernidade é, pois, um trânsito de experiências nas quais os sujeitos estão imersos: “realidade social e cultural produzida pela consciência da transitoriedade do novo e do atual” (MARTINS, 2008, p. 18). Não é diferente pelo que concerne à juventude e respectivas políticas educacionais. As circunstâncias atuais confirmam o “conceito de fragilidade social”, e a educação continua na passagem do acesso à oportunidade de vincular-se ao trabalho, já que ser jovem é estar mergulhado na transitoriedade da vida “infantil” para o mundo adulto, e o *locus* do universo juvenil é um *entre-lugar*¹⁸ de onde tudo é visto na dimensão de problema social, vindo ela também a fazer parte das discussões políticas.

Na circunstância de estado de modernização e na condição de “problema social”, a juventude se encontra constantemente associada a situações de fragilidade, violência, desamparo familiar, problemas de saúde, envolvimento com drogas e desemprego. Deste ponto de vista, o acesso às experiências sociais e culturais com o atual e com o novo ficam em segundo plano, pois se prioriza a criação do sujeito produtivo.

O cotidiano dessa juventude está imerso nas questões explícitas da modernização, algo que ocorre de baixo para cima, que imprime nos sujeitos uma granulação, impele as relações de individualismo, ressalta as premissas de instabilidade, recorre a estratégias privadas e de polarização do poder. O jovem, ainda segundo Martins (2008), expia a modernidade como uma estrangeira, algo visível, porém somente aparente.

Na condição do universo da juventude e da formação do jovem há um movimento intermitente entre as experiências da modernidade e algumas intervenções do modernismo (cultura, sensibilidade e arte). Este é o “pouco concreto” disponível às experimentações da juventude, em situação social fragilizada/vulnerável, ressaltados os movimentos de microgrupos em suas comunidades. A modernização (econômica e política) que transforma radicalmente a noção de lugar e a compreensão das condições sociais pode ser encontrada nos

¹⁸ Adotar-se-á o termo *entre-lugar* para dizer deste deambular cotidiano da juventude entre os espaços de transição do mundo da infância para o mundo adulto; da condição social do universo juvenil que, diante do “prolongamento da esperança de vida, passagem para a coexistência habitual de quatro e não mais de três gerações provocam progressivamente mudanças práticas na ordem social”, ou seja, o jovem está nesse *entre-lugar* por um período maior (AUGÉ, 2008, p. 32). Deste modo, a juventude anseia por superar essa condição de *entre-lugar* social para ascender à vida adulta, ou, como primam algumas políticas econômicas e o próprio cotidiano social de miséria ou vulnerabilidade social, tornar-se sujeitos economicamente ativos.

processos de industrialização, nas descobertas científicas e nas transformações do modo de conceber o conhecimento. Neste caso, a juventude poderá fazer parte do grupo que pode contribuir com o desenvolvimento econômico – juventude e progresso.

Explicitando essa característica da modernidade como conjunto de experiências e práticas sociais que modificam o modo de conceber o mundo e nele estar, como também da perspectiva dos processos da modernização no cotidiano dos sujeitos, nota-se que as perspectivas propostas nas políticas educacionais afunilam e/ou restringem a ação educacional aos ordenamentos econômicos; materializam, através da educação, os conceitos e preceitos do capitalismo para o desenvolvimento.

Diante desse quadro, é possível dizer que estamos às avessas nas proposições político-educacionais. A modernidade, que apregoa a diluição de identidades e fronteiras, está incorporada no contexto educacional como manutenção e inculcação de identidades formalizadas por processos de exclusão, que tangenciam as identidades a serem criadas para os sujeitos jovens, como o “novo trabalhador”, o consumidor ou o jovem economicamente ativo. Tudo isso são indícios de que a educação, na contemporaneidade, por vezes se relaciona diretamente com a reprodução do capital.

Assim, no decurso das políticas educacionais que desempenham o papel de socialização, há uma intervenção nas aspirações dos jovens, que buscam por igualdade de oportunidades. Gómez observa:

A igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social (1998, p. 24).

Esse cenário leva a considerar que as políticas educacionais que atendem à juventude em situação de vulnerabilidade social não deixam de cumprir sua função, que é propor e preparar os jovens para acessar “os exames, as seleções das oportunidades” propostas para o mundo do trabalho. Conforme Bourdieu:

(...) para que as classes populares pudessem descobrir que o sistema escolar funciona como instrumento da reprodução era preciso que passassem pelo sistema escolar. Porque no fundo, na época em que só tinham acesso à escola primária, elas podiam acreditar que a escola era libertadora, ou qualquer outra coisa que dissessem os porta-vozes, ou não pensar em nada (1983, p. 6).

Com esse argumento, é possível reconhecer nas políticas educacionais do referido período os aspectos fundamentais da modernização vinculados à educação: socialização para o trabalho; educação como mobilização de instrumentos para a reprodução do capital. Por perverso que pareça, o realismo e o competitivismo atuais reforçam direito à educação e, junto ao Estado, a obrigatoriedade de lhe facilitar o acesso.

As orientações educacionais do País, contudo, estão sujeitas às crescentes estratégias de privatização da educação pública, à intervenção de agentes internacionais¹⁹ que definem ações pedagógicas, legitimam uma cultura de privilégio no acesso à educação. Estas orientações educacionais ampliam os índices de desigualdades e exclusão social no País. Segundo Bourdieu (1983), houve um tempo em que se podia acreditar que o acesso à escola primária tecia a crença na libertação; porém, para a juventude do “agora”, a diferenciação de acesso ao ensino secundário acaba por criar oposição. São as leis de mercado – e, conseqüentemente, do mercado de trabalho – que comandam as aspirações²⁰ por um lugar no mundo do trabalho em sucessão à geração atual. A aspiração de passar do “*entre-lugar*” da juventude para a vida adulta também surge das necessidades prementes do mercado de trabalho – a produtividade da juventude.

Sabe-se também que as orientações das agências internacionais para o desenvolvimento da educação se vinculam diretamente à forma da gestão educacional, com base em princípios de flexibilidade, polarização dos interesses mercadológicos, autonomia e descentralização. Essas formas de exercer as estratégias das políticas internacionais - econômicas e sociais - têm como efeito a diluição dos poderes estáveis do Estado. Deste modo:

Se os Estados perdem sua legitimidade no projeto e no governo do sistema produtivo, perdem, inevitavelmente, força no momento de estabelecer as competências que são necessárias aos cidadãos para sua inserção nesse sistema. Se perdem esse controle, perguntamos: para que instrumentalizam um aparelho de socialização e de preparação de indivíduos para uma vida social e produtiva que já não controlam, ou não controlam totalmente? (SACRISTÁN, 1999, p. 213).

¹⁹ Por exemplo, a intervenção dos agentes internacionais com o acordo MEC –USAID (de tendência tecnicista na educação, a escola para atender o modelo empresarial) (Cf. MICHELS, 2006). No período das reformas do ensino, de 1960 e 1970, esse acordo balizou a estruturação da legislação: “É inegável que as reformas do ensino empreendidas pelos governos do regime militar assimilaram alguns elementos do debate anterior; contudo, fortemente balizados por recomendações advindas de agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano (Relatório Atcon) e ao Ministério da Educação nacional (Relatório Meira Mattos). Tratava-se de incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro na “Carta de Punta del Este” (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso – sobretudo os derivados dos acordos entre o MEC e a AID (Agency for International Development), os tristemente célebres Acordos MEC-USAID” (Cf. SHIROMA, 2002, p. 33).

²⁰ Vale frisar que as aspirações também decorrem da situação socioeconômica da comunidade, dos familiares com quem esse jovem convive.

Aparentemente, trata-se de uma estratégia do Estado para operar a instituição de socialização para o mundo do trabalho, para assim assegurar sua governabilidade diante dos organismos internacionais, assumindo somente a supervisão das instituições educacionais. Conforme Sacristán (1999), se o Estado perdeu a legitimidade para estabelecer as competências, a formação da juventude, ou a educação, de um modo geral, passa a ser estabelecida pelos critérios daqueles que controlam o sistema produtivo.

Deste modo, as políticas educacionais estão atreladas ao movimento da modernização pela via da transformação e reestruturação do modo de produção, pela forma do aumento da capacidade industrial de produção em massa, submetidas aos diferentes investimentos internacionais que configuram um “novo” trabalhador, pelos diferentes níveis de formação em virtude das novas tecnologias que acompanham essa nova estruturação da produção.

Com essas novas estruturas de intervenção na instituição socializadora (escola ou sistemas educacionais), os modos de participar e de acessar as oportunidades passam a sofrer influência do controle externo nos processos políticos, econômicos e educacionais, condicionados a estruturas internacionais, cuja lógica de flexibilidade e gestão administrativa está, na maioria das vezes, voltada ao interesse do capital.

Este aspecto entra em contradição com a questão da modernidade, pois a intervenção e os ordenamentos dos organismos internacionais impõem aos países em desenvolvimento a condição de controle social e regulação; passam a institucionalizar o curso da vida, as diferenças sociais. As questões de origem social são desconsideradas, ampliando as desigualdades. “Os efeitos sociais das políticas econômicas que apostam em um mercado sem freios produz mais desigualdade, gera bolsões de miséria, marginalização e desordens sociais (...)” (MONTES 1996 apud SACRISTÁN, 1999, p. 238). Deste modo, as experiências sociais dos sujeitos estão e são condicionadas por regulações exteriores, que estruturam as políticas de atendimento dos cidadãos, como, neste caso, da juventude.

É claro que o controle externo nesses processos é velado. Todos sabem de sua existência por via de acordos de cooperação, convênios e tantas outras formas de registro, mas não percebem ou relegam ao esquecimento o fator controle. Berman (1986) observa que os Estados nacionais são vinculados ao interesse internacional do capital, em que acordos e termos de cooperação passam a ter um controle panóptico nas relações políticas, econômicas, sociais e educacionais do país com o qual são firmados tais acordos.

Por meio do vínculo entre educação e processo de modernização pelos quais o controle externo das agências internacionais condiciona a constituição das ações políticas dos países acordados, observa-se que a lógica utilizada para vincular a educação e a modernização

está inserida no pertencimento econômico de intervenção de órgãos e agentes externos que investem diretamente nas políticas educacionais no Brasil, assim como a intervenção de instituições privadas que buscam gerir os processos de formação através do atrelamento do setor privado à educação pública²¹.

Outro fator interessante diz respeito ao modo de sociabilidade engendrado na perspectiva da modernização. Sua incidência restringe os aspectos de coletividade, diminui os movimentos sociais, apela para a concorrência e competência, favorece o individualismo, diminuindo o vigor da atuação coletiva, inclusive nas ações educacionais.

Em outras palavras, a formação de sujeitos conscientes dos aspectos de movimento social, de luta de classe e de mobilização para diminuir as desigualdades sociais é mantida nos estreitos limites da intervenção política e social na sociedade pela forma da organização dos processos de modernização. Deste modo, há um fenômeno paradoxal na política contemporânea: “[...] o sucesso das democracias modernas tem como causa a apatia política dos cidadãos, que delegam a técnicos e a profissionais as decisões concernentes à existência social no seu todo” (SADER, 2001, p. 9), com reflexos diretos no papel e autonomia a serem exercidos²² diante desses acordos e termos de cooperação que definem os ordenamentos políticos e educacionais do país.

A educação, submetida à lógica das políticas internacionais, às influências e implicações dessas intervenções dos agentes externos, amplia os problemas sociais do País. As situações específicas do sistema educacional, como os problemas de acesso ao ensino básico, de violência e discriminação, introjetam nos sujeitos que participam dessa educação, ou naqueles que pleiteiam participar de um processo de inclusão, a legitimação de uma cultura dominante, moderada por agentes internacionais, que, por sua vez, produzem novas formas de exclusão social, ao invés de extinguir as já existentes.

De acordo com Gómez, se aceitam:

(...) as características de uma sociedade desigual e discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidades e esforços. A ênfase no individualismo, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada uma para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de suas

²¹ Algumas das intervenções supracitadas estão vinculadas a instituições filantrópicas, ong's e paraestatais, como o Sistema S.

²² Na perspectiva da importância de os sujeitos nos não-lugares (em idade juvenil) reconhecerem a existência de uma demanda social por “luta de seus interesses”, propondo-se participar da história de seu tempo e de seu “ser”, pois, “são a experiência que os excluídos adquirem de sua presença no campo social e político, de interesses e vontades, de direitos e práticas que vão formando uma história, pois seu conjunto lhes dá a dignidade de acontecimento histórico” (SADER, 2001, p. 12).

possibilidades, justifica as desigualdades de resultados de aquisições e, portanto, a divisão do trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais (1998, p.16).

Esta característica de sociedade desigual e hierarquicamente configurada é conduzida pela regulação social da modernidade do capitalismo–modernização. Segundo Boaventura (2008, p. 282), a regulação, “(...) por um lado, é constituída por processos que geram desigualdades e exclusão, por outro, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos”; assim sendo, as reformas educacionais e as políticas para juventude de caráter emergencial, que são de ajustes estruturais, permitem esse controle entre a exclusão social e a desigualdade; portanto, através destas políticas se faz uma integração subordinada²³.

O Brasil experiencia a estratégia política de amenização da exclusão social e a intervenção internacional nos processos políticos, econômicos, educacionais e sociais, de modo mais premente desde o período de redemocratização do País.²⁴ A partir da década de 1970, de acordo com Shiroma (2002), era possível identificar nos acordos internacionais a intensificação da execução de políticas sociais e públicas que visavam a dirimir os problemas de pauperização da população. Com o aumento da dívida externa no início da década de 1980, as intervenções dos organismos internacionais ampliam-se, principalmente na educação, propondo reformas do ensino para modificar o quadro desastroso pelo qual a educação passava: índices elevados de repetência, um número alarmante de população analfabeta e um cenário de desqualificação dos profissionais da educação.

Já quase no final da década de 80, no entremeio dos acontecimentos econômicos e políticos, em 1988, após diversas dificuldades na fase de elaboração e confrontos ideológicos entre as forças conservadoras e as progressistas, foi promulgada a Constituição Federal, conhecida por “Cidadã”, por seu caráter de direitos sociais e de retomada da cidadania para os sujeitos. Aninhada²⁵ na questão do sujeito com direitos sociais, podemos observar que nesse

²³ Ver Boaventura (2008).

²⁴ Conforme reportagem no jornal Gazeta Mercantil, de 11/12/1984, o então ainda pré-candidato à Presidência da República Tancredo Neves traça seus primeiros planos de reestruturação e de governo, o Plano Emergência, já conta com a intervenção do Fundo Monetário Internacional (FMI). Tancredo Neves, enquanto pré-candidato, parecia ter algumas resistências à participação do FMI. Mas, segundo dados da reportagem, pouco tempo após assumir a candidatura, ou já como presidente virtual do Brasil, encaminha uma carta de intenção ao Fundo, que passa a fazer suas análises. O Brasil já havia tido algumas divergências na intervenção do FMI no ano de 1983, quando os bancos estancaram a liberação de recursos no País.

²⁵ Os termos “*aninhada*”, “*aninhado*” utilizados nesse texto são marcado pelas referências de Sacristán (1991, p. 69), quando o autor descreve os sistemas de práticas educativas aninhadas, em que os contextos e sujeitos estão incluídos um no outro na prática. Assim, “a) Existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade e cultura. b) Nesse ambiente cultural, desenvolvem-se as práticas escolares institucionais, entre as quais se podem distinguir: -

mesmo período, no ano de 1985, a ONU institui o Ano Internacional da Juventude: Participação, Desenvolvimento e Paz, procurando dar certa visibilidade às questões que colocavam a juventude na rotulação “*de delinquentes sociais*”²⁶ e, concomitantemente, à nossa Constituição Federal, que prima pelos direitos sociais. Esta fica aquém das expectativas da população e dos políticos envolvidos. Mas ocorreram alguns avanços, da constituição promulgada no período do golpe militar. Eis aqui alguns aspectos importantes dos avanços na educação:

Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; ensino fundamental obrigatório e gratuito; extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio; atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (podendo ser processada); valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público; autonomia universitária; distribuição dos recursos públicos assegurando prioridade no atendimento das necessidades do ensino obrigatório nos termos do plano nacional de educação, recursos públicos destinados às escolas públicas podem ser dirigidos a escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas, desde que comprovada a finalidade não-lucrativa (ARANHA, 2006, p. 324).

Além desses avanços, outros, que concernem ao acesso a direitos sociais estabelecidos na Constituição de 1988, ficam em segundo plano. É preciso ressaltar que já nesse período, com as intervenções externas (políticas internacionais, acordos e termos de cooperação técnica) o Estado se retira:

das políticas sociais ativas e intervencionistas para passar a ser o árbitro de um jogo no qual ele parece não tomar partido, transformando na garantia da concorrência entre os atores, abandonando as responsabilidades de garantir diretamente os serviços essenciais de educação, de saúde, de proteção, de transporte, etc. (SACRISTÁN, 1999, p. 214).

práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura; - práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específica das escolas; - práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da actividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da actividade de professores e alunos. c) Além disso, fora do sistema educativo, realizam-se actividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das actividades escolares.

²⁶ Existem alguns estudos, que anunciam a associação entre juventude e desordem como tendo por origem os trabalhos da Escola de Chicago, em princípios do século XX, a partir de estudos sobre os conflitos violentos entre gangues, bandos e organizações clandestinas formadas por jovens imigrantes nos grandes centros urbanos americanos em processo de industrialização (AQUINO, 2009, p. 25).

Claro que essa é uma possível característica do Estado ao assumir as premissas do neoliberalismo. Nessa trama, vários aspectos econômicos e políticos demonstram que a situação no Brasil acompanha a tendência internacional, pautada no ideário neoliberal, que já em 1970 adquirira força no País e se tornara pernicioso à educação, já que assumia a tendência econômica correlacionada à nova roupagem do antigo capitalismo.

O controle externo torna-se constante. No País, nesse momento, as reformas estruturais que modificam diretamente a atuação do Estado, que assume a função de supervisor e regulador dos ordenamentos das políticas internacionais, são reafirmadas:

A consequência mais imediata da retirada da intervenção do Estado é a entrada de mecanismo de mercado, com o consequente prejuízo para os sistemas públicos de educação, que, como organização massiva, era a ferramenta básica para propor e até para impor um sistema de valores, de significados e de expectativas a todos os cidadãos. Se o mercado aparece como o mecanismo de regulamentação de uma sociedade complexa cujo desenvolvimento não pode ser previsto, porque um todo dessa magnitude não pode ser dominado intelectualmente, e cujos intercâmbios não podem ser planejados, essa mesma suposição é aplicável ao projeto dos intercâmbios culturais, como a educação que, além do mais, relaciona-se com a formação da consciência (SACRISTÁN, 1999, p. 214).

Nessa circunstância, as questões sociais e das experimentações são diretamente atingidas: revertem-se em problemas na socialização da educação, pois modificam as formas dos intercâmbios, a forma de sociabilidade e, mais uma vez, se propõe um novo sujeito. O processo de exclusão se acentua no campo do trabalho, uma vez que a tendência internacional do sistema produtivo exige outro tipo de trabalhador, que domine os modos de comunicação mundial (tecnologias), de automação das máquinas, entre outras características que dele se esperam, levando-o, indiretamente, a aceitar uma educação que implica formação²⁷ de mão-de-obra para produção em massa. A educação, em suma, se conforma à tendência da modernização para aporte ao mercado de trabalho. Este vínculo de contradição na relação da educação com modernização econômica marca as reformas educacionais do período. Para Sacristán (1999, p. 210), o “Estado constitui-se em um instrumento capital de redistribuição de bens garantindo os direitos fundamentais dos indivíduos”.

²⁷ Para ressaltar essa afirmativa, recorro ao Decreto nº 2.208, de 1997, que prioriza e propõe essa formação profissionalizante, destinada ao mercado de trabalho, privilegiando as demandas do mercado em detrimento do sujeito social dessa formação.

Assegurando o direito à educação, não diretamente pelo acesso universal, mas por programas de ajustes estruturais²⁸, visando a amenizar a distinção da exclusão e desigualdade social, o governo implementa políticas sociais que priorizam a necessidade de acesso e permanência na escola. Em Shiroma (2002), constam diversos programas desenvolvidos pelo governo que estão dentro da perspectiva do ajuste estrutural da política pública educacional:

- “Acorda Brasil! Tá na hora da escola!”;
- “Aceleração da Aprendizagem”;
- “Bolsa-Escola”, que concede um auxílio financeiro à família e condiciona a matrícula e permanência da criança na escola ao âmbito do plano do financiamento;
- “Dinheiro Direto na Escola”,
- “Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola)”;
- “Fundo de Valorização do Magistério (Fundef)”;
- “Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep)²⁹”.

O governo também procedeu a outras rearticulações no campo da gestão, promovendo a descentralização e envolvimento de outros pares na execução da educação. Essas transformações:

marcarão profundamente o rumo e a natureza das políticas educacionais na virada do século [...] durante a década de 1990, a Teoria do Capital Humano promoveu um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego [...] Tal deslocamento permitiu a progressiva aceitação do fato de que a educação e o desemprego, a educação e a distribuição regressiva da renda social, a educação e a pobreza podem conviver num vínculo conflitante, porém funcional com o desenvolvimento e a “modernização” econômica (GENTILI, 2005, p. 48)

As políticas educacionais adquirem formas e enfatizam as premissas capitalistas; focam na expansão e eficiência da produtividade. O aspecto de função social da educação torna-se uma réplica das políticas internacionais da modernização econômica, isto é, busca fomentar a implementação e o desenvolvimento industrial do País, mobilizando a ação

²⁸ *Ajustes estruturais e programas de ajustes estruturais* são termos a que recorreremos para apresentar as interferências neoliberais na criação de programas e políticas que vão modificar as estruturas para enunciar a seguridade do desenvolvimento econômico no País, mas que tem, por finalidade enunciada, a transformação da pobreza e miséria econômica do País. Para aprofundar estudos sobre a temática ver: Borón e Sader (2008); Silva, Camila C.; Azzi, Diego; Bock, Renato (2007).

²⁹ Programa que faz parte do Termo de Cooperação Técnica 03/032, que implementa o Projeto Escola de Fábrica, com o objetivo de expandir o ensino profissional.

educacional para atender às estratégias de ampliação do mercado. Veja-se a estratégia por parte da política educacional desse período. Vale ressaltar que a juventude que nesse período se inseria socialmente pela educação, passa por uma transição. Quando se restringe para poucos o acesso à educação, o jovem procura a concretude de sua inserção pelo trabalho, pois é impensável para um país em pleno desenvolvimento ter uma parcela da população em inatividade. Daí o caráter classificatório e reducionista do acesso à educação, que reforça a transição do jovem, de inativo para sujeito do progresso do país, pretendendo torná-lo economicamente ativo.

No período de 1990, os processos de modernização se instauram mais enfaticamente e transferem para a gestão de recursos públicos e educacionais as características da gestão privada, de modo a conduzir a educação para o êxito esperado pelos agentes internacionais. A estruturação das políticas educacionais e sociais nesse formato ocorre no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com a finalidade de consolidar a visão política neoliberal na gestão governamental.

Os organismos internacionais, como Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e outros, na década de 1990, focalizam suas forças de investimento na educação³⁰. O Banco Mundial financia, nesse período, a Conferência Internacional de Educação para Todos³¹. Este agente busca estruturar estratégias para resolver os problemas de ordem educacional. A justificativa está atrelada ao entendimento do papel da educação que, nessa ordem, é de dar “sustentação para sua política de contenção da pobreza [...]” (SHIROMA, 2002, p. 73). Desta forma, a educação é diagnosticada como a viabilidade da transformação dos altos índices de pobreza no mundo. Acredita-se, portanto, que com os investimentos em programas educacionais, problemas sociais como desemprego, má distribuição de renda e outros podem ser sanados. Porém, como afirma Boaventura (2008, p. 293), “em nenhuma destas políticas se tratou de eliminar a exclusão, mas tão só de fazer a sua gestão controlada”. Todavia, o Estado, no propósito de fortalecer sua governabilidade diante do mercado de trabalho, assinala com novos interventores na educação. O Banco Mundial assume o papel central de decisão e de investimento das políticas educacionais.

³⁰ “A educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nesta perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada” (SILVA, 2007, p. 27).

³¹ Realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990.

As reformas educacionais ocorridas no período de 1990 são vinculadas às orientações desse agente internacional, que recomenda a flexibilização, a descentralização da gestão e o afastamento do Estado, tornando-o supervisor das políticas implementadas através dos acordos internacionais. Busca-se repassar a responsabilidade com a educação a outros pares e ao setor privado, restringindo o papel do Estado à participação nas definições políticas e de investimento.

Além do Banco Mundial nas orientações para a educação do País, ocorre também a influência e orientação de outros organismos internacionais.

A incompatibilidade das definições e proposições desses organismos os leva à disputa pelo poder no campo político, como afirma Bourdieu:

O campo político, entendido ao mesmo tempo como campo de forças e como campo das lutas que têm em vista transformar a relação de forças que confere a este campo a sua estrutura em dado momento, (...) os efeitos das necessidades externas fazem-se sentir nele por intermédio sobretudo da relação que os mandantes (...) [imprimem socialmente] (2007, p. 163-164).

Neste caso, conferem-se aos agentes internacionais forças para interferir nas questões supracitadas. Dentre esses interventores não podem ser ignorados o Fundo Monetário Internacional – FMI - e a Organização Mundial do Comércio – OMC -, que vêm pressionando o governo e exigindo a liberalização comercial, reforçando a crescente demanda na mercantilização, tanto no âmbito das fronteiras comerciais, quanto nas formulações das políticas educacionais que passam a dar suporte ao desenvolvimento do País nesse âmbito.

Certamente, é possível encontrar, na linha de atuação de cada um desses agentes internacionais de investimento, diferentes metas, contraditórias entre si, embora coincidentes no discurso programático de priorização do combate à pobreza e de melhoria da educação pública. Deste modo, parafraseando Silva (2007), o alinhamento efetivo das estruturas das políticas acaba tendo um caráter essencialmente excludente. Assim, políticas pretensamente de inclusão, acabam legitimando e propagando a reprodução capitalista e “a política educacional passa a ser considerada, no marco das políticas sociais, como uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica, uma política que sequer tem a capacidade inclusiva do capitalismo industrial” (KRAWCSYK, 2000, p. 2).

Neste contexto de orientações, contradições e alinhamento internacional da educação, os agentes internacionais, tais como o Banco Mundial e o FMI, realizam intervenções marcadas no ensino público regular, além de interferir na criação de programas de ajustes estruturais, isto é, no ensino não-formal, que busca complementar ou compensar o desajuste

idade-série. Interferem na reestruturação de formas e programas educacionais para poderem ajustar o direito social de acesso ao ensino público e gratuito a todos, bem como outros programas com a intenção de formação para o trabalho, a fim de sanar algumas desigualdades sociais que se atribuem à falta de acesso à qualificação profissional. Assim:

(...) o conjunto de ações implementadas no contexto da reforma educacional configura estratégias políticas fundamentais do processo de reforma global do Estado e que os impactos da economia de mercado nas diferentes esferas sociais também alcançam e determinam a reforma na esfera educacional (KRAWCSYK, 2000, p. 4).

Nas ações de reestruturação e modernização da educação que, através das orientações dos organismos internacionais busca definir os rumos da educação, destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, que delimita metas e ações que normatizam novos investimentos do Banco Mundial no ensino regular voltado ao ensino fundamental. No que concerne ao objeto da presente pesquisa, interfere nas orientações da educação profissional, principalmente pela aproximação do setor privado ao ensino profissional, mudando o ambiente de aprendizagem e o direcionamento da formação para a lógica do fortalecimento do capital humano. De acordo com Shiroma:

[...] No caso da educação profissional, indica o estreitamento de laços do ensino com o setor produtivo, fomentando os vínculos entre setor público e privado como estratégia de base para a meta de qualidade e eficiência no treinamento profissional. Afirma que a educação profissional dá melhores resultados quando conta com a participação direta do setor privado em administração, financiamento e direção (2002, p. 74).

Examinando a articulação público-privado, nota-se que a lógica do mundo privado, que enfatiza as relações mercadológicas, instaura no espaço público escolar o individualismo e o consumismo, provocando um redimensionamento da prática de gestão e organização da educação. Também nesse período as recomendações da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - Cepal³² - explicitam que “a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimento eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: construção de uma moderna cidadania e da competitividade [...]” (SHIROMA, 2002, p. 63). Esta vinculação

³² Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (Ecosoc). (...) A Cepal é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si, como com as demais nações do mundo. In: <http://www.eclac.org/brasil/>

de um modelo de educação organizado por critérios de mercado e, portanto, de competência, promove e reforça as desigualdades, como já havíamos abordado.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES Nº 9394/96

Em paralelo a esse processo de modernização política, econômica, educacional e social, que culmina em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, abre-se um canal para o trânsito das discussões sobre as Diretrizes Nacionais da Educação do País.

A trajetória de constituição da lei até a aprovação da última versão passou por debates intensos na sociedade civil, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto por diversas representações institucionais. O primeiro documento, “apresentado pelo relator Jorge Hage, fazia parte da tramitação da primeira lei, que não seria exclusivamente da proposição do executivo, pois envolvia o debate de toda comunidade educacional” (ARANHA, 2006, p. 324). Porém, entre articulações e *lobby* político no entremeio da elaboração, houve mudança na proposta do projeto inicial, articulado pelo senador Darcy Ribeiro.

Esse texto, discutido em paralelo, foi aprovado em 1996. Aranha (2006, p. 325) explica: “A lei foi acusada de neoliberal, por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações”. Não é estranho surgir esse tipo de inquietação após a aprovação de uma lei nas condições em que a LDB foi aprovada, entre a atuação das forças políticas e a demanda do setor privado, com apoio explícito nesse tipo de intervenção do privado sobre a educação.

Da formulação à aprovação da lei, o Estado delega ao setor privado grande parte das obrigações. Essa legislação foi aprovada com aspectos pautados na premissa da organização educacional, na lógica da modernização, explicitando a intervenção e polarização do capital privado na educação pública do Brasil. Nesse período, pós-aprovação da LDB, focam-se os investimentos na Educação Fundamental, conforme as orientações do Banco Mundial, havendo redução de recursos públicos destinados ao ensino médio e descaso com o ensino profissional, que foram marcas do governo³³ a partir do período de 1996. O movimento de

³³ Governo Fernando Henrique Cardoso (1995–1999) e (1999–2003): o presidente participa do movimento pelas Diretas Já. Assume o País na intenção de reduzir as desigualdades sociais, fortalecer o novo plano monetário (Plano Real) implantado em 1994. Em 1996, aprova no Congresso Nacional a Emenda Constitucional da **Reeleição Presidencial**. Para Silva (2007, p. 32), “o plano de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1994, segundo Helena Altman, já apresentava propostas de reformas educacionais alinhadas com as

operacionalização de privatização ocorre em consequência do direcionamento de recursos, da implementação de parcerias com as propostas de privatização do ensino médio e superior; também se registram subvenções a instituições privadas para assumir a educação fundamental, sendo uma forma de imprimir ao ensino público falta de qualidade, pois se o Estado investe forças políticas e financeiras no ensino privado, isso provoca ineficiência na educação pública, bem como sucateia as estruturas públicas da educação.

Outra forma de demonstração dessa falta de qualidade na educação pública são os controles dos programas de avaliação. No ano de 1998, corroborando as metas governamentais deste período com ênfase no papel da economia e no novo modelo de desenvolvimento, promulga-se a Lei nº 9.649, que normatiza a restrição da expansão da oferta da educação profissional no País.

No texto da lei, foi impedida a abertura de toda e qualquer escola técnica pública. Os gastos deveriam ser realizados somente com os níveis básicos, para atender às orientações dos organismos internacionais³⁴. Conforme as orientações e resoluções do governo, prevalece na política educacional o caráter neoliberal. “Buscando lapidar o consenso, seu governo [FHC] não tem medido esforços para congregiar interesses do capital e do trabalho em torno da educação” (SHIROMA, 2002, p. 77).

Dentre essas orientações governamentais, difunde-se o ideal de descentralização³⁵ da gestão educacional, com criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, implementado em 1998, tendo por objetivo redistribuir os recursos financeiros dos municípios e estados, centralizando os recursos no ensino fundamental em concordância com as metas de prioridades do Banco Mundial com a Educação fundamental.

Esta gestão descentralizada do Estado como responsável pelos outros níveis de ensino já está descrita na própria LDB, no art. 36, que institui a educação profissional diretamente relacionada ao setor produtivo e à intervenção privada. Para Aranha (2006, p.325) “a preparação para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser

diretrizes do Banco Mundial, tais como a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade do ensino” (ALTMAN, 2002 apud SILVA, 2007, p. 32).

³⁴ Para melhor entendimento sobre esse período de 1997 a 2004 indicamos para aprofundamento os estudos de COELHO (2012) que discute o Decreto Nº 2.208 de 1997 no Instituto Federal de Santa Catarina quanto a vinculação e desvinculação do ensino médio e técnico.

³⁵ Esses aspectos não são uma inovação própria desse período, pois outros projetos e políticas educacionais do período de 30 já implementavam a abordagem da descentralização na educação.

desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

Neste contexto, proliferam as escolas técnicas, geralmente privadas. Voltadas ao atendimento da demanda do mercado de trabalho, reduzem potencialmente a carga horária destinada à formação profissional, tornando-a algo pretensamente rápido, a fim de atender à lógica do fluxo mercadológico. Essa estruturação privatista da educação cumpre com a perspectiva do Banco Mundial, que afirma:

[...] uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORRAGIO, 1996, p. 102 apud SILVA, 2007, p. 27).

Portanto, na estrutura do governo FHC fica explícita a relação de adequação e de vinculação às perspectivas das agências internacionais de investimento. Assume, deste modo, a Reforma do Estado e as reformas educacionais nas formas de gerenciamento empresarial. A reestruturação da organização e gestão do sistema educacional diante das transformações decorrentes do controle externo das agências internacionais, em especial do Banco Mundial, traz profundas mudanças na prática educacional, principalmente no que diz respeito à educação profissional no País. Houve uma redefinição do ambiente de aprendizagem. Surgem as chamadas parcerias público e privado, em consequência da necessidade da demanda por mão-de-obra qualificada. As instituições privadas, envolvidas nas formulações de programas educacionais para atender à formação para o trabalho, emergem dessas redefinições, donde conflitos e dilemas sociais vinculados às políticas sociais, marcadas por seu caráter seletivo, tanto relativamente ao acesso à formação para o trabalho, quanto aos sujeitos que passam a reproduzir a cultura legitimada de dominação do mercado de trabalho³⁶.

O cenário exposto sobre as relações de modernização e educação no período de 1990 se reflete na organização e gestão das políticas educacionais das próximas décadas. Apesar da mudança de governo que ocorreu em 2002, do governo FHC para o de Luis Inácio da Silva – Lula -, aparecem algumas continuidades no cenário educacional quanto às questões da modernização, pois a influência e o controle externo das agências internacionais de

³⁶ “O domínio da linguagem garante e isola um novo poder, “burguês”, o poder de fazer a história fabricando linguagens. Este poder (...) não contesta apenas o privilégio do nascimento, ou seja, da nobreza: ele define o código da promoção sócio-econômica e domina, controla e seleciona segundo suas normas todos aqueles que não possuem esse domínio da linguagem” (CERTEAU, 2008, p. 230). Ou seja, torna o acesso à educação um princípio de hierarquização social.

investimento continuam a existir. O governo Lula assegura a continuidade da política monetária; prioriza a contenção do desequilíbrio da macroeconomia expandida no governo anterior; centraliza forças para organizações das políticas sociais para atender à população em situação de extrema pobreza. Em acordo com a intenção política de seu plano de governo, sustou todas as políticas de privatização e tentou aplacar o crescimento da dívida externa do setor público. Assim, o Brasil passa a priorizar suas ações para delimitar o crescimento e o desenvolvimento econômico, resguardando a condição social³⁷ da população.

2.2 INCIDÊNCIAS DA MODERNIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA

As políticas sociais, ocupadas em gerir as defasagens e os conflitos sociais de acesso a direitos sociais (como educação e trabalho), passam a colocar as políticas sociais subordinadas aos interesses econômico. Neste contexto, as políticas educacionais, que têm por público a juventude, são objetivadas nas ações governamentais procurando, entre a amenização dos conflitos sociais dessa categoria e as defasagens econômicas experienciadas no País–pobreza, propor um modelo de desenvolvimento que abarque o econômico como força de produção para e com essa categoria social, ou seja:

a preocupação do Estado com a juventude consistia, naquele modelo de desenvolvimento, exatamente em provê-la das condições mínimas exigidas pela dinâmica econômica, vale dizer, estar em condições de responder às aptidões exigidas pelo processo de qualificação da força de trabalho industrial. [...] a inserção social se dava via trabalho, fazendo com que o desenvolvimento social fosse um subproduto imediato do desenvolvimento econômico (COHN, 2004, p. 168).

Prova disso são as crenças recorrentes nas supostas virtudes intrínsecas da industrialização e da mobilidade social ascendente: uma estrutura de desigualdades sociais extremas, cuja significação para o funcionamento do mercado de trabalho e para o sistema econômico capitalista ainda não foi totalmente explorada. O modelo de desenvolvimento nacional ainda busca por uma via de superação das desigualdades geradas na postulação da modernização das forças políticas e econômicas do País.

³⁷ “A lei produtivista de uma atribuição (condição de eficácia) e a lei social de uma circulação (forma de intercâmbio) se contradizem dentro dele. [...] o efeito da lei social que desapropria o indivíduo de sua competência em vista de instaurar ou restaurar o capital de uma competência coletiva, isto é, de um provável comum” (CERTEAU, 2008, p. 66-67).

No Projeto Escola de Fábrica, a política social que buscava essa articulação de desenvolvimento social pela via econômica adota, ou mesmo aborda, na dinâmica estrutural as estratégias dos interesses de “mercado” junto à referida categoria social. O padrão de modernização que incide nessa política social agrega o objetivo de “resolução do problema social”, traduzido sobre a juventude, ajuizando um valor de ordem econômica sobre uma demanda social que é a inserção do jovem no mundo – em sociedade -, de acordo com Ciavatta:

Homens produtivos, trabalhadores, que exercem bem suas atividades. Podem ser emancipados de opressões e jugos, ter direitos assegurados, cidadania realizada conforme os ideais liberais. Mas, também, podem ser produtivos até a exaustão, oprimidos por horários e normas, sujeitos a condições perversas de trabalho, mas, legalmente, emancipados perante a lei (2007, p. 19).

Desta forma, a especificidade da incidência da proposta de modernização da gestão educacional do Projeto Escola de Fábrica acaba por dimensionar mais um parâmetro excludente dentro das políticas educacionais, pois atribuir à educação ou à escolarização a perspectiva do emprego propõe que a formação do jovem - que é participe da sociedade democrática, que funciona pelo bom desempenho da moderna produção - , possa assegurar a evolução da produção, vindo ele a constituir o novo homem produtivo.

Este investimento prioriza a política social aninhada nas questões do desenvolvimento produtivo do País; assim, as ações do Estado na área social estão cada vez mais voltadas ao projeto econômico, integrando uma proposta de inserção social pelo mundo do trabalho. Nas últimas décadas, porém, um dos maiores índices de desigualdade social agregado à juventude é o desemprego.

Como evidencia Pochmann (2001), a crise do desemprego configurou, nas últimas décadas - entre 1990 e 2000 -, um dos mais graves problemas sociais do País (e do mundo), o qual atingiu diretamente o universo juvenil entre 20 e 24 anos, que, por uma perspectiva de *transição da escola para o mundo do trabalho*, deveria ter assegurada a condição de acesso à educação em outro nível, ou deveria ter oportunizada a condição de acesso ao trabalho de forma contínua e ininterrupta. Todavia, a crise social de ascensão ao trabalho entre os já trabalhadores rompe com essa situação cíclica, ou socialmente institucionalizada. Claro que o problema de inserção no mundo do trabalho por parte da juventude é reflexo das transformações do próprio mundo do trabalho, bem como da intensa disparidade econômica da população.

Em virtude das novas necessidades do mercado (por altos índices de escolarização para determinadas funções) e do surgimento do trabalhador versátil, capaz de suprir as funções desempenhadas por outros com a automação das indústrias, parecem falhar a tendência da busca por qualificação profissional dos trabalhadores e a tentativa do Estado em prolongar a juventude por meio da permanência na escola. Segundo Gonzalez (2009), a entrada do jovem no mercado de trabalho não é adiada em virtude de políticas educacionais como o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Promed -; para essa categoria, isto se deve à origem social desses jovens, que buscam amenizar as diferenças na obtenção da renda familiar.

Este abandono da escolarização para a inserção “precoce” no mercado de trabalho não garante ao jovem continuidade no mundo do trabalho, uma vez que a tendência é enfatizar, na seleção do emprego, a necessidade de um índice mais elevado de escolarização, mesmo para algumas funções de trabalho pouco valorizadas.

Como afirmado anteriormente, segundo Bourdieu (1983) o jovem em situação de vulnerabilidade social que apressadamente deseja a sucessão ou transição do mundo escolar para o do trabalho, em virtude da coerção do universo econômico para aceder rapidamente às capacidades econômicas que são agregadas a essa questão, tal situação causam efeitos devastadores a juventude. Uma vez que as aspirações que a instituição escolar confere aos detentores de títulos ou daqueles que participam dela como o jovem nesses casos, os títulos ou certificados do Escola de Fábrica são desvalorizados e incompatíveis com as oportunidades reais na sociedade.

Portanto, entre acesso e permanência na escola e transição incerta para o mercado de trabalho há um desdobramento em duas formas distintas de desigualdade social. Pior: é através do modelo de gestão pública das políticas educacionais e do Projeto Escola de Fábrica (que busca a excelência da produtividade e tem por programa um “ajuste estrutural”), que o jovem é relocado na condição de *moratória social provisória*³⁸, com a qual se procura abrandar as desigualdades consolidadas pela desigualdade de acesso e continuidade ao direito social da educação.

Deste modo, e dentro de uma lógica estranha, o caminho da superação das desigualdades e da consolidação do mercado parece estar nas forças de trabalho e na educação na perspectiva da modernização.

³⁸ Será abordada a discussão dessa estratégia política social no terceiro capítulo.

Nessa trama, a política social, conseqüentemente, tem seu papel redimensionado seja em relação à produção da justiça, seja quanto à equidade social, princípios que orientaram a Reforma Educacional de 1990. De acordo com Cohn:

(...) na medida em que atualmente o crescimento econômico não gera trabalho em quantidade suficiente para promover a inclusão social dos segmentos sociais “em trânsito para a vida adulta”, e que portanto significa novos contingentes que buscarão oportunidades no mercado para obter fontes de renda que garantam sua subsistência de forma sustentável, o desafio que se coloca é como construir e implementar políticas de Estado que detectem as novas formas possíveis de inserção social dos indivíduos que não se dêem pela via do trabalho tal como classicamente concebido (2004, p. 170).

De acordo com o autor, as políticas sociais deveriam ser propostas sobre outras configurações para além do trabalho; contudo, pela gestão pública do Estado, estar imerso no arcabouço referencial da modernização não significa preparar a juventude para outra ocupação, senão apenas para assumir essa posição transitória de aspiração ao mercado de trabalho. Trata-se, aqui, da intermitência do estado da modernidade na sociedade atual, pois a sociabilidade se modifica diante das experiências negadas à juventude. A socialização proposta pelo ato educacional é restritivo, incompatível com as necessidades humanas, que são cosmopolitas, enquanto as ações pedagógicas dessas políticas sociais de ajuste estrutural cada vez mais controlam e direcionam o jovem para serem sujeitos institucionalizados, padronizados, para que não voltem a ser problema social. Deste modo, uma das diretivas é o indicativo de prepará-los para o trabalho. Emerge, no entanto, uma contradição entre o objeto da política social como “resolução de problemas de ordem social” para objetivar o desenvolvimento e o progresso modernizador do País, renegando as possibilidades das condições da modernidade. Segundo Martins:

A modernidade, porém, não é feita pelo encontro homogeneizante da diversidade do homem, como sugere a concepção de globalização. É constituída, ainda, pelos ritmos desiguais do desenvolvimento econômico e social, pelo acelerado avanço tecnológico, pela acelerada e desproporcional acumulação de capital, pela imensa e crescente miséria globalizada, dos que têm fome e sede não só do que é essencial à reprodução humana, mas também fome e sede de justiça, de trabalho, de sonho, de alegria. Fome e sede de realização democrática das promessas da modernidade, do que ela é para alguns e, ao mesmo tempo, apenas parece ser para todos (2008, p. 18).

Se a modernidade não fosse uma estrangeira para alguns, diríamos que há possibilidades de desenvolvermos políticas sociais que abririam outros campos de inserção

social para juventude; todavia, ainda somos subordinados às orientações dos agentes internacionais e a interesses econômicos que incidem nas proposições das políticas sociais, disseminando a coisificação do homem e impondo unilateralmente os interesses do capital.

Nessas circunstâncias, as políticas de ajuste estrutural, como o Projeto Escola de Fábrica, que é um programa de educação proposto para integrar o jovem ao mercado de trabalho, à vida produtiva, depara-se com uma crise dessa promessa integralizadora. Segundo Gentili (2005), a economia pode manter-se em condições de crescimento mesmo diante de altos índices de desemprego. Neste caso, afunilam-se as condições, pois o mercado não tem oportunidades iguais para todos, como a educação de fato também não habilita todos para todas as oportunidades de trabalho.

Nesse sentido, a atual conjuntura das políticas sociais para juventude está circunscrita entre as dimensões dos problemas estruturais da sociedade (em dicotomia espaço-tempo da modernidade) e a explicitação unilateral de constituição das políticas para essa categoria social, associando-a diretamente ao desenvolvimento socioeconômico do País.

A juventude, portanto, constitui fonte estratégica de desenvolvimento, quer dizer, o jovem se deve sujeitar à padronização imposta pelas demandas seletivas do mercado, seja para se inserir no mercado de trabalho, seja para proporcionar desenvolvimento econômico ao País.

O foco de atenção das políticas instauradas para a juventude está em atender à dessincronia da transitoriedade do término da escolaridade para a transição ao mundo do trabalho, além de colaborar com a manutenção da ordem social. O Projeto Escola de Fábrica se vincula também ao movimento de implementação das Políticas Nacionais para Juventude³⁹. Para melhor dimensionar esse entrelaçamento da proposição de uma política educacional de ajuste estrutural a uma política para a juventude, é preciso conectar o processo a alguns aspectos que levaram à constituição desta proposta, além dos já registrados.

2.3 POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE: DIMENSÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

Segundo Groppo (2000), a juventude é constituída a partir das instituições socializadoras criadas no final do século XIX e início do século XX. As definições etárias

³⁹ Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, cria o Conselho Nacional da Juventude, da Secretaria Nacional da Juventude vinculada à Secretaria Geral da República e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem); Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, institui o Projeto Escola de Fábrica; Lei nº 10.748, de 22 de outubro de 2003, que promulga o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens. Posteriormente, houve a integração do Consórcio Social da Juventude ao PNPE nas estruturas das políticas de trabalho no Ministério do Trabalho e Emprego.

estão estritamente vinculadas ao surgimento das Escolas, às políticas de Estado e às exigências das indústrias, fatores que influíram na definição da padronização dos sujeitos que devem estar na escola, dos que elegem os dirigentes do país e do sujeito que fomenta o desenvolvimento econômico.

A invenção social do jovem parte da predisposição da institucionalização dos sujeitos em uma trajetória disciplinadora, que determina o lugar social de cada indivíduo. Segundo Bourdieu (1983, p. 1): “As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir a ordem onde cada um deve se manter e em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar.” Trata-se, então, de propor uma trajetória aos sujeitos, institucionalizar o curso da vida. Isto é de fato evidente na definição da duração do tempo de escola, do momento de conclusão e da presunção de aptidão para ingressar no mundo do trabalho. Para a juventude, porém, o dilema é como adaptar-se a “esse lugar de cada um”, se as mudanças e transformações da ordem social (como o aumento do tempo de serviço para aposentadoria ou a não-garantia de educação para todos) fazem com que o jovem permaneça no *entre-lugar* e não consiga ascender à condição de sujeito produtivo como requer a sociedade.

Este condicionamento de lugar social do jovem por meio das instituições socializadoras obtém êxito diante das classificações ditadas pelas novas ciências biopsicológicas, que redefinem os sujeitos por maturação biológica ou psicológica. Outra forma de classificação do jovem nessa constituição é a da preparação para a vida adulta ou para a transitoriedade social, que o aloca na condição de sujeito com direitos a serem conquistados.

Esta última modalidade se relaciona às ciências sociais que lidam com os problemas, conflitos sociais e dificuldades no acesso aos direitos que essa categoria enfrenta em seu cotidiano.

O prisma de acesso aos direitos sociais a que a juventude está subordinada ocorre numa sociedade regida por um Estado modernizador, como explicitado anteriormente, que se atribui o direito de definir um padrão para a juventude, para os fins também já vistos e em acordo aos tratados e vínculos com organizações externas. Trata-se de uma “intervenção no espaço social do jovem, espaço recortado, destituído, remodelado. Segundo Groppo (2000, p. 47), “os grupos juvenis modernos conseguem apenas cumprir papéis sociais com características meramente preparatórias”.

Entretanto, o que se observa fora dessa “fôrma” oficial é um corpo social multidimensional, ambíguo, distinto e multifacetado. Isto é, não é um segmento social

uniforme. O universo juvenil é um estado de diversas juventudes. O Estado, ao condicionar e institucionalizar um tipo de juventude, está criando uma tática para mantê-la como universo distinto, uma espécie de “reserva”. Os que fogem a esse padrão, formando grupos juvenis espontâneos, poderão, por vezes, ser estereotipados como “delinquentes sociais” e “transgressores” por não se conformarem ao modelo proposto pelas instituições reguladoras da ordem e do lugar social de cada sujeito.

O estado transitório, condicionado socialmente para determinar o lugar preparatório da juventude – processo de ascensão à vida adulta - termina por manter esses sujeitos no *entre-lugar*. É nesses casos que começam a se expandir os problemas sociais que marginalizam, fragilizam e colocam os jovens em situação de vulnerabilidade social.

(...) podemos identificar algumas noções básicas que conceituam o jovem: o sentido marginal e limítrofe de seus papéis sociais; o espelhamento da imagem de sua sociedade; uma construção social num emaranhado de relações sociais específicas e ligadas a contextos históricos distintos; um momento de entrada na vida pública, quando novos valores se colocarão diante dele e posições diversas serão assumidas; um recurso do qual a sociedade dispõe e do qual se utiliza para modificar-se; uma fase crucial para a formação e para a transformação do indivíduo (...) (SOUSA, 1999, p. 23).

A juventude, nessa condição de transição, obra de configuração da sociedade que modela e classifica o jovem nas relações sociais da modernidade, que o coloca em lugar distinto para as experiências de formação e para conviver em sociedade, em que ora o vê como problema social e ora como desordem social, fez com que alguns organismos internacionais comessem a preocupar-se com este segmento. Esta preocupação explica ações, como a desenvolvida pela ONU em 1965⁴⁰, que dá condição de materializar o compromisso dos Estados com essa categoria através da assinatura da Declaração sobre o Fomento entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo e Compreensão entre os Povos.

O Brasil, como outros países da América Latina, demorou a adotar e a estabelecer políticas públicas para juventude⁴¹ na agenda das ações governamentais nos moldes de exigência dos organismos internacionais. Somente cinco anos após o Ano Internacional da Juventude de 1985, instituído pela ONU, ou seja, na década de 1990, é que o Brasil começa a implementar o desenvolvimento dessas políticas. Nesse período, 1990, focam-se as

⁴⁰ Os dados que se apresentam da estruturação das políticas para juventude a partir dos organismos internacionais e das configurações no Brasil são esboçados no estudo realizado pelo IPEA, 2009 – Juventude e Políticas Sociais no Brasil.

⁴¹ Vale ressaltar, que políticas destinadas a juventude são discutidas e elaboradas desde o início do século XX, como as escolas de aprendizes.

preocupações na proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes; promulgam-se o Estatuto da Criança e o do Adolescente (ECA).

A adoção e legitimação das políticas para juventude como premissa da agenda governamental só emergem no Brasil com maior ênfase a partir do processo de redemocratização. Os programas, em sua maioria, eram emergenciais, buscando amenizar o aumento do número de jovens socialmente excluídos e em condição de risco. Esses programas associavam o jovem a questões de violência, transgressões da ordem e inatividade. O foco das políticas passa a ser o controle do tempo do universo juvenil.

Em 2000, a ONU propôs outras ações de política para a juventude para implementação, para descondicionar a visão ainda estereotipada da juventude. Assim, estabelece o Programa Mundial de Ação para a Juventude (PMAJ), pensando nos direitos dos jovens e principalmente em alterar a condição de vulnerabilidade social. Para Abramo (2005), a compreensão por parte dos atores políticos de que os jovens eram *sujeitos de direitos* está em sua caracterização como cidadão e não na condição transitória, portanto, num processo, específico e necessário de legitimação de cidadania.

Em função dessas intervenções, a partir do período de 2005 o País passa por uma efervescência na constituição de políticas públicas para atendimento à juventude, visando assegurar-lhe o envolvimento e pertencimento em situação de vulnerabilidade social no acesso à educação, à formação profissional e, posteriormente, à sua inserção no mundo do trabalho. Em conformidade com os ditames das legislações ordenadas no período das reformas educacionais de 1990, o Projeto Escola de Fábrica sustenta a lógica de modernização. Enuncia um modelo pedagógico integralizador do ensino básico com a educação profissional; entretanto, boa parte da carga horária converge para a preparação para o trabalho. Assim, implementa as orientações realizadas anteriormente pelo Banco Mundial, como a descentralização do poder de gestão educacional, enfatiza as relações de parceria entre setor público e privado e propõe a intervenção direta do setor produtivo no processo de formação dos jovens. Compete-lhe, enfim, difundir a cultura legitimada do mercado de trabalho através das ações pedagógicas propostas entre o setor público e privado. As propostas dos cursos do Projeto Escola de Fábrica estão aninhadas numa categoria explícita: a das ocupações brasileiras do mercado de trabalho.

O projeto parece “mascarar” em suas práticas pedagógicas o atrelamento dessa distribuição da formação em virtude das ocupações para o trabalho, tentando manter o objetivo de alicerçar e estruturar o setor produtivo em qualificação de mão-de-obra, sem explicitar esse modelo como de mercado, mas sim como uma política social. A idealização

desse programa de ajuste estrutural seria o resultado da junção da iniciativa privada, que o desenvolvia isoladamente. São duas as experiências que servem de exemplo. Uma é a Fundação Pescar; a outra, a Formare,⁴² com o apoio Fundação Iochpe. O poder público, através do Ministério da Educação, segundo alguns depoimentos e registros⁴³, se valeu da experiência inicial dessas instituições (na formação de mão-de-obra qualificada, voltada para jovens de 16 a 18 anos de baixa renda)⁴⁴, transformando uma iniciativa privada em ação governamental.

A vinculação entre ambiente de aprendizagem e as instituições privadas ou ao ambiente de trabalho está descrita como proposta no art. 40º da LDB: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, p. 16). A transposição do ambiente de aprendizagem para o *locus* de trabalho, que caracteriza o Projeto Escola de Fábrica, é a premissa de que o desenvolvimento das atividades no interior do espaço fabril ou empresarial atende também à vertente de envolvimento do setor produtivo com a formação da juventude, preparando-a para a atuação no mercado de trabalho.

O estabelecimento produtivo também é indicado a assumir a condição de formador no que diz respeito à prática pedagógica de formação profissional. São listados os profissionais do setor produtivo envolvido para lecionar os conteúdos de formação técnica. Este princípio educacional está pautado nas escolas de mestres e aprendizagens do período das oficinas escolas na Idade Média, como também nas escolas-oficina do período de 1900-1930⁴⁵, de acordo com Martins (2008, p.142) “(...) um melhor conhecimento do que é o trabalho e a experiência do trabalho na concepção do próprio trabalhador”. Acreditamos também que a relação de intercâmbio e socialização do trabalhador é mais enfática de que qualquer teorização; porém, essa experiencição é própria de cada indivíduo e vem carregada das incorporações e da inculcação da legitimidade da cultura dominante.

⁴² A equipe pedagógica do Projeto Formare ajuda jovens de baixa renda a desenvolver potencialidades e a se integrar na sociedade como profissionais e cidadãos. Este trabalho, que nasceu em São Paulo nas empresas de autopeças e equipamentos ferroviários Iochpe-Maxion, em 1988, levou o Ministério da Educação a endossar o projeto como modelo para o Escola de Fábrica, que em 2005 vai implementá-lo em 500 empresas de 19 estados e beneficiar 10 mil alunos por ano. O MEC vai investir R\$ 20 milhões no projeto este ano. Fonte: http://www.mec.gov.br/news/boletim_semtec.asp?edicao=52

⁴³ Folha Online, 21 de abril de 2004. Segundo o Boletim Semtec (2005), há outras informações que indicam a Fundação Pescar em Porto Alegre, como uma possível referência de experiência inicial do modelo do Projeto Escola de Fábrica.

⁴⁴ Fonte: <http://www.formare.org.br/formare/index.php>? Acesso em: 27 mar. 2011.

⁴⁵ Cf. CANDEIAS, Antônio. Educar de outra forma – A escola oficina Nº 1 de Lisboa 1905-1930. (Memórias da Educação; 2). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

2.3.1 PROGRAMA DE AJUSTE ESTRUTURAL E PARA INCLUSÃO SOCIAL?

No contexto de desenvolvimento de um programa de ajuste estrutural, o Projeto Escola de Fábrica enuncia os princípios de inclusão social da juventude pela via do acesso ao trabalho. No entanto, vale enfatizar que nem as oportunidades de acesso ao trabalho, e nem as de formação profissional estão asseguradas a todos. Continua a haver privilegiados e excluídos, mesmo em uma política social enunciada para amenizar o desajuste social de acesso a educação e trabalho.

Analisando as orientações e diretrizes dispostas na Resolução/CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2005, e a Resolução/CD/FNDE nº 30, de 22 de junho de 2007, as propostas de formação a serem executadas no Escola de Fábrica refletem as influências e orientações articuladas no período da reforma educacional de 1990 e os acordos internacionais que priorizaram o fomento da formação para o trabalho e de mobilização da juventude para a inclusão social. Neste caso específico, o projeto sustenta a consolidação da intervenção do setor produtivo na formação da juventude. Como já referimos, a parte do currículo das ações pedagógicas de formação profissional estava destinada a ser executada por funcionários e empregados das unidades formadoras, ou seja, das empresas e indústrias.

Outro ponto que demonstra a aproximação com as influências dos acordos internacionais é a organização da carga horária da formação. O Decreto nº 5.154, de 2004, discorre sobre a ampliação da carga na formação para estabelecer condições à formação profissional. Além dessa definição, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 1999, dá a conhecer um quadro em que aparece o mínimo de carga horária conforme a área profissional de formação. O Projeto Escola de Fábrica, porém, que faz uso das áreas profissionais definidas na legislação, não se apropria desta orientação nos cursos aprovados, pois, como veremos adiante, os cursos executados apresentam sempre a carga horária mínima definida na Lei nº 11.180, de 2005, para todos os cursos, indiferentemente da área profissional da formação.

O Projeto Escola de Fábrica propõe suas orientações de formação através de algumas definições do Decreto nº 5.154, de 2004⁴⁶; porém, os princípios desse documento, que tinha por objetivo rearticular a integração do ensino regular ao ensino profissional, por vezes não é levado a cabo; todavia, ao propor a intervenção do setor produtivo na determinação dos cursos de formação inicial e a ambientação dos cursos na própria indústria e empresa, o projeto

⁴⁶ O Projeto Escola de Fábrica está em conformidade com o disposto no Art. 2º. A educação profissional observará as seguintes premissas: I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

parece não se ajustar; passa a ser controverso em relação ao decreto supracitado, como também mantém a formação estratégica polarizada nos setores produtivos, na mão-de-obra qualificada como retorno a uma “responsabilidade social” das parceiras dessa política. A formação articulada entre ensino regular e profissional torna-se um campo enfático do projeto hegemônico de manutenção da força da produtividade para o País. A inclusão social enunciada é aquela direcionada e determinada por uma classe dominante; neste caso; o setor produtivo.

A questão enfatizada no Decreto nº 5.154, de 2004, da articulação ensino básico e profissional, é quase inexpressiva no Projeto Escola de Fábrica. O que prioriza é a reintegração do jovem afastado do ensino regular e, concomitantemente, a oferta da formação profissional dentro da própria indústria ou empresa parceira. Desta maneira, essa política social recorre ao disposto no supracitado decreto, como forma de articulação estratégica do poder que buscava essa integração para o itinerário da formação do trabalhador, assegurando o desenvolvimento, nos cursos de formação inicial, da qualificação imediata. Esta estratégia está ancorada no art. 3º do Decreto nº 5.154, de 2004:

Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Em conformidade com o exposto, as propostas pedagógicas do Projeto Escola de Fábrica tinham em vista articular o eixo de educação básica, transversal e profissional, para alinhar a formação da juventude à vida produtiva e social. Este alinhamento ocorre para assegurar a preparação para o trabalho⁴⁷ e para a elevação da escolaridade, contemplando as premissas de orientação dos organismos internacionais de investimento: preparação para o mercado de trabalho como demanda das ações pedagógicas e envolvimento do setor produtivo nas ações políticas.

É preciso explicitar que os critérios de focalização das estratégias de ações políticas estão sempre envoltos nos indicativos sociais, econômicos e de desenvolvimento para uma determinada categoria social. Neste caso, o foco é o dimensionamento do jovem nas questões

⁴⁷ A questão da preparação para o trabalho como foco de intervenção da educação, pode ser explicitado na Lei Nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, que altera os dispositivos da Lei Nº 5.692 de 1971 referentes a profissionalização do ensino do 2º grau.

educacionais, sociais e produtivas que refinam e priorizam esse critério proposto no projeto; assim, é relevante definir o público jovem⁴⁸ a ser atendido.

Para melhor elucidar esse dimensionamento político da juventude, evidenciamos as distintas políticas públicas para atendimento da criança e adolescente, conforme está estabelecido nos critérios do Estatuto da Criança e Adolescente – Lei Nº 8.069 de 1990. Na faixa etária dos 14 aos 17 anos, porém, são poucas as políticas de atendimento. Não se pode negar, mesmo assim, que a principal ação política direcionada para essa faixa é o projeto da Lei de Aprendizagem, que trata especificamente da formação ou da aprendizagem dentro de estabelecimentos industriais e empresariais, reafirmando o que vimos observando, que é o entrelaçamento entre a questão da formação ou aprendizagem e o trabalho.

Conforme explicitado na política nacional de juventude (2006), existem diversos parâmetros sociais que congregam a definição da juventude. Estes são parâmetros aninhados nos indicadores organizados pelas instituições governamentais e internacionais que direcionam os financiamentos e estratégias políticas de implementação das políticas sociais, isto é, políticas como as do Projeto Escola de Fábrica, que se pauta nos números da ineficiência de outras políticas públicas para subsidiar e intervir com ações paliativas.

Outro ponto importante na estrutura do Projeto Escola de Fábrica é a organização, para sua execução, com diversos agentes públicos, privados e sem fins lucrativos. O poder público federal é responsável pelo repasse financeiro através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE -, por meio dos recursos do Projeto de Cooperação Técnica BRA 03/032. Outros agentes envolvidos são as instituições públicas (prefeituras municipais, secretarias de Estado), ou privadas, sem fins lucrativos – terceiro setor, organizações não-governamentais - ONGs -, responsáveis pela execução conforme projeto pedagógico e plano de trabalho apresentado na chamada pública (que especifica a modalidade de seleção de propostas e projetos a serem financiados com os recursos do Termo Cooperativo BRA 03/032).

Dentre os critérios de seleção da chamada pública, destaca-se que os projetos pedagógicos e os planos de trabalhos deveriam estar atrelados ao setor produtivo local, atendendo à demanda por qualificação profissional. Deste modo, o setor produtivo é o outro agente envolvido na execução do Projeto Escola de Fábrica, ou seja, estabelecimentos produtivos (indústrias, empresas); depois, os arranjos produtivos locais. Os dois últimos

⁴⁸ Segundo a Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas (2006, p. 5), “Este é um padrão internacional que tende a ser utilizado no Brasil. Nesse caso, podem ser considerados jovens os adolescentes-jovens (cidadãos e cidadãs com idade entre os 15 e 17 anos), os .jovens-jovens (com idade entre os 18 e 24 anos) e os .jovens adultos (cidadãos e cidadãs que se encontram na faixa-etária dos 25 aos 29 anos)”.

envolvidos são nomeados unidades gestoras e unidades formadoras, nos termos da Lei nº 11.180, de 2005, no art. 7º e da Resolução/CD/FNDE nº 30, de 2007⁴⁹. Segue, abaixo, um organograma do Projeto Escola de Fábrica para que se possa melhor compreender como se articulam as relações de poder estabelecidas na legislação dessa política educacional.

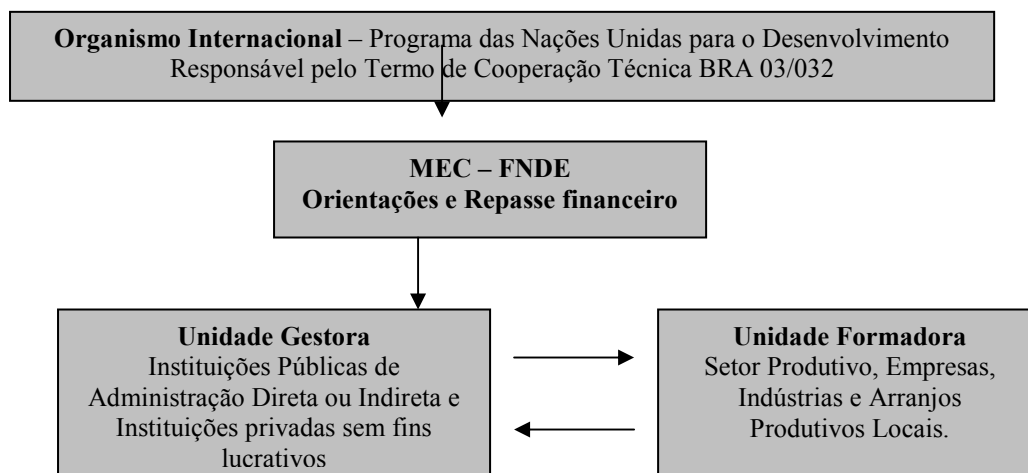


Figura 1 - Organograma do Projeto Escola de Fábrica

Fonte: Lei Nº 11.180 de 2005 e Termo de Cooperação Técnica BRA/03/032 de 2003.

Portanto, o Projeto Escola de Fábrica, em sua forma de estrutura de execução, parece apontar para uma síntese da modernização da educação; uma política social que se conforma aos aparatos e influências dos acordos internacionais e assume a interferência do setor privado nas políticas públicas como dinâmica de manutenção e desenvolvimento da força produtiva e econômica do País. Assim, no entremeio desse programa de ajuste estrutural, no que tange à educação profissional, evidencia-se o controle externo, que se fortalece na delimitação dos sentidos de pertencimento da juventude e imprime um falso sentido de engajamento ou pertencimento, social ou imaginário, da juventude pela via do trabalho. Acredita-se que a juventude esteja na condição do ser humano imerso nas relações da modernidade: “Nós somos seres do não mais e do ainda não. Nós não suportamos, de certo modo, o vazio. A pergunta é: como nós podemos sustentar esta situação de estar entre o não mais e o ainda não?” (STEIN (1997, p. 31).

⁴⁹ Estabelece orientação e diretrizes para a concessão de assistência financeira e a execução e concessão de bolsa-auxílio no âmbito do Programa Escola de Fábrica.

A juventude que se empenhou em participar do Projeto Escola de Fábrica se condiciona à busca do devir social, ponto de destaque da modernidade. Diante dos processos de modernização experienciados nas últimas décadas no País, acentuam-se, nessa categoria social, os processos de desigualdades e os conflitos sociais, reforçando a necessidade de políticas que busquem subsidiar o imaginário de ascensão social da juventude. “A transformação da humanidade trabalhadora em uma força de trabalho em fator de produção, como instrumento do capital, é incessante e interminável” (BRAVERMAN apud KUENZER, 2002, p. 59). É pela credibilidade desta tese que a juventude está envolta nessa força de transformação, por estar no *entre-lugar*, tanto nos dispositivos de categoria social, como na condição atribuída à força produtiva.

Até o momento, nos ancoramos nas questões da legislação para esboçar as orientações e diretrizes que o Escola de Fábrica apontou para ser executado, pois essa política educacional está pedagogicamente caracterizada pelas resoluções e pela legislação pertinente à sua criação. Em âmbito nacional, não existem um projeto pedagógico de orientação, nem diretrizes teóricas e metodológicas referentes à execução da ação pedagógica do Projeto Escola de Fábrica. Todos os cursos aprovados e executados estão relacionados apenas aos princípios educativos expressos na legislação.

Em decorrência da falta do projeto pedagógico, essa política educacional concede ou mobiliza os interesses de desvinculação e/ou descentralização da elaboração e responsabilidade educacional do Ministério da Educação. A legitimidade de projetar um modelo de educação e de prática pedagógica passa a pertencer a outro, nesse caso, o setor produtivo. Por falta de uma diretriz nacional pedagógica do Escola de Fábrica, são formulados critérios estritamente regionalistas pelas unidades gestoras e outros pelo próprio estabelecimento produtivo, atendendo diretamente ao setor produtivo na concepção de formação para o trabalho, uma vez que “[...] o trabalho pedagógico do capital na medida em que se lhe oferece um contingente desorganizado e despolitizado” é “passível de ser moldado segundo seus interesses” (KUENZER, 2002, p. 61).

As consequências da ausência de um projeto pedagógico nacional se refletem em estruturas diferentes nos estados e nas diferentes unidades gestoras, em que os processos pedagógicos hegemônicos de educar a força do trabalho e de retê-la se estrutura em conformidade com as limitações de cada unidade, ou seja, têm a dimensão estabelecida entre setor privado e a unidade gestora dos cursos do Escola de Fábrica. As formas de execução do projeto no Brasil diversificam os modos de formação da juventude, mas todos convergem para as definições das necessidades do desenvolvimento do setor produtivo como prioridade.

Outro aspecto relevante é o modo de força e de mobilização como delimitador de ações pedagógicas. Segundo Bourdieu (2008), o sistema escolar invoca um poder de violência simbólica em todas as ações pedagógicas, pois visa sempre à inculcação e à reprodução da cultura legitimada pela classe dominante, ainda que a comunicação pedagógica, ao reproduzir a violência simbólica, rompa com as representações espontâneas. Neste sentido, é importante frisar que a ação pedagógica relativa ao projeto reproduz a violência simbólica que se impõe à juventude já no momento do ingresso nessa política educacional, na seleção e no processo de entrevista, momentos em que os responsáveis pelo setor produtivo burlam o ato educativo ao dizer da necessidade dos jovens de falarem a mesma *língua* da empresa, *habitus* este a ser incorporado pelo jovem.

De acordo com Kuenzer:

Além do conhecimento do trabalho, todo comportamento compatível com o processo produtivo industrial precisa ser ensinado: organização, disciplina, cuidados com a saúde física e mental, utilização correta dos instrumentos de trabalho e equipamentos de segurança, trabalho com qualidade (2002, p. 61).

Deste modo, pode-se afirmar que a ausência de um projeto pedagógico nacional é responsável pela chance oferecida ao setor privado para sua atuação como formador da juventude. Essa ausência, porém, também poderia ser a possibilidade de difundir práticas pedagógicas que subsidiariam ao jovem uma formação de trabalhador ancorada no repertório de discussões políticas, sociais e econômicas, que se refletiriam em uma juventude socialmente mais ativa.

Outro ponto a ser suscitado é a desqualificação e a desvalorização da própria formação profissional nos cursos executados. A configuração da formação através de profissionais do próprio setor produtivo e as diretrizes pedagógicas dos cursos de formação vinculadas a funções com pouca distinção e valor social⁵⁰ apenas reclassificam socialmente os que conquistam esses títulos com a pretensão à igualdade de oportunidades ao mercado de trabalho, ou mesmo como estratégia de reconversão da condição social da qual se origina. Trata-se de uma intervenção compensatória. Deste modo, evidencia-se um caráter meramente reprodutor na formação nesse modelo. Isto transforma o acesso à educação para a juventude

⁵⁰ Como havíamos dito, as questões da nomenclatura dos cursos, bem como de sua conformação à Categoria Brasileira de Ocupação, estabelecem uma distinção em relação a outros cursos de formação, como os das instituições federais de ensino técnico, pois o Escola de Fábrica deveria e poderia seguir as diretrizes nacionais dos cursos técnicos, porém opta por reduzir as possibilidades da juventude a cursos mais caracterizados como de qualificação imediatista, com carga horária mínima, ao invés de consolidar a possibilidade de constituir um itinerário de formação da juventude.

em situação de vulnerabilidade social, em um condicionamento da trajetória profissional e da institucionalização do curso de suas vidas.

Este é o fundo - estrutura de reconhecimento da hierarquização da oportunidade de igualdade e da ampliação da desigualdade social e distinção econômica dessa juventude do Projeto Escola de Fábrica – sobre o qual se esboçarão algumas considerações, além das que se possam fazer a respeito das formas distintas das duas unidades gestoras compreendidas pelo presente estudo de caso.

3 CAPÍTULO PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA

Abordar-se-ão aqui algumas das configurações do Projeto Escola de Fábrica no que concerne às características assumidas em acordos internacionais. Também se abordará, na relação entre a função do Estado e a do setor privado, a questão da inconstância social e a da reconhecida necessidade de intervenção estatal.

A política social de que vimos tratando, apresenta algumas características muito próprias do estado modernizador, como: polarização das intenções mercadológicas no processo de formação da juventude; proposição de um modelo educacional⁵¹ de caráter hegemônico; transferência da gestão e administração dos recursos educacionais, entre outras.

Na perspectiva de gestão dos recursos educacionais para além do caráter de descentralização, o Escola de Fábrica propõe abarcar o “regionalismo” como ordenamento de controle externo dos agentes financiadores das políticas sociais. De fato, aproveita essa tendência para ancorar parte dos financiamentos e da expansão das empresas brasileiras, em conformidade com a idealização da integralização regionalista, apoiada pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Dentro dessa perspectiva, vale conhecer um pouco melhor a definição de política regionalizada, que, posteriormente, haverá de caracterizar parte do próprio projeto:

Definimos regionalismo como toda política tendente à formação de laços especiais entre os países de uma determinada área geográfica. É claro, porém, que a construção de tais vínculos só será politicamente legítima e estável na medida em que se baseie numa decisão comum livremente consentida. E tal decisão subentende a percepção coletiva de uma coerência básica de interesses e objetivos que tenderiam a ser favorecidos pela atuação coordenada dos participantes (LUCÉ, 2007, p. 60-61).

Assim, os programas de ajustes estruturais por parte de organismos internacionais e pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES - ressaltam as relações de regionalismo, que deveria ser diferenciadas das tendências hegemônicas, buscando integrar e legitimar aspectos regionais como possibilidades de reestruturação e resolução de problemas locais, agregando diferentes atores sociais para executar os instrumentos que visam a gerir os processos de desigualdades e exclusão sociais, procurando minimizar os grandes índices de pobreza e miséria do País.

⁵¹ Modelo educacional das duas instituições gestoras que elencamos para estudo de caso.

O projeto faz parte do conjunto de políticas sociais executadas no envolvimento do Estado com o setor privado, em decorrência do Termo de Cooperação Técnica – Prodoc BRA/03/032 -, de 31 de outubro de 2003, que decreta a nova política da educação profissional, firmado entre o Ministério da Educação e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud. Estimava um investimento no valor de US\$ 19.268.037, tendo por vigência o período de 18 de dezembro de 2003 a 31 de dezembro de 2008. O objetivo dessa cooperação técnica⁵² era “formular e implantar políticas de longo prazo para educação profissional [...]”. Esse documento redefine algumas orientações sobre as políticas de educação profissional no Brasil, justamente por financiar a execução do projeto. Além dos objetivos listados no próprio termo, consta a disseminação das políticas da educação profissional que envolvem e reforçam a necessidade da implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional. Para melhor elucidar este elo entre a política de juventude e a política educacional de expansão da educação profissional, é interessante discorrer sobre alguns pontos da legislação que rege o Projeto Escola de Fábrica.

3.1 LEGISLAÇÃO: RESOLUÇÕES E DIRETRIZES NACIONAIS DO PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA

Conforme já anunciado o Escola de Fábrica não organizou um projeto pedagógico nacional para sua execução, apresenta-se um projeto pedagógico legitimado pelas unidades formadoras, ou seja, o setor privado, sendo isso caracterizado nas orientações da legislação. As definições da estruturação dessa política se limitaram à criação de leis, resoluções e diretrizes que ampararam seu funcionamento. Para melhor elucidar o desenvolvimento da pesquisa, é oportuno enfatizar os aspectos mais relevantes das fontes para análise.

Considerando a legislação de manutenção e ordem que define direitos e deveres dos cidadãos – a Constituição Federal de 1988 -, o Escola de Fábrica contempla os critérios estabelecidos no art. 214, sobre “a necessidade de ensino desenvolvido em seus diversos níveis, com ações que, inclusive, conduzam à formação para o trabalho.” Outros pontos importantes são as mudanças ocorridas no Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 – Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) -, em virtude da lei do Projeto Escola de Fábrica, que indica como critério de acesso a faixa de idade entre 16 e 24 anos, levando em conta os aspectos similares entre o este projeto e o Contrato de Aprendizagem disposto nos arts. 428 e

⁵² In: <http://www.pnud.org.br/projetos/governaca/visualiza.php?id07=54>

433 da CLT, que diz respeito ao contrato de jovens. Tais artigos foram alterados pela necessidade de parâmetros similares entre as idades dos jovens dessa legislação e para assegurar a possibilidade e dar continuidade ao atendimento à juventude e de a integrar a essas políticas. Em consequência, altera-se a legislação do Contrato do Aprendiz, vinculada à Lei do Escola, dando-se aos arts. 428 e 433 da CLT, na Lei nº 11.180, de 2005, a seguinte redação:

Art. 428. Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação.

.....
 § 5º A idade máxima prevista no caput deste artigo não se aplica a aprendizes portadores de deficiência.

§ 6º Para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz portador de deficiência mental deve considerar, sobretudo, as habilidades e competência relacionadas com a profissionalização.

Art. 433. O contrato de aprendizagem extinguir-se-á no seu termo ou quando o aprendiz completar 24 (vinte e quatro) anos, ressalvada a hipótese prevista no § 5º do art. 428 desta Consolidação [...]

A alteração relativa ao critério de definição de quem é o jovem participante do Projeto Escola de Fábrica em relação à faixa de idade permite visualizar a aproximação entre o que se define como população juvenil em situação de atendimento nas políticas sociais e os critérios para compor os índices da população economicamente ativa (PEA). Tanto a alteração na CLT quanto o critério da faixa de idade do jovem no Escola de Fábrica estão em conformidade com a mensuração de estudos realizados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos – Dieese⁵³. Esses estudos também indicam o número de jovens em situação de vulnerabilidade social, condição de escolaridade e desemprego. Tais referências indicam e potencializam a necessidade de atendimento por políticas que ofereçam oportunidades de trabalho para reforçar e melhorar os índices da população produtiva do País.

A perspectiva de desenvolver o cidadão produtivo se consolida no período de criação do Projeto Escola de Fábrica, por ocasião do qual também se editou a Medida Provisória 238, em 1º de fevereiro de 2005, que redefine a faixa etária dos sujeitos que fazem parte da categoria social juventude, de 24 anos para 29 anos, em conformidade com a proposta de

⁵³ Dados do Anuário da Qualificação e Social de 2006.

atendimento do Programa Nacional de Inclusão do Jovem – Projovem -, assegurando à categoria o atendimento das Políticas Nacionais da Juventude, pois, segundo o redimensionamento social e da população economicamente ativa e produtiva do País, os jovens estão se integrando cada vez mais cedo ao mercado na tentativa de ascender socialmente pela via do trabalho. De acordo com Frigotto [os jovens em situação de vulnerabilidade social]:

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

Contudo, a mudança na legislação da CLT e a alteração da faixa de idade da categoria social da juventude também estão relacionadas à lógica de modernização, que procura por um cidadão produtivo, capaz de se integrar à produção em massa, de incorporar os condicionamentos explicitados pelo mercado de trabalho. Agregar o jovem ao mercado de trabalho também é considerar a possibilidade de imprimir força e persuasão ao processo pedagógico proposto pela classe dominante. Assim, a legislação em questão, além de buscar assegurar ao jovem o *direito ao trabalho* por inseri-lo precocemente nesse mercado, busca satisfazer à tendência modernizadora, econômica e social. O Escola de Fábrica, portanto, se transforma no meio de atender à minoria social que avulta os índices de desemprego, na tentativa de lhes acomodar as necessidades básicas de sobrevivência.

3.2 CREDENCIAMENTO DAS UNIDADES GESTORAS E INTERVENÇÕES DO SETOR PRODUTIVO

É preciso saber como se articula, no delineamento do Projeto Escola de Fábrica, a participação das instituições “eleitas” para executar essa classificação social da juventude e executar a formação para o trabalho. Em termos legais, a Lei nº 11.180, de 2005, a Resolução /CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2005 e a Medida Provisória nº 251, de 14 de junho de 2005 explicitam as formas de aprovação e credenciamento das unidades gestoras e definem como se articula o repasse dos recursos financeiros para a execução do Projeto Escola de Fábrica. Proveniente do enunciado, primeiramente na Lei nº 11.180, menciona-se, no art. 6º, o

tipo de instituição que poderá pleitear, através de chamada pública, o credenciamento como unidade gestora:

Poderá ser unidade gestora qualquer órgão ou entidade da administração pública direta ou indireta, autárquica ou fundacional, empresa pública ou sociedade de economia mista, de qualquer esfera de governo, inclusive instituição oficial de educação profissional e tecnológica, ou entidade privada sem fins lucrativos, que possua comprovada experiência em gestão de projetos educacionais ou em gestão de projetos sociais.

Com a definição dos parâmetros de credenciamento das instituições, podem-se listar alguns órgãos, instituições e empresas que pleitearam na primeira chamada pública os recursos financeiros do Projeto Escola de Fábrica: centros federais de educação tecnológica – Cefets, prefeituras municipais, secretarias de educação dos estados e municípios, associações comerciais e industriais, cooperativas educacionais, instituições privadas sem fins lucrativos, universidades públicas e privadas sem fins lucrativos, instituições do sistema S e instituições de movimentos sociais. Ainda no processo de credenciamento, após averiguação das competências e habilidades da experiência com relação ao desenvolvimento de projetos educacionais e/ou sociais, as instituições são selecionadas após análise dos projetos de cursos formulados, do plano de trabalho e da potencialidade dos estabelecimentos produtivos interessados em ser parceiros na condição de unidade formadora. Em referência à formulação dos projetos de cursos, como destacado no art. 4º da Resolução /CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2005, no item III, Participantes e Obrigações – Unidade Gestora, outro fator importante é o subitem:

[...] c) formular o projeto pedagógico dos cursos e o plano de trabalho para a preparação e realização dos cursos, que deverão estar focados na articulação entre as necessidades educativas e produtivas da educação profissional, definidas a partir da identificação de necessidades locais e regionais de trabalho, de acordo com a legislação vigente para a educação profissional.

O art. 4º da Resolução e o art. 3º da Lei nº 11.180, de 2005, §1º deixam implícita a ordenação do setor produtivo sobre a organização pedagógica de cada curso executado no Escola de Fábrica e a unidade gestora, instituição, essa sim, habilitada para formular e orientar pedagogicamente os cursos de formação inicial. Deste modo, existe uma forma de inculcação da cultura industrial, produtiva e de condicionamentos da respectiva empresa ou indústria, através dessa configuração pedagógica, como afirma Kuenzer (2002): eles são os intelectuais

do capitalismo, cuja pretensão é a expansão do grupo dominante, ou seja, “comissários” do exercício do projeto hegemônico da educação do trabalhador.

Além da premissa de reafirmação do setor produtivo, a proposição dos cursos planejados e estruturados em microrregiões, pela inexistência da dimensão nacional do projeto pedagógico do Escola de Fábrica, prossegue a condição de regionalismo indicada como forma de modernização dos processos econômicos e educacionais nas orientações do Termo de Cooperação Técnica BRA/03/032. Prevalece, então, o art. 3º, §5º, no que diz respeito à condição de análise dos projetos pedagógicos:

Observado o disposto neste artigo, os demais parâmetros de elaboração dos projetos pedagógicos e dos cursos serão definidos pelo Ministério da Educação, com preponderância do caráter socioeducacional sobre o caráter profissional, observado o disposto no §1º do Art. 68 da Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, no que couber.

No que tangencia a prática pedagógica, o caráter profissional citado no art.3º da legislação congrega o sentido explicitado no Termo de Cooperação Técnica, que prioriza a formação da força do trabalho em virtude da fragilidade desse tipo de aprendizagem, decorrente dos novos padrões de competitividade. Esta formação destaca, com certeza, a nova forma de produção, promovendo a formação profissional pelas vias da flexibilidade instaurada em programas ou projetos educacionais que tenham fluxo e dinâmica similares aos dos treinamentos empresariais.

3.3 JUVENTUDE (S) DO PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA: INGRESSO E SELEÇÃO

São critérios para ingressar no Projeto Escola de Fábrica fazer parte de família com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio. Por esta condição - economicamente vulnerável -, o jovem recebe como compensação uma bolsa, definida na Lei nº 11.180, de 2005, no art. 2º § 1º, que autorizava a concessão de bolsa-auxílio no valor de R\$ 150,00 mensais⁵⁴. O número de parcelas das bolsas estava condicionado à carga horária de cada proposta de curso: para cursos de 600 horas eram autorizadas seis parcelas de bolsa; para cursos de 1.200 horas autorizavam-se 12 parcelas de bolsa, e assim, respectiva e proporcionalmente, nas demais cargas horárias.

⁵⁴ No 4º capítulo se tratará da questão da influência da bolsa como estratégia de manutenção e ingresso do jovem no Projeto Escola de Fábrica, além do usufruto desta como tática de acesso a recursos imediatos para sobrevivência por parte dos jovens.

Destaca-se, em referência à questão do repasse da bolsa-auxílio, o que está explicitado na Resolução/CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2005, no art.8º, §10º:

O pagamento da bolsa-auxílio será suspenso quando o aluno deixar de atender aos incisos II e/ou III do Art. 3º, não obtiver, no mínimo, 85% (oitenta e cinco por cento) de presença e da comprovação da participação nos créditos das respectivas matérias⁵⁵ ou quando solicitadas pela SETEC/MEC.

Como abordado no art. 3º dessa resolução e na própria Lei nº 11.180, art. 2º, fica claro que o Projeto Escola de Fábrica obriga, pela via de critério de acesso ao programa, a reinserção na educação de acordo com o enunciado:

o jovem deveria estar regularmente matriculado na educação básica regular da rede pública ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, prioritariamente no ensino médio, observadas as restrições fixadas em regulamento (BRASIL, 2005, p. 1).

Das disposições desse critério de acesso, é relevante destacar, segundo dados do Anuário da Qualificação Social e Profissional, que em 2000 somente 21,3% da população completava o Ensino Médio. Neste sentido, pode-se considerar que a obrigatoriedade de estar cursando este nível de ensino pode constituir exclusão do processo na execução dessa política, uma vez que somente 44,3% da população completa o Ensino Fundamental⁵⁶.

Conforme o Censo Demográfico em 2000,⁵⁷ havia cerca de 61 milhões de jovens de até 17 anos de idade e 37,2 milhões na faixa de idade de 18 a 29 anos. Desse indicativo, podemos traçar, com base em dados do Anuário dos Trabalhadores⁵⁸, que 80% da população brasileira tem menos de 11 anos de escolaridade. Portanto, as orientações que apontam para a escolaridade dos jovens do Escola de Fábrica a partir do Ensino Médio parece ser equivocada, pois, se a população brasileira é constituída em quase 56% de jovens na faixa etária de 17 a 29 anos, com baixos índices de escolaridade, além de sua condição de vulnerabilidade social, isso indica certa distorção nos critérios de ingresso dessa política social.

Considerando os critérios de ingresso do jovem no Projeto Escola de Fábrica, além do problema supracitado, decorrente do período de escolarização, que indica que boa parte da

⁵⁵ As matérias eram definidas por cada unidade gestora em conjunto com as unidades formadoras.

⁵⁶ Dados do Anuário da Qualificação e Social de 2006.

⁵⁷ Dados referenciados no Projeto de Cooperação Técnica BRA 03/032. In: <http://www.pnud.org.br/projetos/governanca/visualiza.php?id07=54>

⁵⁸ DIEESE.

população jovem não tem acesso ao Ensino Médio, outro ponto que deve ser destacado da Resolução/CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2005, é o art. 12. No que diz respeito à seleção dos jovens, existiam as seguintes orientações:

a) entrevista ou atividade lúdica para avaliar a performance do candidato; b) redação de próprio punho para avaliação do interesse/expectativas; c) prova classificatória, quando a demanda de interessados for muito acentuada ou a modalidade do curso assim exigir; d) considerando a inserção das minorias sociais – étnicos, gênero e pessoas com deficiência, com vistas a ações de políticas de afirmativas.

Estas orientações transferem à unidade gestora a tarefa da inclusão social implícita no Projeto Escola de Fábrica. Esperava-se, deste modo, que os profissionais e a instituição executora apresentassem os documentos e cumprissem as atividades exigidas para tal ingresso. Além dos critérios da escolaridade e renda *per capita*, se cumprisse a orientação de inserção das minorias sociais e se concentrassem esforços para selecionar jovens que possuíssem expectativas positivas, como também interesse em dar prosseguimento à carreira profissional e ao itinerário de formação.

Todavia, as orientações e documentos pertinentes ao ingresso como prova classificatória não foram encontradas em nenhuma das unidades gestoras analisadas nesta pesquisa, pelo menos no que havia de documentos arquivados no projeto.

Salientamos, também, que a entrevista e a redação compunham grande parte dos documentos da seleção dos jovens; no caso do CIEE/SC, porém, na SED/SC não encontramos nenhuma forma de análise do ingresso do jovem nos cursos dessa gestora. Neste caso, as únicas referências SC são a própria ficha de inscrição do jovem e os documentos anexos⁵⁹.

3.3.1 Perfil educacional e econômico da juventude do Projeto Escola de Fábrica

Sabe-se que o estado de Santa Catarina tem por panorama do quadro educacional da juventude os seguintes índices: a taxa de escolaridade é de 94,3% alfabetizados; entre jovens de 15 a 17 anos e os que frequentaram o Ensino Médio, era de 62,7% em 2005⁶⁰. Segundo relatório da Unesco de 2003, o Índice de Desenvolvimento da Juventude (IDJ)⁶¹, que varia de 0 a 1, em Santa Catarina é de 0,673% no quesito educação; assim, o estado fica posicionado

⁵⁹ Nem todas as fichas de inscrições foram encontradas e os documentos também não estavam anexados em todas.

⁶⁰ Indicadores Demográficos e Educacionais – Santa Catarina. In: <http://ide.mec.gov.br//2008/gerarTabela.php>

⁶¹ Fonte: UNESCO: Relatório de Desenvolvimento Juvenil, 2003.

em primeiro lugar no relatório, com um índice de 0,746% da população entre 15 e 29 anos com acesso à educação. Este indicador, como se vê, é definido por “qualidade de ensino, alfabetização e escolarização adequada”.

Esses índices demonstram que a política pública educacional para esse público parece ter conseguido manter a juventude no ensino regular; portanto, tudo indica que parte da execução dos cursos de formação está estrategicamente direcionada a fomentar a mão-de-obra qualificada. Portanto, ou não prima pela caracterização do itinerário formativo da juventude, ou nos permite apontar para a discrepância entre o que revelam os dados, os indicadores da política pública da educação no estado e o que de fato é a realidade social. Isto fica mais claro ao organizarmos o perfil da juventude das duas unidades gestoras.

Vale frisar: o perfil da juventude do Projeto Escola de Fábrica, “eleita” para realizar a formação inicial em Santa Catarina, quanto ao cenário educacional e social do jovem atendido pela Unidade Gestora CIEE é bastante reduzido, por não conter, no acervo documental disponibilizado para a pesquisa, os dados cadastrais dos jovens de todas as turmas executadas através do convênio de 2005. Encontramos, porém, um relatório que apresenta todos os jovens que participaram dos cursos. Isto possibilitou levantar os seguintes dados: número de jovens atendidos: 124; distribuição quanto a gênero: 62,9% masculino e 37,1% feminino. Quanto a escolaridade, renda familiar e idade desses jovens, só encontramos dados de um curso, o I.P.⁶² em Telecomunicações; a respeito da idade, os dados são: 20 anos – 5%; 19 anos – 10%; 18 anos – 15%; 17 anos – 30%; 16 anos – 10%; 15 anos – 5%; sem dados – 25%. O índice do valor de renda familiar é um valor médio de R\$ 654,10. O cálculo médio da renda familiar foi feito sobre os 15 cadastros do curso supracitado. Quanto à escolarização, os dados indicam os índices dos jovens por série e grau de escolaridade: 6ª série Ensino Fundamental regular: 13,3%; 8ª série Ensino Fundamental Regular: 13,3%; 1º ano Ensino Médio regular: 13,3%; 2º ano Ensino Médio Regular: 20%; 3º ano Ensino Médio Regular: 13,3%; Supletivo do Ensino Médio: 6,8%; Sem dados de escolaridade: 20%.

Os dados gerais do perfil da juventude do Escola de Fábrica na unidade gestora SED⁶³ estavam distribuídos da seguinte maneira: número de jovens atendidos – 209, dispostos em 43,5% jovens do gênero masculino e 56,5% do gênero feminino. No que concerne à questão da faixa etária de jovens selecionados, os dados são: 15 anos – 3,5%; 16 anos – 32,3%; 17

⁶² Iniciação Profissional – primeira nomenclatura dos cursos do Projeto Escola de Fábrica, posteriormente passam a ser nomeados como Formação Inicial, conforme Resolução/CD/FNDE nº 30, de 2007.

⁶³ O levantamento desses dados ocorreu na análise dos documentos emitidos pelo SISPAB e outros encaminhados pela Unidade Gestora SED, como o cadastro dos jovens e os documentos de comprovação exigidos no ato da seleção para os cursos de formação inicial dessa política.

anos – 31%; 18 anos – 16%; 19 anos – 8,5%; 20 anos – 4,3%; 21 anos – 0,5%; 22 anos – 1%; 23 anos – 2,4%; e 24 anos – 0,5%. É necessário ressaltar que não foram encontrados dados referentes a dois jovens; portanto, os dados relativos à faixa etária da juventude atendida pela unidade Gestora SED foram avaliados sobre 207 cadastros. Outro ponto, essencial, a ser destacado nesse índice, é que o Projeto Escola de Fábrica é direcionado a jovens a partir dos 16 anos; no entanto, observamos a seleção de 3,5% de jovens de 15 anos de idade pela SED.

A despeito do índice de escolaridade da juventude do Projeto Escola de Fábrica nessa unidade gestora, observamos os seguintes dados: Ensino Médio regular – 58%; Ensino Médio (modalidade EJA)⁶⁴ – 6%; Ensino Fundamental regular – 7,5%; Ensino Fundamental (modalidade EJA) – 4% e 24,5% de dados ausentes referentes a escolaridade dos jovens selecionados⁶⁵.

No tocante às condições de seleção das minorias sociais, o panorama que observamos nos dados está implícito na questão da renda familiar. Durante a análise e o levantamento dos dados referentes a esse índice, a ausência de comprovantes de renda, ou mesmo o uso de declaração de próprio punho como comprovação, podem assinalar ausência da empregabilidade formal de familiares ou problemas de averiguação quanto a esse critério por parte da unidade gestora, o que significa não-comprovação do dado. Mesmo diante do documento de comprovação de renda, existe o dado de mensuração de valor; porém, o que não existe no cadastro é o número de pessoas da família que dependem desta renda. O teto da renda familiar para ingressar no Projeto Escola de Fábrica era de uma renda *per capita* de um salário mínimo e meio⁶⁶; porém, com os dados apresentados para análise por parte SED só é possível fazer uma variável de valores por curso executado. Uma média de valor de renda familiar segue o demonstrativo da média de renda familiar por curso: Curso I.P. em Mecânica – Orleans (Turma Vespertino) R\$ 637,00; Curso I.P. em Prestação de Serviço do Comércio – Orleans (Turma Matutino) R\$ 586,85; Curso de I.P. em Mecânica – Orleans (Turma Matutino) R\$ 538,15; Curso I.P. em Tecelagem – Lauro Muller- R\$ 562,50; Curso I.P. em

⁶⁴ Utilizo esta referência por haver dados que enquadram os jovens em diferentes níveis dentro desta modalidade de formação, ou seja, Supletivo, EJA, CEJA.

⁶⁵ Vale ressaltar que o dimensionamento desse índice foi constituído sobre o total de 207 jovens, porém, foram encontrados somente 156 comprovantes de escolaridade; para balizar esse índice, entendo a ausência de dados como uma das categorias a serem projetadas na estatística.

⁶⁶ O salário mínimo do ano de 2005, ano-base para análise da documentação dos cadastros, era de R\$ 300,00. Todavia, vários cursos e cadastros de alunos foram realizados posteriormente a esse período, ou seja, já no ano de 2006, quando o valor era de R\$ 350,00 e de 2007, de R\$ 380,00. Deste modo, existe uma variação na análise dos dados referentes à renda *per capita* que parece não ter sido aprofundado na análise socioeconômica por parte da unidade gestora. O levantamento dos dados referentes aos valores do salário mínimo no País está pautado nas leis que o sancionam anualmente, sendo essas: Lei nº 11.164, de 18.08.2005; Lei nº 11.321, de 7.7.2006; Lei nº 11.498, de 28.6.2007.

Turismo e Hospitalidade – Balneário Barra do Sul – R\$ 425,03; Curso I.P. em Confeção – Bom Jesus do Oeste – R\$ 562,50; Curso I.P. em Marcenaria – Concórdia – R\$ 262,95; Curso I.P. em Informática – Lauro Muller – R\$ 534,10; Curso I.P. na área madeireira – Caçador – R\$ 621,05; nos cursos realizados no município de São Francisco do Sul não encontramos dados referentes a renda familiar.

3.4 PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

As propostas dos projetos de cursos do Escola de Fábrica enfatizam a relação de fluidez e de dinâmica do setor produtivo, por agregar esse setor ao âmbito da formação, transformando em “escolas” os estabelecimentos produtivos ⁶⁷. Em consideração a esse aspecto (constituir cursos dentro de parâmetros e da lógica do setor produtivo), o pressuposto da organização curricular dos cursos de formação inicial ficavam caracterizados da seguinte forma, no art. 3º da Lei nº 11.180, de 2005:

§ 2º A organização curricular dos cursos conjugará necessariamente atividades teóricas e práticas em módulos que contemplem a formação profissional inicial e ao apoio à educação básica.

§ 3º As horas-aula de atividades teóricas e práticas de módulos de formação profissional inicial poderão ser computadas no itinerário formativo pertinente, nos termos da legislação aplicável à educação profissional, de forma a incentivar e favorecer a obtenção de diploma de técnico de nível médio.

§ 4º Os cursos serão ministrados em espaços educativos específicos, observando as seguintes diretrizes:

I – limitação das atividades práticas, dentro da carga horária dos cursos, de acordo com regulamento;

II - limitação da duração das aulas a 5 (cinco) horas diárias;

III – duração mínima de 6 (seis) e máxima de 12 (doze) meses. (BRASIL, 2005, p. 46).

⁶⁷ **Escola de Fábrica reforçará a educação profissional no Brasil - 29/07/2004** - “O Ministério da Educação vai lançar nos próximos dias o Programa Escola de Fábrica, que vai criar, em 2005, 500 escolas dentro de fábricas do País. A iniciativa está inserida em uma das prioridades do MEC de reforçar a educação profissional no Brasil. Serão firmados convênios com as empresas e o governo repassará recursos para garantir a capacitação de trabalhadores. O anúncio foi feito hoje, 29, pelo ministro interino da Educação, Fernando Haddad, durante o 1º Seminário Internacional de Educação Brasil Competitivo, promovido pelo Movimento Brasil Competitivo (MBC)”. Fonte: Repórter: Flavia Nery. In: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=903&FlagNoticias=1&Itemid=1019>

A organização curricular do Projeto Escola de Fábrica se delimita, segundo os incisos supracitados, às atividades teóricas e às práticas ordenadas em três eixos: a) eixo básico; b) eixo transversal e c) eixo profissional.

Vale esclarecer cada um dos eixos que compõem a estrutura dos cursos de formação inicial:

- o eixo básico assegura o reforço da educação básica;
- o eixo transversal busca discutir e fornecer informações a respeito da formação técnica-humana;
- o eixo profissional evidencia a formação técnica, sendo esse último de responsabilidade da unidade formadora – setor produtivo.

Assim, esses eixos deveriam assegurar o desenvolvimento intelectual dos jovens, podendo eles, posteriormente, continuar seus estudos. A legislação ampara e incentiva o aproveitamento dos estudos do Projeto Escola de Fábrica para a obtenção e elevação da escolaridade dentro do nível da educação profissional. O jovem poderá solicitar a alguma instituição de ensino de educação profissional a integralização dos conteúdos e das avaliações, ingressando em um nível de estudo técnico. Mas este inciso pouco foi difundido ou promovido pelas unidades gestoras junto aos jovens⁶⁸. Isto caracteriza a tendência imediatista e intermitente dessa política, uma vez que, ao desconsiderar essa possibilidade de continuidade do itinerário de formação, se aloca a juventude do Escola de Fábrica na condição de passante, sem transição para outro lugar em sua formação.

Outro fator importante a destacar sobre a organização curricular dos cursos de formação inicial dos jovens do Projeto Escola de Fábrica diz respeito à questão do material didático. Segundo o art. 4º da Resolução/CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2005, que explicita as obrigações dos participantes, e o art. 7º da Lei nº 11.180, de 2005, que diz o que compete aos envolvidos na execução do Projeto Escola de Fábrica, a responsabilidade de definir e elaborar o material didático cabe à unidade gestora. Porém, a elaboração, em conformidade com o plano de trabalho, poderia ser custeada pelos recursos repassados pelo FNDE, o que significa que as unidades gestoras terceirizavam essa obrigação.

Para finalizar a abordagem das questões legais do Projeto Escola de Fábrica, parece relevante destacar a obrigatoriedade repassada ao setor produtivo envolvido na execução dos

⁶⁸ Essa constatação está pautada na ausência dos históricos escolares dos jovens do Projeto Escola de Fábrica, como também na falta de acompanhamento dos egressos por parte das unidades gestoras que, segundo a legislação, deveriam desenvolver formas de acompanhar seus egressos por dois anos após o período da formação.

cursos de formação inicial. Segundo a Lei nº 11.180, de 2005, no art. 7º, compete ao setor produtivo:

II – [...] prover infra-estrutura física adequada para a instalação de espaços educativos específicos, disponibilizar pessoal para atuar como instrutores, indicar a necessidade de cursos e arcar com as despesas de implantação dos espaços educativos, transporte, alimentação e uniforme dos alunos (BRASIL, 2005, p. 47).

Vale referendar uma comparação entre o item citado e as competências ligadas ao Ministério da Educação nesse mesmo artigo, que deveria selecionar e credenciar as unidades gestoras. Com respeito à legislação, o papel do ministério se restringe a mero selecionador das instituições que devem executar o Projeto Escola de Fábrica. Já a Resolução/CD/FNDE nº 31, de 22 de julho de 2005, impõe outras obrigações a esse órgão, o qual, porém, continua a mantê-lo longe da execução, em posição de supervisor dessa política. Parece importante lembrar, por isso, a característica do processo de modernização que enfatiza esse tipo de atuação das forças estatais no âmbito da educação dos diferentes níveis do ensino fundamental: o processo prioriza a intervenção e a manutenção das estratégias de relegar aos órgãos governamentais a função de avaliação e supervisão das políticas educacionais instauradas nas perspectivas dos agentes internacionais de financiamento.

3.5 PROJETO ESCOLA DE FÁBRICA EM SANTA CATARINA

O Projeto Escola de Fábrica começa a funcionar no ano de 2005. No ano de 2004 foi aberta a primeira chamada pública⁶⁹ para execução dessa política. Neste caso, existe já no princípio da execução uma contradição com os ditames legais, posto que a legislação não havia sido sancionada e já estava em andamento a chamada pública que delimitaria os participantes por parte das unidades gestoras. Essa primeira chamada definia os critérios para o credenciamento das instituições educacionais interessadas em executar o Projeto Escola de Fábrica, que tinha por objetivo:

- ampliar os espaços educativos de formação profissional incorporando os locais de produção como espaços de conhecimento;

⁶⁹ Chamada Pública MEC/SETEC/DPAI/DDPE – Instituições Gestoras - 01/2004. In: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ChamadaPublica.pdf>

- oferecer formação profissional inicial a jovens de 15 a 21 anos para o exercício da cidadania e preparação para o trabalho;
- estimular o ingresso e a permanência destes jovens na Educação Básica;
- favorecer o ingresso destes jovens no mundo do trabalho;
- envolver o setor produtivo na formação dos jovens, aliando responsabilidade social às suas necessidades de trabalhadores qualificados.

Podem-se apontar algumas contradições entre este documento, publicado em 23 de dezembro de 2004, e a Lei nº 11.180, de 2005, que estabelece os critérios e formaliza a execução do Projeto Escola de Fábrica, tomando, por exemplo, a questão da faixa etária do jovem. Na chamada pública, aparece como critério de acesso a faixa de 15 e 21 anos de idade, diferindo do determinado pela legislação do Escola de Fábrica, que fixa a faixa etária entre 16 e 24 anos de idade. Esta discrepância da faixa de idade no momento do ingresso dos jovens ocasionou, provavelmente, problemas na relação de cadastro junto à Caixa Econômica Federal⁷⁰, instituição responsável pela liberação dos recursos provenientes das bolsas.

A chamada pública destinou R\$ 25.000.000,00, originários do orçamento do Proep/MEC, provenientes dos recursos deste projeto, consignados no orçamento do MEC, Programa 12.363.1062.7109 - Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, Ação – Implantação e Recuperação de Centros Escolares de Educação Profissional. Assim, pode-se aqui verificar a correlação das políticas educacionais de educação profissional com o investimento internacional, que congrega esforços para a formação para o trabalho. Este orçamento foi desmembrado no valor de R\$ 30.000,00 para cada curso de formação inicial apresentado por cada unidade gestora; para as réplicas (cursos com duas turmas), se acresceria o valor de R\$ 15.000,00 por duplicata.

Outro fator relevante a considerar no documento de chamada pública diz respeito aos critérios de elegibilidade da instituição a ser credenciada como unidade gestora, concernentes à proposta de credenciamento, que deveria conter elementos que permitiriam avaliar objetivamente o perfil e a experiência em gestão de projetos educacionais ou Escola de Fábrica – (chamada pública, p. 4 de 5, 23/12/2004), sociais, viabilidade jurídica e técnica da proponente. Eram contemplados os seguintes itens:

⁷⁰ Lei nº 11.180, de 2005. Art. 5º “II – pagamento de bolsas-auxílio. § 1º O pagamento das bolsas-auxílio aos jovens poderá ser executado pela Caixa Econômica Federal, mediante remuneração e condições a serem pactuadas, obedecidas as formalidades legais.

- a) dados cadastrais: perfil da proponente a ser credenciada: processos de gestão, equipe profissional, instalações, experiência em educação (gestão de projetos educacionais ou sociais, elaboração e acompanhamento de projetos pedagógicos, implantação, avaliação e credenciamento de cursos);
- b) a proponente que possuir experiência apenas na gestão de projetos deverá apresentar experiência em educação através da parceria com instituição de ensino profissional com a qual pretende se associar para executar o projeto;
- c) relação de empresas potenciais para a implantação das unidades formadoras: área de atuação, cursos possíveis e contatos já estabelecidos.

Além da publicação, divulgação e execução dessa chamada pública do Projeto Escola de Fábrica, ocorrida em 2004, outro ponto se destaca nessa discrepância. Na criação da legislação que sanciona a política, nesse mesmo ano foi feito o lançamento oficial do Projeto Escola de Fábrica. Em 16 de dezembro de 2004, em São Paulo, o então ministro da Educação, Tarso Genro, conforme exposto no Boletim da Semtec nº 72, de 20 de dezembro de 2004 a 2 de janeiro de 2005⁷¹, lançou o Projeto Escola de Fábrica na sede da Federação das Indústrias de São Paulo – Fiesp -, com a presença do vice-presidente da entidade, do presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e de 150 empresários. Na ocasião, foi assinado entre MEC e a Fiesp um protocolo de intenções para a implantação do projeto pela federação industrial.

Diante desse fato, podem-se levantar certas indagações que servem para refletir a respeito das políticas educacionais de atendimento à juventude - no caso específico, o Projeto Escola de Fábrica. É necessário cercar esse objeto por diferentes perspectivas e tentar reconhecer o emaranhado de dúvidas que circundam o arcabouço dessa política:

- Por que um projeto como o Escola de Fábrica é primeiro implantado e só num segundo tempo – contrariando procedimentos regulamentares - é apreciado do ponto de vista legal?
- Será por força dos setores produtivos? Por força de movimentos políticos para fortalecimento da economia do País?
- Como se inicia uma política que não possui delimitação legislativa e como se desenrola tal execução?

⁷¹ Nesse boletim consta a criação da rede com o número de 500 escolas a serem implantadas nas empresas. In: http://mecsrv04.mec.gov.br/news/boletim_semtec.asp?Edicao=44

- Por que uma política educacional gerida pelo órgão público nacional de maior relevância em educação legitima um *outro* [setor produtivo] para direcionar e elaborar o projeto pedagógico dessa política?
- Os jovens em situação de vulnerabilidade social desaparecem como foco dessa política pela inexistência de um projeto pedagógico?

Esta breve apresentação do desenvolvimento inicial do Projeto Escola de Fábrica era necessária para melhor elucidar as particularidades dessa política no estado de Santa Catarina, uma vez que os cursos aprovados na primeira chamada pública elegeram algumas instituições do estado como unidades gestoras. O cenário estadual inicial dessa política é o seguinte: das 62 instituições, entre públicas e privadas sem fins lucrativos em todo o Brasil, seis são de Santa Catarina:

- **Centro de Integração Empresa Escola – Ciee/SC** –, com sede em Florianópolis/SC, instituição sem fins lucrativos, fundada em 1966. Tem por objetivo, legalmente definido, capacitar profissionalmente pessoas, visando à integração no mundo do trabalho. Uma das mais antigas na gestão de estágios no estado de Santa Catarina, o Ciee, possui outras unidades representativas nas seguintes cidades: Araranguá, Blumenau, Brusque, Caçador, Canoinhas, Chapecó, Concórdia, Criciúma, Itajaí, Jaraguá do Sul, Joaçaba, Joinville, Lages, Rio do Sul, São Miguel do Oeste, São Bento do Sul, Sombrio, Tubarão e Videira.
- **A Cooperativa Educacional de Santa Catarina – Coesc** -, constituída em 1998, com sede em Descanso (na região do extremo-oeste catarinense), objetiva atender a serviços de consultoria educacional, treinamento, supervisão, desenvolvimento de recursos humanos e programa de gestão.
- **O Instituto Treinar** – associação civil sem fins lucrativos, com sede em Florianópolis, constituída no ano de 1997 – tem por principal objetivo atividades de defesa de direitos sociais e outras ligadas à arte e à cultura. Em 1999, conseguiu o título de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP.
- **Instituto Dehoniano Integrado dos Amigos da Antena** – Instituto Amea -, com sede em Joinville, constituído juridicamente como associação *privada* em 2004, com o objetivo de desenvolver atividades de defesa dos direitos sociais, arte e cultura.
- **Instituto Maximiliano Gaidzinski** – IMG -, com sede em Cocal do Sul, fundado em 2004 pelos acionistas e representantes da Eliane Revestimentos Cerâmicos. É uma

associação privada, sem fins lucrativos, que se subdivide em quatro eixos de desenvolvimento: Colégio Maximiliano Gaidzinski – CMG -, o Centro Universitário, o Centro de Capacitação e Qualificação de Pessoas – CCQP - e um Centro de Pesquisa e Novos Negócios, juridicamente definida como associação privada, tendo por atividade econômica–fim a “educação profissional de nível técnico”⁷².

- **Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina**⁷³, com sede em Florianópolis⁷⁴, órgão responsável pela administração e orientação do ensino público e privado no estado, compartilhando essa responsabilidade com o Conselho Estadual de Educação, na forma da legislação em vigor. Esta pasta foi desmembrada ao longo da história da educação catarinense, até que em 1956, por força da Lei nº 1.663⁷⁵, se criou a Secretaria de Educação e Cultura. A Secretaria de Educação, além da estrutura central em Florianópolis, hoje exerce suas atividades de administração pública estadual de forma descentralizada por meio das Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional – oito mesoregionais e 22 microregionais. Também possui estruturas de atuação regional com as gerências de educação, nas seguintes localidades: 1ª São Miguel do Oeste; 2ª Maravilha; 3ª São Lourenço do Oeste; 4ª Chapecó; 5ª Xanxerê; 6ª Concórdia; 7ª Joaçaba; 8ª Campos Novos; 9ª Videira; 10ª Caçador; 11ª Curitibanos; 12ª Rio do Sul; 13ª- Ituporanga; 14ª Ibirama; 15ª Blumenau; 16ª Brusque; 17ª Itajaí; 18ª Grande Florianópolis; 19ª Laguna; 20ª Tubarão; 21ª Criciúma; 22ª Araranguá; 23ª Joinville; 24ª Jaraguá do Sul; 25ª São Bento do Sul; 26ª Canoinhas; 27ª Lages; 28ª São Joaquim; 29ª Palmitos; 30ª Dionísio Cerqueira; 31ª Itapiranga; 32ª Quilombo; 33ª Seara; 34ª Taió; 35ª Timbó; 36ª Braço do Norte⁷⁶.

Para ampliar a visão da distribuição dos recursos e execução do Projeto Escola de Fábrica no Brasil, o mapa a seguir apresenta, por região⁷⁷, os indicativos de execução nos anos de 2005 e 2006.

⁷² Consulta na Receita Federal – <http://www.receita.fazenda.gov.br>

⁷³ In: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/tab_ugs.pdf

⁷⁴ Atualmente denominada por Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia.

⁷⁵ Fonte: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/historico>

⁷⁶ Fonte: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/gerencias-de-educacao>

⁷⁷ Material organizado pela Coordenação do Projeto Escola de Fábrica no ano de 2007. IVONE MOREYRA.

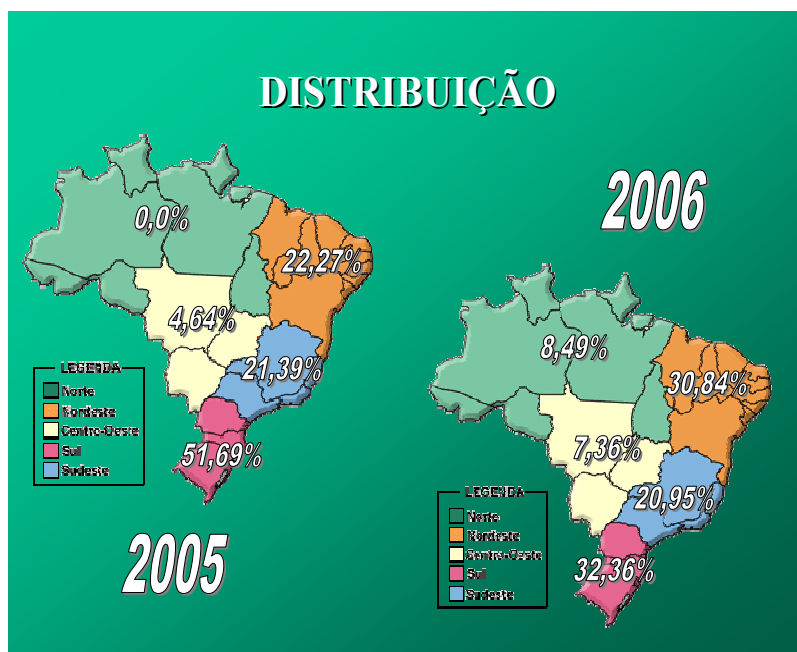


Figura n. 2 – Mapa de distribuição dos recursos do Projeto Escola
 Fonte: Material organizado pela Coordenação do Projeto Escola de Fábrica no ano de 2007. Ivone Moreyra.

De acordo com os dados da Coordenação do Projeto Escola de Fábrica, o estado de Santa Catarina faz parte da região que mais recursos financeiros recebeu para o desenvolvimento dos cursos de formação inicial dessa política.

Outro ponto a ser destacado no envolvimento do estado na execução desse projeto é referente ao número de instituições públicas, que totalizam 16,6% das participantes, enquanto que as instituições privadas sem fins lucrativos corresponderam a 83,4% do total das unidades gestoras aprovadas na primeira chamada pública, ano-referência 2004/2005⁷⁸. Segue mapa explicativo das regiões atendidas por essas unidades gestoras, ou seja, os municípios atendidos na primeira chamada pública 01/2004 Projeto Escola de Fábrica no estado de Santa Catarina por unidade gestora:

- **Coöesc:** Tunápolis, Descanso, São Miguel do Oeste, Belmonte, Santa Helena, São João do Oeste, Iporã do Oeste e Mondaí;
- **Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia – SED/SC:** Bom Jesus do Oeste, Concórdia, Orleans, São Francisco do Sul, Balneário Barra do Sul e Caçador;
- **Ciee/SC:** Criciúma, Lages, São José, Florianópolis, Jaraguá do Sul e Navegantes; Instituto Maximiliano Gaidzinski: Cocal do Sul;

⁷⁸ Nessa primeira chamada foram atendidos no estado de Santa Catarina 780 jovens; 20 municípios; 32 cursos de Iniciação Profissional com 39 turmas e 31 Unidades Formadoras (empresas e indústrias parceiras na execução).

- **Instituto Amea:** Joinville e Bom Jesus do Oeste;
- **Instituto Treinar:** Garuva, Jaraguá do Sul e Santa Rosa de Lima.

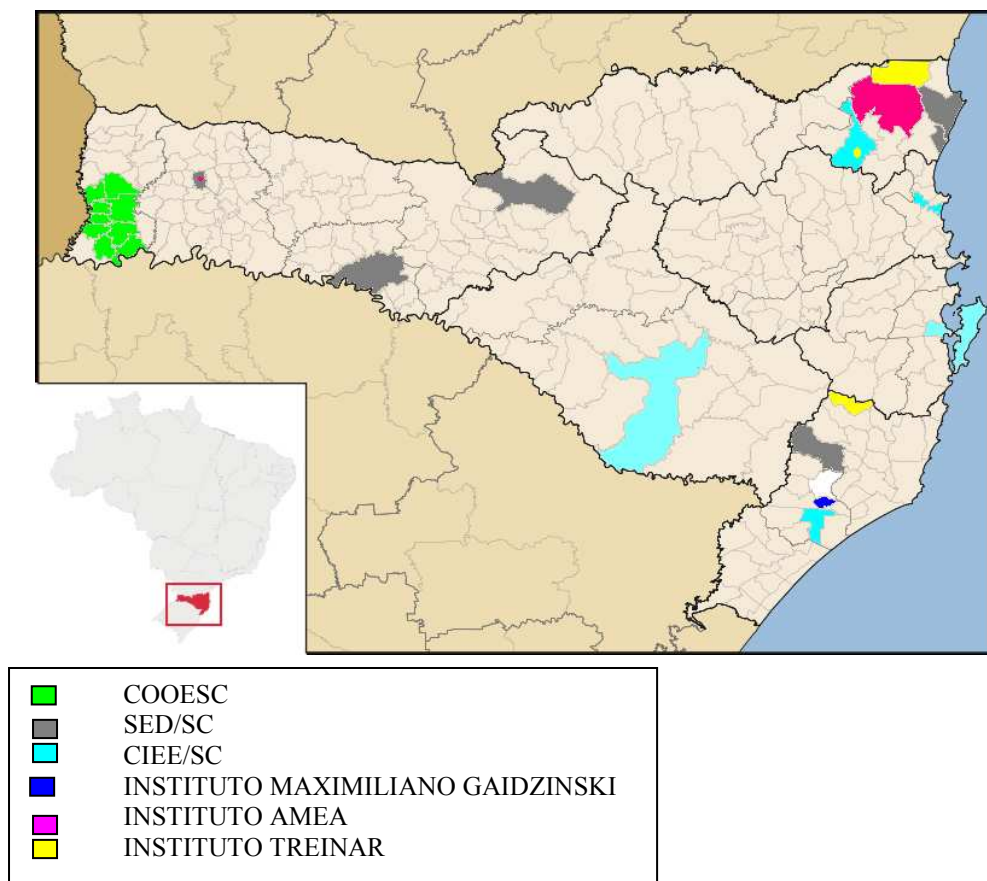


Figura 3 – Regiões atendidas pelas unidades gestoras em Santa Catarina

Fonte: Dados coletados nos convênios aprovados pelo Ministério da Educação – Projeto Escola de Fábrica/SETEC- 2004/2005/2006.

Em se tratando da situação do Projeto Escola de Fábrica no estado, pode-se observar a existência de concentração de atendimento nas regiões do extremo-oeste, norte e sul do estado. É relevante destacar a réplica, ou seja, a execução do Projeto Escola de Fábrica no mesmo município por duas unidades gestoras diferentes em Bom Jesus do Oeste, com as unidades gestoras SED/SC e Instituto Amea, e Jaraguá do Sul, com as gestoras Ciee/SC e Instituto Treinar.

Além desses aspectos de duplicidade de atendimento nos municípios, há que se ressaltar que o início das atividades do projeto em Santa Catarina, antes mesmo da liberação

dos recursos financeiros⁷⁹, gera posteriormente problemas na execução dos cursos e, em determinados momentos, interfere na permanência ou desistência do jovem no projeto. Nessa primeira execução, são selecionados no estado 840 jovens, de acordo com os dados do primeiro evento realizado como “Aula Inaugural”, dia 26 de novembro de 2005, em Florianópolis/SC, pela então diretora nacional dessa política, Jane Bauer⁸⁰.

Importa, neste primeiro momento do estudo, situar os diferentes sujeitos envolvidos na execução do projeto: instituições, setores produtivos e os jovens, todos envolvidos pelas relações institucionalizadas e de reforço das disputas de poder instauradas nesse tipo de política (compensatória). Nessa condição de conflitos de poderes, é relevante demonstrar o panorama socioeconômico de Santa Catarina, que corrobora e influencia os tipos de cursos aprovados para serem executados no estado. Para melhor elucidar essa influência socioeconômica e política em correlação aos cursos aprovados na primeira chamada pública⁸¹, é relevante descrever alguns dos aspectos das condições socioeconômicas do estado, uma vez que todos os cursos deveriam ter sido concebidos dentro da perspectiva do desenvolvimento econômico das regiões, além de influir nos parâmetros de definição dos municípios que fizeram parte da execução do projeto⁸².

Ao descrever as condições socioeconômicas de Santa Catarina para dimensionar a relação do previsto em lei e a elaboração dos cursos aprovados no Ministério da Educação, este levantamento priorizou as regiões atendidas, conforme se pode conferir no mapa das unidades gestoras. Segundo dados da Gerência de Estatística da Secretaria de Planejamento e Gestão do Governo do Estado de Santa Catarina⁸³, a divisão dos polos econômicos nas regiões tem a seguinte distribuição:

- agroindustrial (oeste): envolve aproximadamente 2,9 mil indústrias e desenvolve o número de empregos de quase 76 mil pessoas;

⁷⁹ Os recursos financeiros do Projeto Escola de Fábrica foram liberados, segundo análise documental dos convênios no Portal Transparência do Governo Federal, para maioria das unidades gestoras, somente no ano de 2006. No caso de Santa Catarina, somente uma unidade gestora - o Instituto Treinar - obteve o recurso ainda no ano de 2005.

⁸⁰ Dados de referência no Boletim Informativo Projeto Escola de Fábrica nº 2, nov. 2005. In: www.mec.gov.br/escoladefabrica

⁸¹ Estado que ocupa 1,1% do território brasileiro; possui 43 mil empresas e indústrias, que geram 476 mil postos de trabalho. In: <http://www.santacatarinabrasil.com.br/pt/a-forca-da-industria/>

⁸² As propostas apresentadas para aprovação no Ministério da Educação analisavam fatores como: infraestrutura da unidade formadora; consolidação do mercado de trabalho; possibilidade de empregabilidade; fomento para o desenvolvimento socioeconômico das regiões dos cursos, dentre outros aspectos referentes à formação, no aspecto pertinente às unidades gestoras.

⁸³ Referência em estudos dos dados estatísticos por temáticas da Secretaria de Planejamento e Gestão. In: http://www.spg.sc.gov.br/sint_estat.php

- florestal–madeireiro (planalto e serra): o número de indústrias é de 5.532 e emprega 99 mil trabalhadores;
- mineral (sul): neste polo existem aproximadamente 2.141 empresas e 32 mil trabalhadores;
- eletro-metal-mecânico (norte): 4.548 empresas no setor de produção e 86 mil trabalhadores;
- têxtil (Vale do Itajaí): há 6.444 empresas na produção têxtil e 124 mil trabalhadores;
- polo tecnológico, concentrado na Grande Florianópolis, com 1.500 empresas e 13 mil trabalhadores.

Desta forma, pela descrição socioeconômica, é possível verificar a correlação com os cursos desenvolvidos pelas unidades gestoras. Ressalte-se, porém, que parece haver uma singularidade no desenvolvimento do Projeto Escola de Fábrica no estado de Santa Catarina: ele não acontece em grandes indústrias. Assim, segundo observações dos dados nos relatórios de supervisão⁸⁴ dessa política, aparece um número considerável de parcerias com Arranjos Produtivos Locais⁸⁵. Esses dados de confluência e distanciamento entre legislação e fundamentação dos cursos, com sua execução nas relações dos estabelecimentos produtivos (unidades formadoras), podem desvelar algumas hipóteses a respeito das configurações e diretrizes que o Projeto Escola de Fábrica experimentou no modelo pedagógico de cada unidade gestora.

Outra situação, que acontece em concomitância aos aspectos socioeconômicos do estado e ao Projeto Escola de Fábrica, é a relação com a empregabilidade, que, posteriormente, esbarra diretamente nos jovens envolvidos, que serão os egressos do projeto, mas empregados nas próprias unidades formadoras ou não. Egressos que desistiram do Escola de Fábrica para, antes da conclusão do curso, assumir atividades de trabalho nas unidades formadoras ou em outras empresas. Os fatores socioeconômicos que parecem influenciar diretamente os movimentos dos jovens são as necessidades instantâneas, o cotidiano, as relações de sobrevivência que fazem com que evadam do projeto na trajetória da execução,

⁸⁴ Documentos apresentados pelas unidades gestoras como relatórios de supervisão da execução do Projeto Escola de Fábrica.

⁸⁵ Desenvolvimento de dados sobre o número de unidades formadoras, entre APL's e empresas ou indústrias de grande porte. "Arranjos Produtivos Locais são aglomerações de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa". Tal premissa de regionalização parece comungar com o Plano de Governo do Presidente Lula, quando assume essa premissa junto ao BNDES. In: <http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=2&menu=300>

porém, conforme os dados referente à renda *per capita* familiar, não se trata de uma situação uniforme no perfil dos jovens das unidades gestoras analisadas, uma vez que em alguns casos há selecionados com renda familiar superior⁸⁶ ao permitido pela respectiva legislação.

No âmbito das forças políticas, parece relevante apresentar o panorama de distribuição de forças partidárias quanto aos municípios do estado de Santa Catarina beneficiados com a execução de algum curso proposto por essas unidades gestoras. Assim, os gráficos a seguir esboçam uma possível relação entre os setores produtivos de destaque no estado e as alianças políticas, com aparente articulação entre os interesses nos *locus* de execução dos cursos do Projeto Escola de Fábrica. Esta informação possivelmente ajude a elucidar em que localidade possa ocorrer uma eventual estratégia política local, com interferência direta na configuração dos cursos executados, redefinindo o *locus* através da intervenção de caráter político e econômico, como se verá no gráfico A.

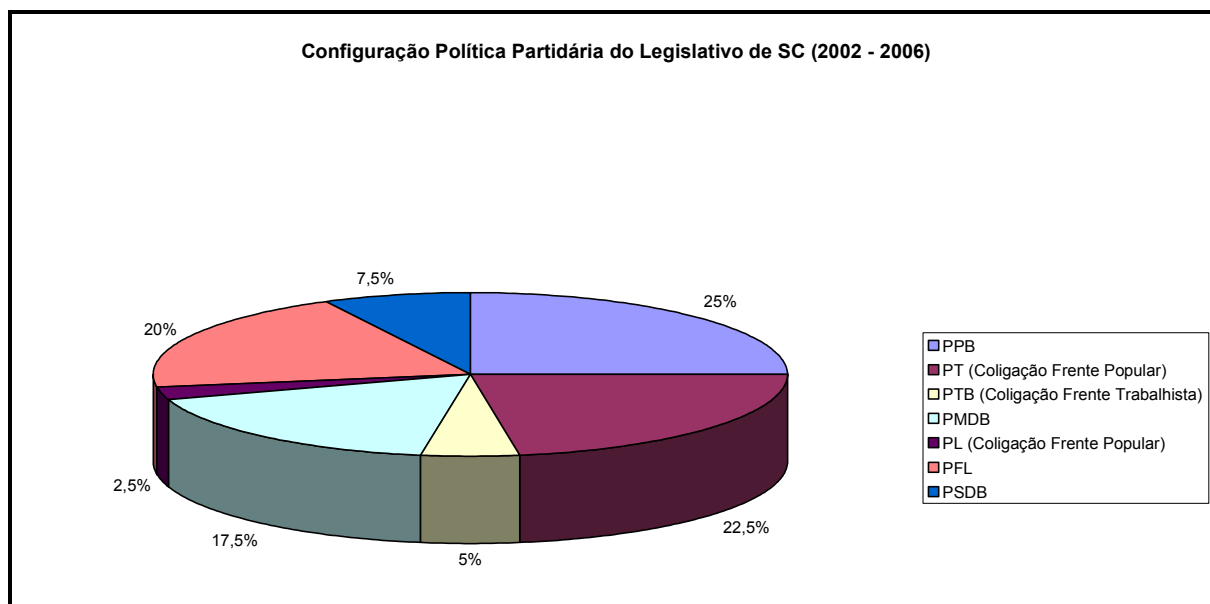


Figura 4 - Gráfico A – Configuração Partidária do Poder Legislativo/ 2002 – 2006 em SC)⁸⁷, a distribuição política partidária⁸⁸ do Estado se constituía, conforme essa representação.

Fonte: Tribunal Regional Eleitoral de Santa Catarina – Relatório Geral (Poder Legislativo).

Os indicativos apontados no gráfico da “Configuração Partidária do Poder Legislativo de SC 2002-2006” informam o número das siglas partidárias com expressiva representação no poder Legislativo no período em que se inicia a estruturação do Projeto Escola de Fábrica em Santa Catarina.

⁸⁶ Analisando os dados referentes à renda *per capita* familiar dos participantes das unidades gestoras, nota-se que há jovens selecionados pela SED que possuem renda *per capita* familiar superior à delimitada em legislação.

⁸⁷ Dados extraídos do Tribunal Regional Eleitoral de Santa Catarina – Relatório Geral (Poder Legislativo).

⁸⁸ Siglas partidárias que aparecem no **gráfico A**: PPB – Partido Progressista Brasileiro; PT – Partido dos Trabalhadores; PTB – Partido Trabalhista Brasileiro; PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro; PL – Partido Liberal; PFL – Partido da Frente Liberal; PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

Esta configuração distributiva do poder partidário parece reverberar seu postulado de poder na distribuição dos *locus* de execução dos cursos, pois as aproximações partidárias em detrimento da distribuição das propostas do Projeto Escola de Fábrica pelas Unidades Gestoras SED – SC e CIEE/SC podem ser demonstradas a seguir nos gráficos B e C, que apresentam a configuração partidária dos municípios onde os cursos do Projeto Escola de Fábrica foram executados. As configurações partidárias locais⁸⁹ também se complementam pela relevância dos setores produtivos na economia estadual, das empresas parceiras como unidades formadoras.

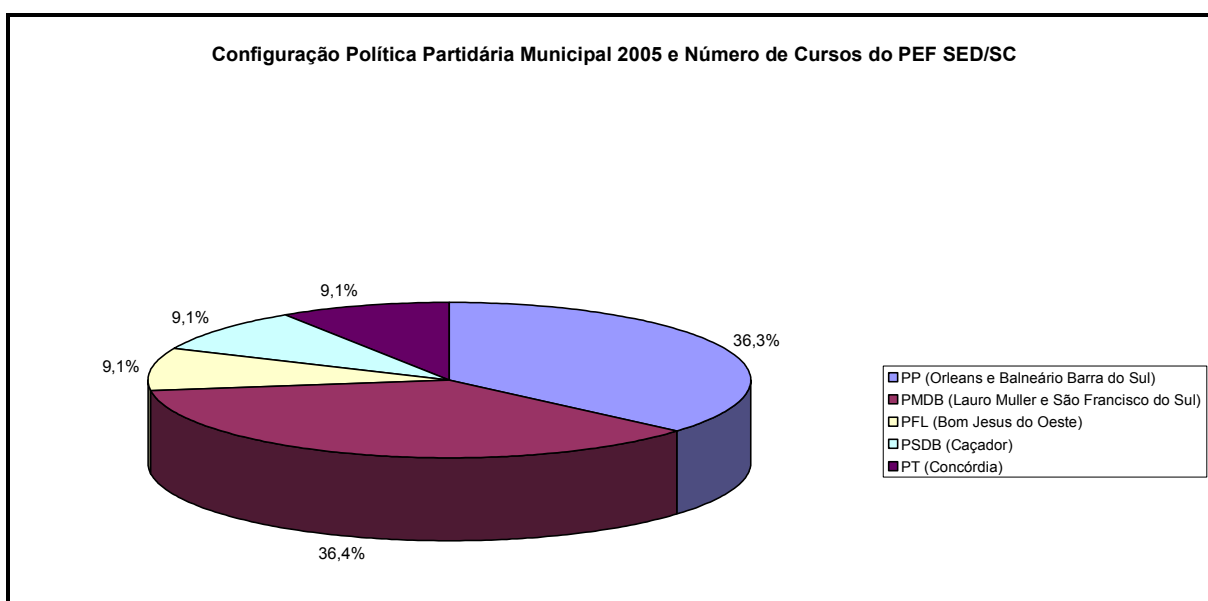


Figura 5 - Gráfico B – Configuração Política Partidária Municipal de 2005 e Cursos do Projeto Escola de Fábrica nos municípios conforme a sigla partidária.

Fonte: Cruzamento dos dados da Unidade Gestora SED/SC e as siglas partidárias de cada município, território de execução do Projeto Escola de Fábrica.

⁸⁹ A única sigla partidária que se modifica do Gráfico A para o Gráfico B é o Partido Progressista Brasileiro, que altera a sigla de PPB para PP, ficando somente Partido Progressista.

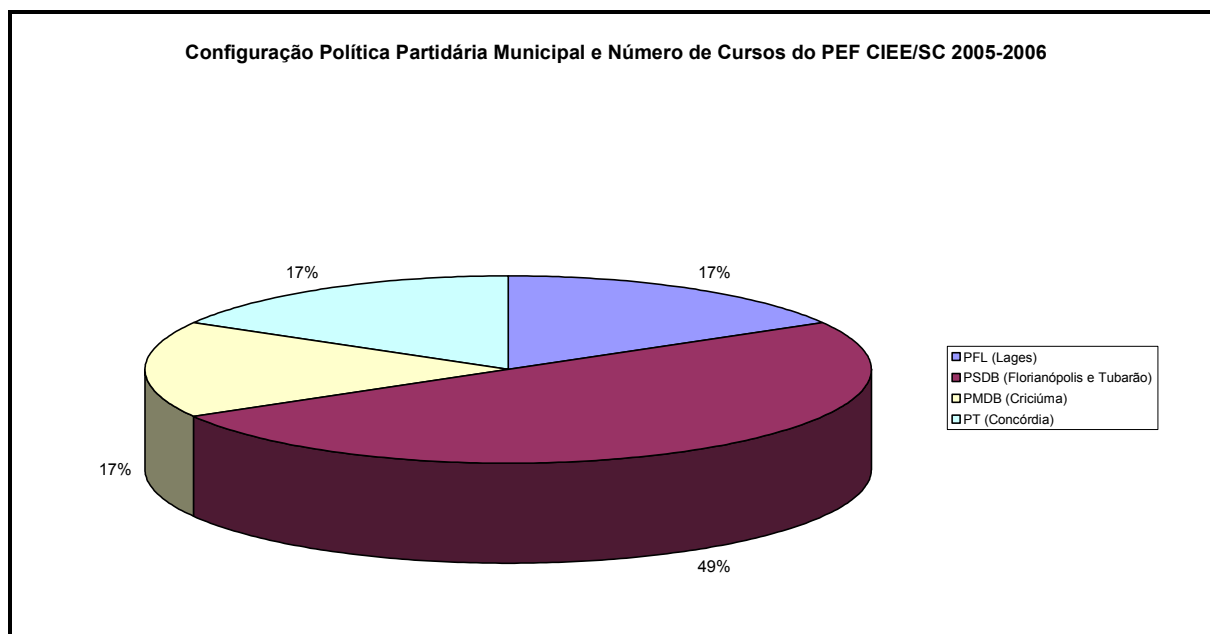


Figura 6 - Gráfico C - Configuração Política Partidária Municipal de 2005 e Cursos do Projeto Escola de Fábrica nos municípios conforme a sigla partidária

Fonte: Cruzamento dos dados da Unidade Gestora CIEE/SC e as siglas partidárias de cada município, território de execução do Projeto Escola de Fábrica.

Estabelecendo uma comparação entre a distribuição político-partidária em Santa Catarina no período de estruturação do Projeto Escola de Fábrica, em conjunto com as configurações das distribuições partidárias municipais e onde se concentra a maior execução dos cursos,⁹⁰ pode-se notar a estratégia de manutenção das forças políticas partidárias⁹¹, pois, recorrendo-se a indicadores socioeconômicos no período supracitado, provavelmente seriam apontados outros municípios⁹² com maior necessidade de atender aos jovens aos quais se destinava o Projeto Escola de Fábrica. O que o gráfico revela é uma concentração dos cursos em municípios em que a configuração político-partidária é igual à do poder executivo do

⁹⁰ Essa distribuição territorial dos cursos de formação inicial profissional, alinhada às forças políticas, concentra-se em uma intencionalidade que, conforme Bourdieu (2007, p. 165) “(...) se constitui na relação com um estado do jogo político e, mais precisamente, do universo das técnicas de ação e de expressão que ele oferece em dado momento.

⁹¹ Em Santa Catarina, no ano de 2006, 167.897 famílias estavam em condição de pobreza. In: PNAD e MDS/Matriz de Informação Social: estimativa elaborada para subsidiar o Programa Bolsa Família http://www.ipea.gov.br/presenca/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=23.

⁹² A situação de famílias e pessoas com renda insuficiente para sobrevivência no estado se concentra, segundo estudos do Instituto Cepa – Diagnóstico da Exclusão Social em Santa Catarina – Mapa da Fome (2003), nos municípios de Entre Rios 58,2%, Calmon 46,6%, Timbó Grande 44,9% e outros que seguem nessa variação alarmante de pessoas entre o Urbano e o Rural com Renda Insuficiente. Assim, dentro desse estudo, os 20 municípios com maior índice de pobreza no estado, pela análise de renda *per capita*, não foram contemplados com o Projeto Escola de Fábrica, pois a variação nesses 20 municípios em situação de renda insuficiente afeta de 58,2% a 36,4% de pessoas que constituiriam a população a ser atendida por esta política.

período (PMDB) e da coligação eleitoral do período, ou seja, Por toda Santa Catarina e Santa Catarina Melhor⁹³.

Este contorno do jogo de poder entre a definição da territorialidade na execução dos cursos do Projeto Escola de Fábrica suscita o que Certeau (2008) diz sobre a questão estratégica em um *locus* de afirmação do campo do discurso da estratégia política; sendo assim, as configurações partidárias dos municípios mostram sua ingerência do campo político-estratégico, assinalando, nesse caso, o esforço em assegurar antigos contextos sociais ou em reforçar as intenções econômicas dos parceiros do setor produtivo.

Além do contexto socioeconômico e político do estado, existe também o cenário específico de cada unidade gestora, que concorre para dizer das diferenças na execução dos cursos de formação inicial do projeto, uma vez que cada uma dessas instituições se caracteriza por vertentes diferentes de formação educacional. Por isso, elegeram-se para estudo de caso duas unidades gestoras: uma é instituição pública estadual, a Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – SED/SC; a segunda é o Centro de Integração Empresa-Escola – Ciee/SC -, instituição sem fins lucrativos, que desenvolve projetos sociais com treinamento e capacitação para o mercado de trabalho.

3.5.1 Unidade Gestora: Secretaria do Estado de Educação – SED/SC

O processo de modernização atrelado a esse tipo de política social atribui às instituições escolares um papel central na superação do atraso econômico, tendo por consequência dirimir as desigualdades sociais do País. De acordo com Martins (2008), a modernidade também carrega em seus princípios o “progresso”, ou seja, a modernidade anuncia transformações humanas e sociais, possibilitadas pelo capital. Portanto, trata-se de concentrar na escolarização o ideal de oportunidades para todos, com acesso à educação, embora as condições não sejam iguais no sistema regular de ensino, e nas políticas educacionais de atendimento à juventude existam critérios que também afunilam a possibilidade de acesso e permanência.

Vale lembrar que houve um tempo em que se difundiu um discurso segundo o qual as classes sociais desfavorecidas não eram capazes de tirar proveito de uma boa educação; depois se pensou que se a escola oferecesse oportunidades iguais para todos promoveria a democratização da sociedade; atualmente se sabe que a origem social define o destino escolar favorecendo

⁹³ Por Toda Santa Catarina (PMDB/PSDB) e Santa Catarina Melhor (PFL / PPB / PRTB / PSL / PST / PT do B).

os bem-nascidos, mas também se observa facilmente que a escola pode agravar ou reduzir as desigualdades (VALLE 2010, p. 34).

Por mais que essas políticas de ajustes estruturais enunciasses a amenizar ou controlar as desigualdades, elas ainda reproduzem determinadas formas de exclusão. Ao se analisar a legislação do Projeto Escola de Fábrica, observaram-se critérios que enunciam a inclusão social, mas exigem para ingresso um nível de escolaridade superior ao que os índices do Relatório de Desenvolvimento da Juventude (2003) mostram como realidade social de escolaridade da juventude no Brasil.

Neste cenário, as instituições escolares e/ou as instituições educacionais e sociais definidas como unidades gestoras do Projeto Escola de Fábrica adotam a estratégia de inculcar, através do discurso do acesso aos cursos de iniciação profissional para os jovens, como possibilidade de mobilidade social. Todavia, nas propostas pedagógicas dos cursos se verão alguns indicativos que reproduzem e legitimam as desigualdades sociais pela imposição da legitimada cultura capitalista⁹⁴. É com as ações pedagógicas propostas pelas unidades gestoras que se impulsiona e consolida a presença do setor privado na educação dos jovens, conforme previsto na legislação desta política; assim, as unidades gestoras - instituições educacionais e sociais com autoridade e legitimidade - instauram a comunicação pedagógica (BOURDIEU, 2008) de reprodução do projeto hegemônico para o desenvolvimento do capital do setor produtivo; imprimem sobre a formação da juventude a força da autoridade pedagógica que assegura a transmissão de saber do trabalho.

A primeira unidade a ser analisada é a Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia – CNPJ: 82.951.328/0001-58 -, que apresentou propostas de cursos de Iniciação Profissional para o Projeto Escola de Fábrica e foi credenciada para execução segundo os critérios estabelecidos na primeira chamada pública 01/2004, recebendo capacitação técnica do Ministério da Educação para ser unidade gestora. Após a aprovação dos projetos de curso de Iniciação Profissional⁹⁵, firmou convênio, sob o nº 844.016, publicado no Diário Oficial da

⁹⁴ O que sobressai dessa questão da reprodução e legitimação da cultura do trabalho capitalista no Projeto Escola de Fábrica é a condição de *insignificância e invisibilidade* do jovem, pois, segundo Martins (2008), em uma experiência sua enquanto adolescente em uma fábrica vê que por vezes o trabalho e esse sujeito no interior da fábrica não tinha visibilidade e pouco era notado; os adolescentes estavam por todas as partes, mas eram funcionalmente invisíveis. É essa similitude de invisibilidade do sujeito jovem, descrito e vivenciado pelo autor, e do jovem do Escola de Fábrica, que se ressalta na relação da formação da juventude: o preparo dos jovens para assumir funções essenciais no mercado de trabalho e tornar-se invisíveis no cotidiano da fábrica.

⁹⁵ Durante toda a pesquisa sobre a legislação, o termo de definição dos cursos aparece como *formação inicial*, mas nos convênios e para as unidades gestoras nessa primeira edição do Projeto Escola de Fábrica o termo que aparece é cursos de *iniciação profissional*.

União em 14 de outubro de 2005. Esta unidade gestora atendeu a 220 jovens e foram aprovados dez cursos inéditos e uma réplica, de acordo com o quadro⁹⁶:

| CURSO | UNIDADE FORMADORA | RECURSO | MUNICÍPIO |
|---|--|------------|----------------|
| IP em conservação e preparo de alimentos industrializados | Karlache | 15.000,000 | Jaraguá do Sul |
| IP em conservação e preparo de alimentos industrializados | Duas Rodas Industrial | 30.000,000 | Jaraguá do Sul |
| IP em economia solidária | MS Fios e Fitas | 30.000,000 | Itajaí |
| IP em gestão | Sincol S/A Indústria e Comércio | 30.000,000 | Caçador |
| IP em marcenaria | Fábrica de Móveis Br Ltda M.E. | 30.000,000 | Concórdia |
| IP em mecânica | Zen S.A Indústria Metalúrgica | 30.000,000 | Brusque |
| IP em prestação de serviços para o comércio | Linder Empresa de Limpeza E Serviços Gerais Ltda | 30.000,000 | Joaçaba |
| IP em segurança no trabalho | Indústria de Compensados Guararapes | 30.000,000 | Curitibanos |
| IP em serviços de costura | Karlache | 30.000,000 | Jaraguá do Sul |
| IP em serviços de informática | Blumenau Polo Tecnológico de Informática | 30.000,000 | Blumenau |
| IP em serviços gerais de supermercado | Supermercado Imperatriz Ltda | 30.000,000 | São José |

Figura 7 - Propostas encaminhadas para aprovação na primeira Chamada Pública do Projeto Escola de Fábrica
Fonte: Ofício de 29 de abril de 2005, encaminhado pela SED/SC ao Ministério da Educação.

Estes são os cursos oficialmente aprovados pelo Ministério da Educação, nem todos, porém, em virtude de problemas com as unidades formadoras, foram executados. Algumas empresas desistiram e isto obrigou a mudar alguns cursos, além de procurar outros parceiros. Em virtude desses contratempos e de outros a serem explicitados mais adiante, o convênio, que deveria ter como vigência o período de 13/10/2005 a 12/10/2006 foi alterado, em razão do pedido de adiamento desse convênio para 31 março 2007. Após inúmeras orientações⁹⁷ por parte do Ministério da Educação, mudaram-se as unidades formadoras para possibilitar o prosseguimento e a execução dos cursos de iniciação profissional, com as consequentes mudanças de localidade e de cursos:

⁹⁶ Esse quadro demonstra as propostas encaminhadas para aprovação na primeira Chamada Pública do Projeto Escola de Fábrica. Faz parte do ofício de **29 de abril de 2005**, encaminhado pela SED/SC ao Ministério da Educação. Quero ressaltar que ele mostra que a lei que aprovaria o Projeto Escola de Fábrica ainda não havia entrado em vigor, o que aconteceu em **23 de setembro de 2005**, quando já se estava fazendo a seleção dos cursos e das unidades gestora que participariam dessa política social.

⁹⁷ Nos arquivos da SED/SC existem vários email's – correspondências eletrônicas impressas pela Unidade Gestora sobre as orientações da equipe do Projeto Escola de Fábrica para organizar a formalização das mudanças de unidades formadoras e cursos. Isso é de extrema importância, uma vez que possibilitaria a abertura dos cursos no sistema do SISPAB, que posteriormente, liberaria as bolsas-auxílio para os jovens. Os constantes atrasos no repasse das bolsas se justificam em virtude de tal circunstância.

| IP EM | UNIDADE FORMADORA | MUNICÍPIO |
|-----------------------------|--|------------------------|
| Turismo e hospitalidade | Prefeitura M. Balneário Barra do Sul | Balneário Barra do Sul |
| Fabricação de móveis | Fábrica de Móveis Br | Concórdia |
| Mecânica | Librelato Implementos Agrícolas e Rodoviários | Orleans |
| Mecânica | Librelato Implementos Agrícolas e Rodoviários | Orleans |
| Prestação de serviços | Câmara de Dirigentes Logistas | Orleans |
| Costura industrial em couro | Courusa Nd. e Com. de Ouros e Associação Empresarial De São Francisco do Sul | São Francisco do Sul |
| Costura industrial | Mabber S/A e Associação Empresarial de São Francisco do Sul | São Francisco do Sul |
| Madreira | Sincol S/A | Caçador |
| Serviços de informática | Prefeitura Municipal de Lauro Müller | Lauro Müller |
| Confecção de roupas | SSF Confecções | Bom Jesus do Oeste |
| Economia solidária | Prefeitura Municipal de Lauro Müller | Lauro Müller |

Figura 8 - cursos oficialmente aprovados pelo Ministério da Educação

Fonte: Ofício de 29 de abril de 2005, encaminhado pela SED/SC ao Ministério da Educação.

Para melhor compreender a atuação e o desenvolvimento pedagógico dessa unidade gestora, serão analisados alguns aspectos relevantes de suas propostas pedagógicas.

3.5.2 Propostas pedagógicas de formação da juventude

Vale destacar que, no levantamento de dados, foram encontradas somente seis propostas pedagógicas dos cursos do Projeto Escola de Fábrica. Duas delas, elaboradas para mudança de unidades formadoras, não se consolidaram. Outra, que faz parte do primeiro grupo de cursos aprovados no convênio, também não ocorreu, em virtude da desistência da unidade formadora. Portanto, de acordo com as propostas utilizadas como fontes de análise do desenvolvimento pedagógico, são os seguintes os cursos:

1. Iniciação Profissional em Prestação de Serviços para o Comércio – Unidade Formadora: Linger Serviços Gerais, localizada em Joaçaba. Esta proposta não foi desenvolvida.
2. Iniciação Profissional em Mecânica – Unidade Formadora: Zen S.A. Indústria Metalúrgica, localizada em Brusque. A empresa desistiu da parceria com o Projeto Escola de Fábrica.
3. Iniciação Profissional em Marcenaria – Unidade Formadora: Fábrica de Móveis BR Ltda., localizada em Concórdia. Esta proposta foi executada.

4. Iniciação Profissional em Gestão – Unidade Formadora: Sincol S/A Indústria e Comércio, localizada em Caçador. Curso executado.
5. Iniciação Profissional em Confeccões de Roupas – Unidade Formadora: SSF Confeccões Ltda., localizada em Bom Jesus do Oeste. O curso começou a ser executado, mas não foi concluído.
6. Iniciação Profissional em Economia Solidária – Unidade Formadora: MS Fios e Fitas Ltda., localizada em Itajaí. Este curso foi aprovado junto ao convênio, porém, com a desistência da unidade formadora, foi realizado na cidade de Lauro Müller, tendo por unidade formadora a prefeitura da cidade.

Cada proposta está em formato de projeto pedagógico. Os aspectos iniciais de todas as propostas se repetem, seguindo um padrão de apresentação do Projeto Escola de Fábrica (objetivos, público, concepção teórica de desenvolvimento educacional, metodologia e avaliação dos cursos).

A concepção teórica de desenvolvimento educacional está pautada nos fundamentos histórico-culturais e nas concepções do mundo do trabalho, que consideram:

[...] alicerçado nas necessidades emergenciais do Século XXI, propõe a formação de jovens com vistas à sua inserção no mercado de trabalho e o exercício pleno da cidadania no interior de uma realidade em constante transformação. Assim, em sua dinamização, preserva a formação dos jovens com vistas a atingir as duas dimensões, atendendo a princípios definidos por meio da LDB N° 9394/96, a qual enuncia que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 7).

Conforme as orientações da Lei n° 11.180, de 2005, do Projeto Escola de Fábrica, todos os cursos foram subdivididos nos eixos estruturados nessa legislação: eixo básico, eixo transversal e eixo profissional. Os dois primeiros eixos concentravam 360 horas; 240 horas eram destinadas à formação profissional, totalizando cursos de 600 horas. Conforme o Decreto n° 5.154, de 2004⁹⁸, que regulamenta a forma de organização dos cursos de formação

⁹⁸ Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§1º Para fins do disposto no **caput**, considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o

inicial e continuada de educação profissional no País, esses cursos devem possibilitar o posterior aproveitamento dos estudos, propiciando ao jovem a elevação de sua escolaridade.

Tanto quanto essa orientação referente ao aproveitamento, outra questão sobre a qual se pode refletir é a das relações de carga horária (C.H.) de cada curso; a carga horária mínima é determinada pela unidade gestora; mas, como citamos anteriormente sobre a orientação na Resolução CD/FNDE/ N° 31 de 22 de julho de 2005, os cursos deveriam ter suas cargas horárias e organização pedagógica em conformidade com as diretrizes nacionais dos cursos técnicos de educação profissional, ou seja, deveriam obedecer às áreas profissionais dispostas na Resolução CNE/CEB/ N° 4 de 1999.

Deste modo, notamos, por exemplo, as seguintes discrepâncias quanto à carga horária:

| Cursos | Carga Horária | Área Profissional | C. H. em legislação |
|---|---------------|-------------------|---------------------|
| Iniciação Profissional em Prestação de Serviços para o Comércio | 600 h | Comércio | 800 |
| Iniciação Profissional em Mecânica | 600 h | Transportes | 800 |
| Iniciação Profissional em Marcenaria | 600 h | Indústria | 1.200 |
| Iniciação Profissional em Gestão | 600 h | Gestão | 800 |
| Iniciação Profissional em Confecções de Roupas | 600 h | Indústria | 1.200 |
| Iniciação Profissional em Economia Solidária ⁹⁹ | 600 h | | |

Figura 9 - Relações de carga horária (C.H.) de cada curso e a carga horária

Fonte: Resolução CD/FNDE/ N° 31 de 22 de julho de 2005 e Resolução CNE/CEB/ N° 4 de 1999 e Projeto dos cursos da Unidade Gestora SED/SC

Esses cursos foram aprovados pelo Ministério da Educação sem levar em consideração a discrepância de carga horária na formação do jovem; após as mudanças de unidades formadoras e de cursos, com os que foram executados ocorreu situação similar à apresentada nesses dados de análise.

qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

⁹⁹ Não há uma área profissional definida para esse curso.

| IP EM | C. H. | Área Profissional | C. H. em legislação |
|-----------------------------|-------|-------------------------|---------------------|
| Turismo e hospitalidade | 600 h | Turismo e hospitalidade | 800 |
| Fabricação de móveis | 600 h | Indústria | 1.200 |
| Mecânica | 600 h | Indústria | 1.200 |
| Mecânica | 600 h | Indústria | 1.200 |
| Prestação de serviços | 600 h | Comércio | 800 |
| Costura industrial em couro | 600 h | Indústria | 800 |
| Costura industrial | 600 h | Indústria | 800 |
| Madreira | 600 h | Indústria | 1.200 |
| Serviços de informática | 600 h | Informática | 1.000 |
| Confecção de roupas | 600 h | Indústria | 1.200 |
| Economia solidária | 600 h | | |

Figura 10 - Relações de carga horária (C.H.) de cada curso

Fonte: SED/SC. Projetos de Cursos da Unidade Gestora SED e Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Esta configuração não é particular à unidade gestora SED/SC, mas comum também à esfera privada que corrobora esse tipo de intervenção, pois é a questão do tempo de permanência e de espera para execução do Projeto Escola de Fábrica que motiva e ora afasta, as unidades, fazendo-as desistir diante da demora na liberação do recurso¹⁰⁰ para execução. Por outro lado, a idéia da formação de mão-de-obra¹⁰¹ qualificada em um tempo reduzido é que faz surgir o interesse nessa política por parte dos governantes municipais e do setor produtivo.

A partir da relação área profissional e cursos executados, observamos, através dos projetos pedagógicos da unidade gestora, que, mesmo antes de vigorar a categorização dos cursos do Projeto Escola de Fábrica com base na Categoria Brasileira de Ocupação (CBO), os cursos já eram formulados em concordância com esse ordenamento, que prioriza uma uniformização das ocupações segundo as necessidades administrativas do trabalho. Observa-se a adoção de nomenclaturas para os cursos de acordo com as funções essenciais ao mercado de trabalho, assim como uma generalização da formação. Por exemplo: o curso *iniciação profissional em madeira* é proposto segundo uma grande diversidade de ocupações

¹⁰⁰ Assunto abordado pelo Secretário da Educação do Estado em correspondência com o Ministério da Educação, como justificativa de desistência das unidades formadoras.

¹⁰¹ O projeto, que está em fase final de elaboração, visa a direcionar a qualificação de jovens para áreas e regiões em que haja carência de profissionais habilitados. Folha On-line, 21/4/2004. Acessado em: 18 de julho de 2010.

profissionais. Fica a pergunta: quantas são as profissões relacionadas à atividade “madeireira”? Isto parece sugerir uma despersonalização da formação do jovem.

Este modelo de formação pode ser entendido como uma tentativa de manter as pertencas profissionais e as categorias em conformidade com as classes sociais ou com a origem social que faz distinção pela desigualdade nas oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. Todavia, as “novas habilitações parecem ter por função acolher os novos públicos de origem mais popular, o que permite às elites sociais e escolares evitar a promiscuidade e continuar frequentando maciçamente as habilitações de excelência” (CARPENTIER, 2010, p. 52).

Não se trata de habilitações afastadas; estamos refletindo sobre o próprio quadro do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos¹⁰², no qual constam diferentes habilitações. Elas, porém, não reforçam a condição de uniformidade de formação do jovem.

Uma rápida comparação entre um curso realizado no Projeto Escola de Fábrica, de I.P. em Mecânica e outro proposto no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos – Técnico em Fabricação Mecânica – permite observar as diferenças e semelhanças nas estruturas pedagógicas.

| Curso | Área Profissional | C.H | Descrição Eixo Profissional |
|------------------|-------------------|----------------------|---|
| I.P. em Mecânica | Indústria | 360 h ¹⁰³ | Tecnologia de ocupação metrologia básica Leitura e interpretação de desenho mecânico básico Prática de ocupação em oficina Comando numérico computadorizado básico Estágio – Aula prática |

Figura 11 - Curso Unidade Gestora SED/SC
Fonte: Projeto dos cursos da Unidade Gestora SED/SC

| Curso | Eixo Tecnológico | C.H | Temas de Formação |
|--|---------------------|---------|---|
| Técnico em Fabricação Mecânica | Produção Industrial | 1.200 h | <ul style="list-style-type: none"> • Fundição, Soldagem, Usinagem, Fresagem • Conformação mecânica • Processo de fabricação automatizados • Desenho mecânico, Materiais, Técnicas • Componentes e manutenção de máquinas |
| Infra-estrutura: <ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca com acervo específico e atualizado, Laboratório didático de ensaios mecânicos e metalográficos • Laboratório de informática com programas específicos, Laboratório de máquinas operatrizes • Laboratório de metrologia, Laboratório de processos de fabricação | | | |

Figura 12 - Curso – Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
Fonte: <http://catalogonct.mec.gov.br/apresentacao.php> Acesso em: 20 set. 2011.

¹⁰² Cf. <http://catalogonct.mec.gov.br/apresentacao.php>. Acesso em: 20 set. 2011.

¹⁰³ O curso totaliza 600 horas, mas a formação do eixo profissional tem 360 horas de dedicação, conforme projeto pedagógico.

Comparando-se ambos os quadros das estruturas pedagógicas dos cursos, observa-se que a característica daquele executado no Projeto Escola de Fábrica é de um ensino prático e parcial; a carga horária de formação reduzida e a generalização dos temas abordados no eixo profissional evidenciam a fragmentação e as diferenças das proposições do Decreto Nº 5154, de 2004. Além disso, reafirmam uma formação voltada a um quadro hegemônico do setor produtivo.

A ação pedagógica apreciada nos quadros é distinta na padronização do tempo de aprendizagem. Enquanto a configuração pedagógica do curso do Projeto Escola de Fábrica aponta para o imediatismo social da comunicação e para a dinâmica mercadológica, a proposição do curso do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos esboça um processo de formação de dinâmica social, caracterizando a prioridade do tempo de aprendizagem; o *locus* de formação na instituição “escola” reforça a priori uma hierarquização que diferencia as duas formações. Enquanto para um o processo de formação em campo requer maior tempo escolar, o outro foca a dimensão *lócus* de formação, fator que faz diferença no acesso ao mercado de trabalho.

A situação apresentada evidencia uma hierarquização entre os sujeitos egressos de um curso de formação, construído nessa perspectiva mais imediatista e fragmentária, daquele que participa do curso em que a formação privilegia o caráter de formação social. Esta circunstância mais reducionista, encontrada nos cursos de formação do Projeto Escola de Fábrica elaborada pela SED/SC, pode ser determinante relativamente à posição ou ocupação social do jovem posteriormente. Como afirma Nogueira (2006, p. 31): “A posição que o sujeito ocupa na estrutura social não o conduziria diretamente a agir em determinada direção, mas faria que ele incorporasse um conjunto específico de disposições para a ação que o orientariam, ao longo do tempo (...).” Neste sentido, o imediatismo dos cursos de formação pode levar o jovem a se sentir na condição do imediato, o que confirmaria a já comentada condição de passante, que o leva da condição de estudante à de trabalhador num processo de transição tão imediatista quanto as urgências mercadológicas.

O modelo de ação pedagógico do Projeto Escola de Fábrica, observado neste momento, reafirma os traços marcantes do processo de modernização. Conforme Augé (2008), a transformação acelerada traz a história quase imanente a cada uma de nossas existências cotidianas, ou, como escreve, a história em nossos calcanhares. Esse modelo parece criar, segundo o mesmo autor (Ibid., p. 35), “universos de sentido em cujo interior os indivíduos e os grupos que não passam de uma expressão deles se definem em relação aos mesmos critérios, aos mesmos valores e aos mesmos processos de interpretação”. Dessa

maneira, o jovem que já se encontra no *entre-lugar* de transição começa a estruturar suas atitudes, seus *habitus* diante de uma prática educacional que se caracteriza pela fluidez e dinâmica mercadológica. Todavia, isso influi na formação social desse jovem que agrega aos seus movimentos fluidez e volatilidade.

Kuenzer afirma:

A educação para o trabalho não se esgota no desenvolvimento de habilidades técnicas que tornem o operário capaz de desempenhar sua tarefa no trabalho dividido. Muito mais ampla, ela objetiva a constituição do trabalhador enquanto operário, o que significa a sua habituação ao modo capitalista de produção. (...) são acionados mecanismos de pressão externa ao trabalhador que objetivam o seu disciplinamento através da força e da persuasão, tendo em vista a incorporação de uma concepção de mundo que conduza a uma ética do trabalho que privilegie os hábitos de ordem, exatidão, submissão, assiduidade, pontualidade, cuidados com o corpo, com a segurança no trabalho, com os instrumentos, com o ritmo, com a qualidade, e assim por diante (2002, p. 59).

A incorporação dessa concepção de mundo e de aceitação dos mecanismos de controle e determinação da formação parece estar implícita nos aspectos metodológicos e avaliativos da Secretaria do Estado de Educação – SED/SC. Porém, anuncia-se a intenção de privilegiar a articulação dos conteúdos científicos no contexto em que os jovens estão inseridos a considerar suas condições reais e suas expectativas. Conforme anunciado em alguns documentos, a instituição adota como referência para o desenvolvimento metodológico a perspectiva de Zwierewicz, Pantoja e Motta (2005), autores que sugerem a valorização da construção da aprendizagem. Para a unidade gestora, um referencial de avaliação que pensa em diagnósticos e desenvolve critérios segundo os pensamentos de Zwierewicz, com pilares técnico-pedagógicos da avaliação inclusiva, leva em conta os seguintes procedimentos avaliativos:

Portfólio, relatórios, resenhas, pesquisas, provas coletivas e individuais, entre outros. Para atribuir valor aos conhecimentos apropriados pelos alunos, a nota será expressa conceitualmente, conforme os valores que seguem: A (9,0 a 10,0); B (8,0 a 8,9); C (7,0 a 7,9); D (5,0 a 6,9); E (menos de 5,0). O direito à aprovação confere, além do conceito, a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) das aulas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 12).

Pensar em uma articulação dos conteúdos no contexto do jovem através dos materiais pedagógicos apresentados pela unidade gestora é algo equivocados, uma vez que a própria

proposta dos cursos mostra a divisão em etapas dos processos de aprendizagem dos eixos do Projeto Escola de Fábrica

Outra questão é a da padronização das propostas. Todas respondem a um mesmo modelo pedagógico, ou seja, o jovem do curso de I.P. em Madeireira iria ter o mesmo conteúdo do eixo básico e transversal do jovem em I.P. em Mecânica. Onde entraria então a integração ao contexto do jovem em sua formação? Ou a integração curricular proposta pelo Decreto N° 5.154 de 2004?

Outro aspecto que vale salientar é a questão da avaliação. A proposta direciona a uma avaliação inclusiva, com diagnóstico, perspectiva de reconhecimento do universo diversificado dos jovens em contexto de formação. Entretanto, não se encontram registros arquivados na unidade gestora sobre tais avaliações. Como terá ocorrido a aprovação desses jovens?

Outro ponto a destacar: todas as avaliações e registros a respeito da execução dos cursos de formação do Projeto Escola de Fábrica deveriam estar arquivados nas unidades gestoras, conforme consignado no Art. 5° da Resolução CD/FNDE/ N° 30 de 22 de julho de 2005:

III - A Unidade Gestora (...) n) manter sob a sua guarda, arquivados pelo prazo mínimo de 05 (cinco) anos, contados da data da aprovação pelo Tribunal de Contas da União (TCU) da prestação de contas anual do FNDE, referente ao exercício do repasse dos recursos, as fichas de matrícula e as planilhas de controle de frequência dos alunos, como também os exemplares dos materiais didáticos utilizados em todas as etapas do programa e os relatórios que possibilitem a avaliação do desempenho dos alunos; o) manter sob sua guarda os registros referentes ao histórico escolar de todos os alunos durante a existência da instituição e transferi-los à SETEC/MEC em caso de extinção da mesma;

A ausência desses registros, mais que um problema para a pesquisa, o é para o jovem, que não teria como comprovar o itinerário formativo nessa unidade gestora, como não teria como comprovar sua formação sem um histórico escolar. A apresentação do certificado expedido pela instituição constitui avaliação do jovem no desempenho das funções a serem desenvolvidas nas empresas ou indústrias das quais fará parte posteriormente. Essa lacuna leva a pensar em uma formação esvaziada de sentido, já que os documentos desempenham um importante papel na hierarquização social. Além disso, mediante a apresentação de documentos, o jovem poderia aproveitar seu tempo de aprendizagem em outros cursos de formação técnica, o que lhe é impossível pela ausência de comprovação. Estes fatos levam a pensar que esta política tem início e fim em si mesma, incapaz de desencadear o processo de permanência e reinserção do jovem no sistema escolar.

Por efeito do que se acaba de expor, acreditamos que a formação da juventude nos cursos executados na SED/SC esbarrou em diversas contradições ou falhas: entre as orientações e diretrizes do Projeto Escola de Fábrica; na fragmentação da organização curricular em etapas diferentes, ao invés da integração; na redução da carga horária apesar da orientação de seguir as áreas profissionais da Resolução CNE/CBE/ N° 4 de 1999; na padronização dos conteúdos de formação dos eixos básicos e transversais, posto que a proposta pedagógica enfatiza a priori a contextualização do universo do jovem na constituição da formação; na avaliação que, além da inclusão, deveria assegurar ao jovem, posteriormente, um possível aproveitamento deste tempo de estudo.

3.5.3 Unidade Gestora: Centro de Integração Empresa-Escola – CIEE/SC

O Centro de Integração Empresa Escola de Santa Catarina – Ciee/SC, CNPJ: 04.310.564/0001-81 -, é uma associação de assistência social sem fins lucrativos, de utilidade pública municipal, estadual e federal, de fins filantrópicos e educacionais, cuja missão é “oferecer à comunidade soluções que contribuam para a capacitação profissional de pessoas, visando à sua integração no mundo do trabalho”, como preceitua a Constituição federal vigente (CF/88, art. 203, III). Esta unidade firmou convênio o n° 844032, em 2005, para execução de seis cursos de Iniciação Profissional. O número de jovens atendidos pela unidade gestora nesse convênio foi de 124 jovens.

Também realizou mais dois convênios com o FNDE, um em 2007 e outro em 2008¹⁰⁴. Na presente análise, vamos esmiuçar as diretrizes e configurações que essa unidade adotou na execução do Projeto Escola de Fábrica, por vezes recorrendo aos dados dos distintos convênios. Vale ressaltar que, por definição da unidade gestora, o início da execução dos cursos de formação ocorreu antes mesmo do início da vigência da legislação que orienta essa política, como também antecedeu a própria publicação do convênio FNDE/CIEE. Publicado em 14 de outubro de 2005¹⁰⁵, os cursos tiveram início em 22 de setembro de 2005, no estabelecimento produtivo da Associação Empresarial da Região Metropolitana de

¹⁰⁴ Vale explicitar que o montante financeiro destinado à execução global do Projeto Escola de Fábrica através dos convênios em 2005, 2006 e 2008 somam o repasse financeiro de R\$ 500.000,00 para execução de 16 cursos de formação inicial, atendendo a aproximadamente 320 jovens no estado de Santa Catarina. Outro importante ponto a ser destacado é o valor da contrapartida por parte da unidade gestora CIEE/SC na execução do Projeto Escola de Fábrica, que, segundo dados expostos nos convênios firmados com o FNDE, contabiliza R\$ 16.250,00.

¹⁰⁵ Diário Oficial da União – ISSN: 1677-7069 N° 198, p. 27. Seção 3.

Florianópolis – Aemflo -, em Florianópolis¹⁰⁶. A unidade gestora atendeu aproximadamente 324 jovens no estado, com a execução dos três convênios. Da primeira chamada pública, os cursos aprovados para execução referente ao Convênio 844032/2005, foram:

| UNIDADE FORMADORA | CURSO IP EM | RECURSOS | LOCALIDADE |
|--|---------------------------------|---------------|---------------|
| Câmara de Dirigentes Lojistas - CDL | Vendas e Atendimento ao Cliente | R\$ 30.000,00 | Criciúma |
| MADEPAR LTDA | Industrialização de Portas | R\$ 30.000,00 | Lages |
| Projotec LTDA | Construção Civil | R\$ 30.000,00 | Concórdia |
| Koerich Telecom | Serviço de Telecomunicações | R\$ 30.000,00 | Florianópolis |
| Associação Empresarial da Região Metropolitana de Florianópolis - Aemflo | Marketing de Produtos e Vendas | R\$ 30.000,00 | Florianópolis |
| Metalúrgica GM | Serviço de metalurgia | R\$ 30.000,00 | Tubarão |

Figura 13 - Cursos CIEE/SC convênio com o FNDE, iniciados em setembro de 2005.

Fonte: Dados coletados no Plano de Trabalho CIEE/SC. Acervo Digital CIEE/SC.

A unidade gestora CIEE enuncia, em seu projeto pedagógico, o desenvolvimento de atividades de aprendizagem correlacionadas diretamente a questões socioeducativas¹⁰⁷, como princípio para formação do cidadão consciente, capaz de modificar sua realidade social.

A desconstrução da subalternidade dos jovens, pertencentes às famílias de baixa renda, caminha pela reconstrução da autocompreensão como sujeitos de possibilidades de ressignificação da história, do cotidiano e das relações. Todo o nosso processo de (re)construção está fundamentado nos princípios em que, da politicidade do ato educativo à atitude dialógica, possamos promover o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado.

A ação pela qual pretendemos desencadear o processo de ensino-aprendizagem precisa vislumbrar a complexidade de elementos diferentes como inseparáveis constitutivos do todo econômico, político, sociológico, psicológico e afetivo. A análise da investigação qualitativa de diagnóstico do perfil social e econômico das comunidades alvo fornecerá subsídio para o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Onde a educação está ocupada com a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos e engajados na melhoria da qualidade de suas vidas e a de seus familiares (CIEE/SC, 2005).¹⁰⁸

¹⁰⁶ Dados coletados In: http://alfapress.blogspot.com/2005_09_01_archive.html. Acesso em: 18 de maio, 2010.

¹⁰⁷ Em conformidade, com a determinação do Art. 3º § 5º da Lei Nº 11.180 de 2005, que afirma preponderância do caráter socioeducacional sobre o caráter profissional.

¹⁰⁸ Dados constantes da proposta pedagógica enviada para o FNDE como forma de avaliação de credenciamento da unidade gestora (Acervo Digitalizado: CD documentos Projeto Escola de Fábrica SC CIEE).

Partindo do pressuposto do trabalho como ato educativo como explicitado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, como deveria ser na constituição desse tipo de política social, a funcionalidade de atender aos problemas sociais está contemplada na proposta pedagógica.

Outro ponto é a perspectiva de contextualizar a formação profissional, uma tentativa de consolidar a premissa mobilizadora da educação profissional deste período no País, como foi firmado no Decreto nº 5.154 de 2004, que visa à integralização entre a educação propedêutica e profissional. A isto parece conformar-se a seguinte afirmação no projeto pedagógico da gestora.

O CIEE-SC acredita na educação com instrumento de construção e reconstrução contínua de significados da realidade, onde o homem é sujeito desta intervenção. Motivados pela consciência de que a realidade é dinâmica e é construção social e histórica, queremos proporcionar reflexão que possibilite alteração, revitalização e transformação da realidade social. Nossa ação assume o compromisso de indissociar o ato educativo do processo de politização do sujeito e promover a superação da consciência ingênua de escravos da realidade para a consciência crítica. Através de uma re-admiração da realidade, inicialmente discutida em seus aspectos superficiais, é realizada com uma visão mais crítica que visa a intervenção para a transformação. A dialogicidade do ato educativo se apresenta como atitude de fazer e refazer, criar e recriar onde o adolescente é provocado a discutir o desenrolar de sua vida e a (re)construir sua trajetória para a sua inserção e permanência na sociedade através de sua colocação no mundo de trabalho.¹⁰⁹

Outro ponto importante no projeto pedagógico proposto pela mesma gestora é a reconstrução da imagem da juventude, ou sua ressignificação no contexto da sua realidade social. Foca-se novamente no projeto a questão-chave de integrar o jovem ao mercado ou, como designado no projeto, “mundo do trabalho” como forma de pertencimento.

Quanto ao processo de ingresso e seleção dos jovens, a unidade gestora deixa delimitada já no projeto pedagógico a forma como ocorrerá. Vale destacar:

A seleção dos jovens que integrarão as equipes de formação profissional deste projeto acontecerá a partir do preenchimento de um questionário sócio-econômico desenvolvido pelo CIEE-SC, em consonância com a Lei Orgânica da Assistência Social, atingindo assim o seu público.

A partir de ampla divulgação entre os Conselhos de Direito, Prefeituras Municipais através da Secretaria de Desenvolvimento Social, entidades de assistência social por todo o estado de Santa Catarina, o CIEE-SC quer identificar o verdadeiro público para este projeto.

A análise dos questionários e a seleção dos jovens respeitará os seguintes critérios:

¹⁰⁹ Id., 2005.

a) Jovens de 16 a 24 anos; priorizando aqueles em situação de risco e pertencentes aos grupos historicamente discriminados, sejam eles os negros, índios, portadores de necessidades especiais e autores de autos infracionais. Salvo em situação de atividade insalubre, onde a idade mínima exigida será de 18 anos.

b) Jovens provenientes de famílias com renda inferior a 1 (um) salário-mínimo e meio per capita.

c) Jovens matriculados na rede pública de ensino regular do Ensino Fundamental ou no percurso do Ensino Médio, bem como os que concluíram a alfabetização no programa Brasil Alfabetizado e que estejam matriculados ou ingressando na Educação de Jovens e Adultos.

O CIEE/SC se compromete, no projeto pedagógico, com uma sistematização de avaliação que contemple as atividades pedagógicas cotidianas; propõe a realização do diagnóstico da aprendizagem e a organização de portfólios individuais para reconhecer o processo de aprendizagem dos jovens, pensando nos pressupostos das competências necessárias para atender ao processo de formação profissional a que se destina cada curso.

3.5.3.1 Saberes e fazeres: formação do jovem

Em consonância com o exposto, passamos a analisar algumas peculiaridades da formação do jovem nessa unidade gestora. Observamos, inicialmente, nas propostas de cursos enviadas para aprovação no Ministério da Educação, a denominação do projeto como Saberes e Fazer e os cursos de formação, como “Qualificação Profissional em Nível Básico”. Destacamos, ainda, que na proposta pedagógica do CIEE/SC o foco é de uma instituição que apóia e executa algumas políticas públicas de geração de trabalho e renda. Estas particularidades nos levam a interpretar, por parte das unidades analisadas, que o Projeto Escola de Fábrica não se caracteriza por políticas de geração de trabalho, mas por formação da juventude, cumprindo uma política educacional de Educação Profissional.

Para aprimorar nossas observações a respeito da composição pedagógica dos cursos de formação desta unidade gestora, articulamos alguns dados relevantes sobre carga horária, objetivo do curso, impacto socioeconômico esperado por essa instituição na execução dos seus cursos de formação, além de consonâncias e divergências nas orientações e diretrizes do projeto, principalmente no que a Resolução CNE/CEB/ N° 4 de 1999 apresenta como orientação da carga horária e área profissional.

| CURSO IP EM | C.H | Área Profissional | C.H em Legislação | Área Profissional em Legislação |
|---------------------------------|------------|--------------------------|--------------------------|--|
| Vendas e Atendimento ao Cliente | 600 h | Comércio | 800 h | Comércio |
| Industrialização de Portas | 600 h | Indústria | 1.200 h | Indústria |
| Construção Civil | 600 h | Construção Civil | 1.200 h | Construção Civil |
| Serviços de Telecomunicações | 600 h | Telecomunicações | 1.200 h | Telecomunicações |
| Marketing de Produtos e Vendas | 600 h | Comércio | 800 h | Comércio |
| Serviço de Metalurgia | 600 h | Indústria | 1.200 h | Indústria |

Figura 14 - Qualificação Profissional em Nível Básico”.

Fonte: CIEE/SC – Resolução CNE/CEB/ Nº 4 de 1999.

Ao fazermos esse breve comparativo entre a questão da organização do tempo e o *locus* da área profissional nos cursos desenvolvidos pela instituição CIEE/SC, notamos consonância no que trata dos ordenamentos das áreas profissionais, conforme estabelecido em legislação, mas discordância na relação da carga horária executada nos cursos de formação do projeto e o que é determinado para cada área profissional. Quanto à carga horária nessa unidade, a totalidade é de 600 horas, porém o eixo profissional é de apenas 360 horas. Isto indica que a ausência de um projeto nacional pedagógico do Projeto Escola de Fábrica sucateou o processo de aprendizagem, ou pode até ser entendido como uma conformação do tempo às necessidades da unidade formadora, que, em outras palavras, o tempo de formação é ditado pela urgência da demanda por mão-de-obra qualificada do setor produtivo, e não pela formação do jovem.

Como afirma Kuenzer (2002, p. 25), “o aprendizado longo de um trabalho completo foi sendo substituído por um aprendizado cada vez mais fragmentado de uma tarefa parcial.” Observação confirmada na análise da unidade em estudo. Interpretamos a redução de carga horária na formação como uma tendência de esvaziamento do sentido da educação do trabalho articulado a uma formação social. Ainda que o projeto de formação socioeducacional seja prioridade nesta formação, a instituição não o demonstra na articulação ou aplicação do tempo necessário.

Refletindo sobre a denominação “qualificação profissional” dos cursos nas propostas apresentadas, observa-se mudança na nomenclatura, embora permaneçam as características de qualificação nos cursos, como averiguamos na questão da carga horária e na comparação entre a proposta de curso desta unidade gestora e a do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Faremos um breve comparativo das formas de organização curricular entre estes dois cursos: I.P. em Serviços de Telecomunicações na unidade gestora e curso Técnico em Telecomunicações proposto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Curso – I.P. em Telecomunicações CIEE/SC

| Curso | Área Profissional | C.H | Descrição Eixo Profissional |
|--------------------------------------|-------------------|-------|---|
| I.P. em Serviços de Telecomunicações | Telecomunicações | 360 h | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo a Empresa • Introdução às Telecomunicações • Administrativo • Procedimentos Administrativos – Qualidade • Procedimentos Administrativos – Frota/ASLA • Segurança no Trabalho • Operação e Manutenção de LA/TUP • Manutenção e Execução de Redes • Dados e ADSL • Central de Atendimento – SAC/SGE • Central de Atendimento - ADSL • CPA • Projetos • Comercial • Atividades Práticas |

Figura 15 - Curso – I.P. em Telecomunicações
Fonte: CIEE/SC.

| Curso | Eixo Tecnológico | C.H | Temas de Formação |
|---|--------------------------|---------|---|
| Técnico em Telecomunicações | Informação e Comunicação | 1.200 h | <ul style="list-style-type: none"> • Eletricidade e eletrônica • Protocolos de comunicação • Redes de comunicação • Comunicações analógicas • Comunicações digitais • Meios de transmissão • Sistemas telefônicos fixos e móveis |
| Infraestrutura: <ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca com acervo específico e atualizado • Laboratório de informática com programas específicos • Laboratório de antenas • Laboratório de eletricidade e eletrônica • Laboratório de sistemas ópticos • Laboratório de telecomunicações • Laboratório de redes de comunicação • Laboratório de telefonia | | | |

Figura 16 - Curso Técnico em Telecomunicações – Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
Fonte: Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

O que parece estar à mostra nesses dois quadros são formações que se distinguem nos temas de formação, ou entre a especificidade da unidade formadora e a formação qualificada de identidade da educação profissional desenvolvida nas instituições federais do País.

Apreciamos, no eixo profissional do curso de formação do Projeto Escola de Fábrica desta gestora, um eminente compromisso em atender à necessidade de formação voltada

diretamente ao estabelecimento produtivo parceiro, a Empresa Koerich Telecom, pois observamos que as disciplinas estão imbricadas diretamente nas definições de serviços desenvolvidas pela unidade formadora em questão, que “*atua em todos os segmentos de serviços para telecomunicações, desde o projeto até a implantação, operação e manutenção de uma planta de aproximadamente 1.800.000 acessos no Paraná e Santa Catarina, destacando-se também na área de comunicações de dados, ADSL, infra-estrutura para telefonia fixa e celular, instalação de sistemas irradiantes, BTS e enlace mini-link*”¹¹⁰.

Já no quadro do curso Técnico em Telecomunicações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, averiguamos um caráter de formação de identidade profissional expansiva, não se restringindo a um único setor produtivo, possibilitando aos egressos desse curso o ingresso em diversas áreas de atuação na área profissional de telecomunicações.

Logo, o processo pedagógico da unidade gestora se firma como formação da juventude. Transparece, portanto, certa aproximação com a ideologia hegemônica, ou das classes dominantes. Neste caso, o setor produtivo legitima um modelo de educação que monta uma prática pedagógica de acordo com a diretriz de capacitar o homem a se ajustar à produção.

Outro ponto importante se situa no universo da área profissional. Inúmeras são as possibilidades de acesso ao mundo do trabalho, porém, a formação dos jovens egressos do curso I.P. em Serviços de Telecomunicações é direcionada a um determinado estabelecimento produtivo. Como ocorrerá, então, a apregoada inserção no mercado de trabalho desses jovens se, para todos, a oportunidade se reduz a uma mesma empresa?

Como afirma Gentili (2005, p. 52), “a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração, já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos.” Isto quer dizer que a integração propiciada pela tal formação pode gerar uma inclusão subordinada do jovem diretamente ao setor produtivo em questão, confirmando o que vimos.

Esta característica pedagógica do projeto parece reavivar as “redes de escolarização distintas que acolhem alunos identificados não por seu mérito, mas por seu pertencimento a um grupo social, (...) [uma lógica] geradora de uma forma de *apartheid* escolar que não escandaliza” (CARPENTIER, 2010, p. 50-51). Todavia, é uma remissão ao contexto histórico do início da educação profissional, formação para os desvalidos. Neste contexto, a política social direcionava ao trabalho para assegurar emancipação social. Entretanto, e nisso

¹¹⁰ Dados extraídos da proposta de curso enviada para o Ministério da Educação. Fonte: Acervo digital do CIEE/SC.

concordamos com Ciavatta (2007), podem ser emancipados diante da legislação, mas oprimidos, subordinados e disciplinados perversamente ao trabalho.

A ênfase no papel produtivo no eixo profissional da formação do Projeto Escola de Fábrica parece não assegurar a empregabilidade:

(...) o indivíduo pode possuir determinadas condições de empregabilidade e nem por isso garantir sua inserção no mercado de trabalho. (...) Os indivíduos podem ter uma grande condição de empregabilidade, mas o que torna concretas as oportunidades de emprego e renda não é o quantum de empregabilidade que possuem, e sim a maneira como, numa lógica competitiva, essa empregabilidade é colocada em prática na hora de concorrer pelo único emprego. Nesse sentido, fazem parte da empregabilidade conhecimentos vinculados à formação profissional, mas também o capital cultural socialmente reconhecido, além de determinados significados ou dispositivos de diferenciação que entram em jogo nos processos de seleção (...) (GENTILI, 2005, p. 55).

No quesito formação, no curso do Projeto Escola de Fábrica estão estritamente vinculadas à empregabilidade, ressaltando uma série de limitações: reduzida carga horária de formação profissional; vinculação da estrutura disciplinar aos objetivos da empresa/indústria parceira, como também padronização dos eixos básicos e profissionais para todos os cursos dessa unidade gestora.

Somos levados, por isso, a questionar se a proposta de uma formação socioeducacional realmente se fez presente nesses cursos de formação. Outra questão também importante é se o jovem egresso dessa política social está apto a responder aos dispositivos de diferenciação no mercado de trabalho em processos de seleção.

Ainda no que abrange ao assunto empregabilidade, evidenciamos o que emerge da certificação desses jovens. Comparando as proposições dos dois cursos, podemos ver certa diferença de conteúdo entre ambos, que pode repercutir no *quantum* de empregabilidade dessa juventude. Além da origem social, que já traz certa distinção no quanto da empregabilidade dessa juventude, o fator capital escolar adquirido em uma instituição com distinção e um curso com caráter de qualificação pode provocar desclassificação no momento da seleção pelo mercado de trabalho.

Como afirma Bourdieu (2010, p. 160), “(...) o valor vinculado, do ponto de vista objetivo e subjetivo, a um título escolar só se define na totalidade dos usos sociais que dele podem ser feitos”. O uso desse tipo de certificação passa a desclassificar o jovem nas oportunidades de trabalho, como também conduz a um direcionamento desses sujeitos a

desempenhar ocupações de trabalho a serem ofertadas em condições de desvalorização do tempo empenhado no processo de formação.

A desqualificação estrutural que afeta o conjunto dos membros da geração, destinados a obter de seus diplomas menos do que teria obtido a geração precedente, está no princípio de uma espécie de desilusão coletiva que incita essa geração enganada e desiludida a estender a todas as instituições a revolta mesclada de ressentimento que lhe inspira o sistema escolar.

Parece, deste modo, que já no andamento da execução dos cursos o jovem se deu conta desta desvalorização, levando-o a abandonar a formação. Perguntamos se o direcionamento da modelação do eixo profissional a um único setor produtivo também pode levar à desvalorização do certificado desses cursos?

Por enquanto, estas são reflexões remanescentes da análise do curso e propostas pedagógicas aprovadas para essa unidade gestora. Voltaremos, mais tarde, buscando encontrar indicativos de como isso se articulou no momento da inserção do jovem.

4 CAPÍTULO POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL?

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência.

Adorno (1995)

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.

Mario Quintana (1973)

Ao estudar as políticas sociais, geridas e estruturadas pelas políticas públicas¹¹¹, fica claro que visam a assegurar e propor ações preventivas para as situações de risco e dos direitos sociais para os sujeitos na sociedade. Dessas relações entre políticas públicas e políticas sociais, ações governamentais para amenizar os processos de desigualdade e exclusão social, demonstraremos e discutiremos como as práticas aninhadas no Projeto Escola de Fábrica contribuem para a emancipação social, a enfatizam ou anulam, uma vez que sua intenção é inserir socialmente cidadãos em situação de vulnerabilidade social no mercado do trabalho.

Para demonstrar e discutir a questão da inserção e da emancipação social devemos considerar as estratégias das instituições participantes dessa política e como isto vincula socialmente os jovens. O Projeto Escola de Fábrica tem sido pensado como política social, ação ou estratégia governamental para a educação profissional, como o têm sido as políticas de trabalho e emprego¹¹² no País.

¹¹¹ Em sua acepção mais genérica, a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos). Envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se, também, no campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados à sua implantação. É preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais. Órgãos legislativos e judiciários também são responsáveis por desenhar políticas públicas. De toda forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho público-estatal na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias (SPOSITO e CARRANO, 2007, p. 180).

¹¹² No Termo de Cooperação Técnica BRA 03/032, que define o financiamento do Projeto Escola de Fábrica, essa política social fixa-se na necessidade diagnosticada da fragilidade da força de trabalho, de como o novo trabalhador poderia atender às novas exigências do setor produtivo. O documento demonstra a aproximação de uma política social gerida pelo órgão do Ministério da Educação, como uma forma de atender à demanda da mão-de-obra qualificada pelo setor produtivo.

No Brasil, nas duas últimas décadas, dentre diversas iniciativas governamentais, tanto em relação à organização social das chamadas macroeconomias, quanto em relação às microeconomias, o governo procurou implementar medidas que atendessem às demandas sociais com vistas a seu ingresso no tecido produtivo social, para diminuir a pobreza existente no País e para impulsionar um mercado consumidor emergente. Neste sentido, é importante retomarmos o que diz Vieira (1992, p. 13): “(...) ao mercado da produção industrial, inclusive da população ainda à margem do grande consumo, é o ato final de edificação da sociedade democrática. (...) fundamental para a estabilidade do Estado (...).”

As ações políticas anunciadas para a juventude, que têm como princípios o incentivo à emancipação social com a constituição de um campo profissional e de formação para inserção no mercado de trabalho, têm por fundamento reforçar as relações entre o governo e a sociedade, por sua vez muito distantes em razão da ausência de soluções para muitos problemas. Com esta expectativa, os projetos lançados - e, especificamente, o “Escola de Fábrica” - mobilizam a sociedade, as instituições interessadas na execução da formação, nos recursos públicos e também na juventude para realizar a formação.

Nessas circunstâncias, os sujeitos envolvidos na formação pelas políticas sociais, também *chamados* pelas instituições parceiras, são condicionados às forças econômicas e políticas que os situam como praticantes no contexto histórico na busca da emancipação econômica e profissional. Aspiram sempre às oportunidades abertas pelas políticas sociais, porém, recaí sobre o sujeito incorporar e aproveitar as oportunidades, pois o processo de desigualdade de acesso não é mais uma questão institucional, mas individual. Como afirmava Gentili (2005), não basta ter características de empregabilidade, como formação; é preciso atender a outros dispositivos do mercado de trabalho. Porém, é essa tendência que aumenta as desigualdades sociais, de acordo com Gómez:

(...) aceitam-se as características de uma sociedade desigual e discriminatória, pois aparecem como o resultado natural e inevitável das diferenças individuais evidenciadas em capacidade e esforços. A ênfase no individualismo, na promoção da autonomia individual, no respeito à liberdade de cada um para conseguir, mediante a concorrência com os demais, o máximo de suas possibilidades, justifica as desigualdades de resultados de aquisições e, portanto, a divisão de trabalho e a configuração hierárquica das relações sociais (GÓMEZ, 1998, p. 16).

Para aprofundar esta discussão, recorreremos a Meksenas (2002, p. 78), quando afirma que “(...) as políticas públicas emergem num Estado que exerce funções dicotômicas de acumulação e de legitimidade, buscando fortalecer a sua hegemonia na vida social.” Nessa

estrutura social aberta e contraditória da ação governamental, a instituição educativa no papel de socialização legitima a ordem vigente e mantém o processo de desajuste social entre os indivíduos de determinadas origens sociais. Ao mesmo tempo, parece que na constituição de sua governabilidade difunde as forças de reprodução e acumulação de capital, visando a integrá-los, pela formação, à produção e ao consumo.

Na execução do Projeto Escola de Fábrica, a formação da juventude assinala a essa tendência como a uma pseudo-oportunidade de educação profissional para assegurar o direito social do jovem ao trabalho e à educação; no entanto, desde o processo de seleção apresentam-se contradições, uma vez que a juventude em Santa Catarina, atendida por essa política, como vimos no capítulo anterior sobre o perfil, mostra, relativamente ao critério da renda *per capita* familiar, uma dissonância entre valores da renda familiar, em alguns casos superiores aos estimado na legislação.

Entre os municípios atendidos e os municípios de maior população em situação de vulnerabilidade também existe dissonância, ou seja, o território de execução do Projeto Escola de Fábrica em Santa Catarina apresenta uma concentração nos grandes polos¹¹³ de urbanidade e poder aquisitivo superior ao dos municípios que apresentam índices elevados de pobreza. Confirma-se, portanto, uma política social desenvolvida para amenizar a fragilidade da força de trabalho, no sentido de consolidar e constituir o novo trabalhador para atender às demandas tecnológicas, de automação e de mão-de-obra com o mínimo de qualificação para as novas necessidades do mercado de trabalho, como afirmado no Termo de Cooperação Técnica, ao invés de uma política social de educação pública para difundir e expandir o acesso à educação profissional.

Essa democratização do acesso à formação não assegura à juventude ampliar suas possibilidades de acesso ao mercado de trabalho, pela falta de equidade social e profissional entre os jovens em situação de vulnerabilidade social e os que passam por outro tipo de formação, como a dos institutos federais de educação profissional e tecnológica¹¹⁴, que seguem as orientações de formação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, que também desenvolvem práticas educacionais para as diretrizes do desenvolvimento pleno do jovem.

Como já tivemos a oportunidade de apreciar, os cursos de formação do Projeto Escola de Fábrica são fadados a uma execução fugaz, apressada, numa perspectiva de fluidez entre a formação e a procura por mão-de-obra qualificada.

¹¹³ Porém nesses grandes polos também encontramos os maiores índices de conflitos sociais da juventude.

¹¹⁴ Ver COELHO, Juçara Eller (2012).

Além dessa convergência entre formação e demanda por mão-de-obra qualificada, a estrutura dessa política parece reforçar as orientações dos acordos internacionais para dar suporte à governabilidade, operando e consolidando suas ações na descentralização do poder do Estado. Esta descentralização aproxima o setor produtivo à legitimação de um modelo educacional, uma vez que repassa às instituições exteriores ao sistema escolar regular a execução da formação e propõe, no âmbito da legislação, que se priorize a demanda por mão-de-obra nas regiões para formular os cursos. Por constituir um *locus* de formação, é facultado ao setor produtivo gerir um modelo de educação capaz de regular e disciplinar o jovem para ser o novo trabalhador exigido pelas necessidades mais prementes daquele setor.

A formação panóptica estabelecida pelo setor produtivo, por visualizar os elementos e, por vigília sobre o jovem, por influir no devir do novo trabalhador (homem da flexibilidade, operador e praticante) e nas práticas educacionais que devem controlar e disciplinar esse cidadão produtivo, limita a formação da juventude aos moldes de seus interesses. Isto fica evidenciado nos quadros de comparação entre os cursos de formação técnica do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e os dois outros analisados das duas unidades gestoras de Santa Catarina.

Assim, o Estado mantém, através dessa política, o controle do excesso dos socialmente excluídos, propondo uma inclusão subordinada. Afirmo Boaventura:

(...) as políticas sociais assentam em dois principais factores. Por um lado, um processo de acumulação capitalista que, a partir de certa altura, passou a exigir a integração pelo consumo dos trabalhadores e das classes populares, até então apenas integradas pelo trabalho. (...) inclusão subordinada (2008, p. 286).

Esta afirmativa de uma inclusão subordinada parece confirmar o que Ciavatta (2007) descreve como um homem emancipado pela legislação, embora sob as influências e ditames do trabalho, subordinado, portanto, às relações de trabalho e ao capitalismo.

É nessa perspectiva que analisamos que o Projeto Escola de Fábrica, tomando por referência o Art. 1º da Lei nº 11.180 de 2005, que fala da emancipação que se articula à educação e ao trabalho, mostrando algumas estratégias¹¹⁵ institucionais de poder. Contudo, podemos compreender também as condutas e mobilizações da juventude em táticas coletivas ou individuais para afrontar as estratégias institucionais propostas nessa política social e/ou a elas se conformar, uma vez que nenhuma prática pedagógica ou modelo educacional passa

¹¹⁵ Refiro aos termos estratégias, táticas e mobilizações ancorada nas reflexões de Certeau.

sem legitimidade política, econômica e social. Tanto é que Sacristán (1999), no estudo dos novos mapas de poderes na educação, pergunta quem tem poder para projetar e legitimar as práticas e o modelo educacional.

Pelo que se apresenta nas diretrizes e configurações de cada unidade gestora do Projeto Escola de Fábrica estudadas nesta pesquisa, parece haver uma estratégia de disseminação dos jogos de poder que se articulam entre Estado, o setor produtivo e a sociedade, com foco numa governabilidade estável, assegurando na projeção da emancipação a possibilidade de dirimir os processos de desigualdade e exclusão social sofridos pela população.

4.1 DELINEANDO O CAMPO DA FORMAÇÃO DO PROJETO

As políticas públicas, de um modo geral, aparecem vinculadas ao desenvolvimento do capital. O que assinala isso é a intervenção das políticas internacionais, geridas por uma representatividade considerável de instituições com fins econômicos. Por exemplo, na definição do Termo de Cooperação Técnica 03/032, de 2003, que financia o Projeto Escola de Fábrica, notamos a influência e participação do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID -, que colabora com parte dos recursos financeiros; do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e, por fim, com uma parcela significativa, da União.

Essa ingerência do BID no financiamento do Projeto Escola de Fábrica apresenta-se no Termo de Cooperação Técnica 03/032 (2003, p.11), quando descreve a estratégia nacional para a Educação Profissional:

[que] se baseia também na percepção da relevância da articulação do PROEP com outras políticas da área econômica que viabilizem um crescimento econômico com geração de empregos suficientes para manter os atuais trabalhadores, bem como para incorporar as novas gerações que chegam à idade produtiva, assim como a obtenção de dados que orientem as decisões sobre a oferta de cursos e formulação curricular, envolvendo educadores, empregadores e trabalhadores, de modo a evitar o desperdício de recursos, tal como já ocorreu na implementação do PLANFOR, quando a maior parte das ações desenvolvidas dizia respeito a profissões/ocupações cujos mercados já estavam saturados ou em franco processo de eliminação de postos de trabalho. A implementação de sistemas de acompanhamento de egressos é indispensável para fazer a sintonia fina com o mundo do trabalho, concebido não só quantitativamente, mas com a preocupação de captar a adequação qualitativa do processo educativo. Os sistemas de ensino devem complementar esses aspectos, ajustando-se às características próprias das demandas sociais e econômicas de Educação Profissional, considerando a importância da educação geral, tanto para assegurar a necessária articulação

entre o mundo do trabalho e as outras dimensões da vida em sociedade, assim como para garantir uma sólida base de conhecimentos que permita aos trabalhadores maior facilidade de ajustamento aos avanços tecnológicos e seus impactos na área produtiva.

Essa estratégia se reflete, de formas distintas, no Projeto Escola de Fábrica. As unidades gestoras que estamos analisando mostram, nos quadros dos cursos executados, bastante influência do setor produtivo na formulação e até na definição do projeto pedagógico. Mas, além dessa aproximação e legitimidade de projeto orientado com refinamento a um determinado setor da produção, existe na unidade gestora SED/SC, por exemplo, uma exacerbada generalização da formação.

Isto demonstra sintonia entre a estratégia nacional da Educação Profissional, mas ao mesmo tempo dissonância, pois a superficialidade e a destinação da formação a um único estabelecimento produtivo, como observamos no projeto de curso do CIEE/SC, embora constituam um campo de formação para ocupações sociais e de trabalho, não desenvolvem de fato formação para o trabalho. O Projeto Escola de Fábrica, nos casos analisados, se aproxima da política do Planfor, que buscava formação profissional/ocupação em seus cursos, com vistas à requalificação e qualificação do trabalhador já enquadrado em uma ocupação. A estrutura pedagógica de formação para ocupações profissionais afunila a capacidade e as oportunidades de acesso dos jovens aos processos estabelecidos no setor produtivo, com prejuízo da empregabilidade em relação à formação de instituições¹¹⁶ que se enquadram, de modo diferenciado, na estratégia nacional da educação profissional.

A afirmação, contida no Termo de Cooperação Técnica 03/032, na parte que trata da estratégia proposta para ser executada através da educação profissional, camufla de algum modo a reprodução capitalista e a delimita aos processos de exclusão social. Segundo Certeau, a estratégia é esse lugar possível que circunscreve a base de gestão dessas relações:

Ela [a estratégia] postula um lugar capaz de ser circunscrito como próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico (2008, p. 46).

Desse modo, as estratégias governamentais asseguram que a intervenção neste público (jovem) seja legitimada e congregue forças para a manutenção da ordem hegemônica.

¹¹⁶ Instituições federais e estaduais de educação profissional que diante do PROEP reconfiguram e estabelecem novos parâmetros curriculares e ações pedagógicas voltadas à produtividade, à criatividade, à cultura e a conhecimentos científicos, tecnológicos de inovação.

Meksenas (2002) afirma que as políticas públicas são uma legitimação das condições de governabilidade à pretensa frente de atuação sobre a incorporação dos direitos sociais dos sujeitos. Segundo o autor, “a intervenção estatal que ocorre por meio das políticas públicas emerge numa complexa disputa pelo poder” (MEKSENAS, 2002, p.77-78).

O Projeto Escola de Fábrica, por constituir uma política social, portanto uma ação governamental da política pública da educação profissional, manifesta confluência entre a reprodução do capital e a reprodução da cultura legitimada do trabalho pela via educacional. Isto, no campo político, provoca conflitos entre o que caracteriza a política, suas tramas econômicas¹¹⁷ e de poder, que condicionam a execução do referido projeto às estratégias institucionais de controle e de intervenção para o desenvolvimento por meio da formação de mão-de-obra para o mercado, pois “os jovens seriam agentes estratégicos do desenvolvimento. (...)” como afirma Rodriguez (2005) apud Sposito (2007, p.11).

A juventude, como estratégia de desenvolvimento, é reafirmada nos cursos do Escola de Fábrica, que pensa sua formação no espaço produtivo como meio de desenvolvimento regional das unidades formadoras – setor produtivo - e assegura, como analisado no quadro do curso da unidade gestora do CIEE/SC, certa especificidade ou particularidade da formação diretamente ao estabelecimento produtivo parceiro.

Todavia, a legislação do Projeto Escola de Fábrica afirma o envolvimento do setor produtivo no processo de formação da juventude, atribuindo-lhe a responsabilidade pelo eixo profissionalizante, ou seja, o Estado repassa às empresas e indústrias a possibilidade de modelar e definir junto com a unidade gestora esse tipo de formação. Isto demonstra a descentralização do poder do Estado para legitimar o projeto pedagógico nesse tipo de política social. Trata-se de uma estratégia de intervenção do setor produtivo na educação com recursos públicos.

A intervenção do privado na formação da juventude parece apontar para a estratégia de inclusão subordinada, uma vez que o jovem que recebe toda a formação profissional naquela indústria ou empresa de algum modo aceita a idéia de assegurar sua vaga de trabalho naquele *locus*, já que aquela instituição ofereceu condições para seu acesso à oportunidade de trabalho, e também pela intenção incutida no projeto de que o setor produtivo deveria arcar com a contratação dos jovens pós-formação. Verificamos, no entanto, a contribuição desse modelo pedagógico e do sistema social que estamos abordando, que visa a:

¹¹⁷ Ao conceber a sociedade democrática, a sociedade do consumo passa a prevalecer os aspectos econômicos e da produtividade social. O campo do trabalho redimensiona-se na tendência da modernização: flexibilização e fragmentação.

(...) encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza – à sua natureza individual (...) (Bourdieu, 2010, p. 59)

Esta racionalização da sociedade como reflexo do processo de modernização é reafirmada na estrutura individualista que consta da proposta dos cursos de formação do Projeto Escola de Fábrica, que ressaltam desigualdades que podem ser constatadas entre o ingresso e a saída dessa política social:

Constata-se, enfim, que o princípio da igualdade de oportunidades tem um “antes” e um “depois”: antes de ingressar na competição todas as condições devem ser igualadas (“todos os ponteiros devem ser zerados”), o que supõe uma forte intervenção social, mas uma vez inseridos na competição, os indivíduos devem assumir plenamente sua responsabilidade (ROEMER, 2000, p. 2, apud VALLE, 2010, p. 37).

O jovem do Projeto Escola de Fábrica se encontra em desigualdade antes e depois do ingresso nessa política social; porém, para questões de governabilidade, os indicadores sociais de exclusão social dessa juventude não representam mais uma tensão governamental, pois o desenvolvimento das políticas sociais afirma que o Estado está intervindo socialmente para amenizar as desigualdades.

Notamos, no entanto, que os indicadores sociais expostos no Relatório do Desenvolvimento da Juventude, como também nas discussões de organismos como a ONU, não confirmam que os problemas sociais e a desigualdade social nessa categoria social estejam sendo contornados. Isto pode ser verificado nos índices de pobreza e desemprego na faixa de idade atendida pelo Projeto Escola de Fábrica.

A organização dos cursos de formação do projeto, evidentemente, considera todas essas tratativas sobre desigualdade, exclusão social e de oportunidades, fatores que estão no campo do discurso dessa política social. Certeau (2008) descreve o campo de formação como lugar próprio para desenvolver as estratégias; neste caso, as instituições – unidades gestoras -, apropriam-se da estratégia do discurso político de inculcação dessa política social como força de formação produtiva do País. Sendo assim, o setor produtivo, responsável pela profissionalização, configura uma das estratégias do projeto, que pode ser “(...) entendido ao mesmo tempo como campo de forças e como campo das lutas que têm em vista transformar a relação de forças que confere a este campo a sua estrutura em dado momento, (...) os efeitos

das necessidades externas fazem-se sentir nele por intermédio (...) [das forças dominantes]” (BOURDIEU, 2007, p. 163-164), as quais o fazem como imposição da estrutura do campo econômico sobre os campos sociais e políticos.

Procuramos compreender, através dos cursos, do envolvimento da juventude e do interesse do setor produtivo, essa tentativa ou a busca pela inserção social.

Quanto à emancipação social da juventude, razão que passou a postular uma estratégia para conciliar as questões de poder entre o setor produtivo e as políticas locais, a distribuição dos cursos em espaços territoriais decorreu das alianças políticas (o que é confirmado pelos gráficos A, B e C apresentados no Terceiro Capítulo). Isto reforça e mantém em destaque o poder do setor produtivo no Estado de Santa Catarina, com polos empresariais e industriais que se consolidam até pela emancipação social proporcionada à juventude, ao formato da empregabilidade no setor ou estabelecimento produtivo, tendo a possibilidade de escolher e selecionar a mão-de-obra necessária em função de sua produtividade e desenvolvimento econômico.

Esta intervenção das forças político-partidárias na formação da juventude reforça a crença na emancipação pelo acesso ao trabalho. Daí poder-se falar em credibilidade fictícia do Projeto Escola de Fábrica quando se fala em emancipação social:

As políticas públicas não se reduzem a mecanismos de intervenção estatal voltados à expansão do mercado mas, além disso, são instrumentos de orientação da ação cultural do Estado no controle das classes trabalhadoras. O campo da educação, melhor do que qualquer outro, revela essa face das políticas públicas (MEKSENAS, 2002, p. 120).

O campo educacional do Projeto Escola de Fábrica dessas duas unidades gestoras se vincula, evidentemente, tanto à perspectiva reprodutivista do capital quanto à ideologia da emancipação social:

(...) o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontra essa tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido. (...) Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia (ADORNO, 1995, p. 172).

Produto da dicotomia no campo educacional (que estabelece a educação como parâmetro para acompanhar a realidade mercadológica nas diretrizes do Projeto Escola de Fábrica, que também incorpora um *momento*¹¹⁸ de moratória social da juventude em situação de vulnerabilidade social em busca da emancipação pelo acesso à formação no modelo pedagógico instaurado pelo setor produtivo), é uma ficção de equidade de acesso entre a situação do jovem do Escola de Fábrica e a dos jovens em situação escolar regular.

Surge, nesse contexto paradoxal, uma estratégia de reconversão social apoiada em um capital legítimo, sendo esse o do mercado do trabalho, ou seja, a juventude deve estar subordinada à lógica mercadológica para ascender socialmente a uma condição social distinta da de sua origem. Isto torna claro o exposto por Certeau (2008, p. 92): “(...) as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor ao passo que as táticas só podem utilizá-las, manipular e alterar.” A juventude que ingressa nessa política, para assegurar um breve instante de intervenção social [educação e bolsa] para o fim alterar a sua condição de subordinação e obrigada a manipular sua aspiração por melhor condição.

A juventude em condição de aproveitar da reduzida moratória social e da retomada da educação, ainda que em cursos extremamente fugazes, o faz para assegurar sua sobrevivência (estudo mais bolsa) e pela possibilidade de fazer dessa política um degrau para ascender a uma condição social superior à de sua origem, que, se a atingir, não terá como sustentar, porque nesse outro patamar ainda estará em “vulnerabilidade social” em comparação com o outro jovem, de modo a ter que aguardar – no *entre-lugar* – por uma chance de vir a ser *escolhido* pelo mercado de trabalho.

Neste caso, a estratégia governamental é mobilizar as aspirações da juventude através da crença na educação como lugar de emancipação, para agregar as premissas de reprodução do capital e do ideal do sujeito produtivo, para alinhar e regular essa categoria social dentro dos ordenamentos da sociedade do consumo e das demandas mercadológicas.

Os cursos que chegaram a ser executados concentram forças de regulação social da juventude para efeito de controle social e de categorização dos sujeitos em conformidade à sua condição social. Também lhes incumbe entender a necessidade de serem sujeitos

¹¹⁸ A noção de “moratória social” alude a um prazo concedido a certa classe de jovens, que lhes permite gozar de uma menor exigência enquanto completam sua instrução e alcançam sua maturidade social e econômica. É um período de permissividade, uma espécie de estudo de graça, uma etapa de relativa indulgência, em que não lhes são aplicadas com todo seu rigor as pressões e exigências que pesam sobre as pessoas adultas. [...] A moratória tem a ver com a necessidade de ampliar o período de aprendizagem, e, por decorrência, se refere à condição de estudante [...] remete, sobretudo, às classes médias e altas cujos filhos em proporção crescente, se foram incorporando a estudos universitários, incluindo em épocas mais recentes a demanda de estudos de pós-graduação, cada vez mais prolongados (MARGULIS, 2001, p. 43 apud SPOSITO, Marília P., 2007, p. 146).

institucionalizados pelo trabalho, ou ser a juventude do trabalho por haverem sido integrados à categoria como *sujeitos do progresso e sujeitos estratégicos de desenvolvimento* (SPOSITO, 2007), que precisam de controle organizado. Esta categoria, ao ser elevada à condição de objeto de intervenção do Estado, deve assimilar a necessidade de controle e disciplina. Pela eventualidade de conflitos sociais e violência, pode constituir ameaça à ordem social.

Embora as circunstâncias enunciadas e articuladas no contexto das políticas públicas tenham por objeto o mundo social, as estratégias de execução das políticas sociais como o Projeto Escola de Fábrica vinculam-se às “(...) funções econômicas do Estado e estão imbricadas nas relações políticas e, portanto, refletem formas de dominação” (MEKSENAS, 2002, p.77). Deste modo, as diretrizes de formação da juventude perpetuam as configurações dos processos produtivos.

Assim, a constituição de políticas fundamentadas na pluralidade humana, que se ocupa das distinções e das diferenças para organizar espaços públicos para congregar esse homem plural, não se faz em profundidade ou então nega as diferenças. Afirma Arendt:

Política diz respeito à coexistência e associação de homens diferentes. Os homens se organizam politicamente segundo certos atributos comuns essenciais existentes em, ou abstraídos de, um absoluto caos de diferenças. (...) capaz de unir diferenças individuais extremas (...) (2008, p. 145).

Nas circunstâncias em que as tramas políticas e econômicas subvertem e negam as condições das diferenças dos homens, ou seja, buscam uma forma de padronização mercadológica e aos homens que participam das políticas públicas apregoam a seletividade e a classificação em detrimento do acesso aos direitos sociais, é que descobrimos como as diretrizes e configurações do projeto se comportam da mesma forma na formação da juventude.

4.1.1 Política social e estratégias institucionais

Na perspectiva deste debate, diante da necessidade de a educação contribuir¹¹⁹ para o desenvolvimento do sistema produtivo, é que a “escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado (...)”, como bem destacou Gentili (2005, p. 52). Deste modo, as políticas educacionais e as instituições escolares transformaram-se em mecanismo extensivo e

¹¹⁹ Em outros momentos da história da educação já se conclamou a tendência da educação como integração do sistema produtivo, ou seja, período da educação tecnicista. Ver Saviani (2007 p. 23): Capitalismo, trabalho e educação.

de integração dos sujeitos ao sistema produtivo, embora se saiba que nem o sistema educacional, nem o econômico assegurem espaço para todos.

A perspectiva da educação integradora, voltada à emancipação, parece não passar de panorama geral: instrumento de manipulação de estratégias em mãos do Poder Executivo e do setor produtivo para salvaguardarem as condições de controle sobre grupos sociais desfavorecidos.

As estratégias constituídas nas legislações do modelo pedagógico das duas unidades gestoras do Projeto Escola de Fábrica, pelo domínio dos lugares – dos espaços de formação da juventude - adquirem o poder de mapear e manipular.

Esta perspectiva - manipulação e controle dos sujeitos em formação - tem sustentação na legislação que criou o Projeto Escola de Fábrica. Associada (a perspectiva) ao poder partidário, representado por poderes municipais e regionais, tem tinham por intenção “mapear” o espaço pelo poder legitimado pelo voto democrático que lhe dá domínio local e regional. Pela equação entre poder e base de sustentação, segue-se, na mesma lógica e como consequência, o poder de selecionar e direcionar.

O poder se permite ser condescendente em favor das classes socialmente vulneráveis, abrindo espaço para a juventude, primeiro, dotando-a¹²⁰ de capital escolar¹²¹, condição que lhe permite ingressar no Escola de Fábrica, onde é preparada com estudo e capacitação profissional para o mercado de trabalho em mãos dos donos do poder e da indústria de produção. A violência e o poder de reprodução passam despercebidos, por isso se fala em “violência simbólica”, pois induz sem violentar, desde que cumpridos os requisitos, com os quais o jovem é promovido de seu nível de origem (vulnerável), ganha status e por fim emprego, e com o emprego autonomia, convencido da credibilidade do sistema e da necessidade de preservação da ordem.

Certeau (2008) afirma que o espaço de formação é o lugar das trajetórias dos produtores, desenhadas por interesses de outros; portanto, afirmar que as políticas públicas viabilizam a emancipação dos sujeitos é agregar ao conceito de formação os interesses externos que, no caso do Projeto Escola de Fábrica, está atrelado ao mercado de trabalho e às políticas internacionais, de acordo com o Termo de Cooperação BRA 03/032.

O modelo de formação, portanto, segrega e exclui em proporções similares ao próprio sistema produtivo. A distorção da função da educação, como instituição socializadora do

¹²⁰ Indicadores do Relatório do Desenvolvimento Juvenil demonstra a divergência entre o número de jovens com a escolaridade exigida no Projeto Escola de Fábrica e a realidade social.

¹²¹ Os termos capital escolar, cultural, social e violência simbólica são apropriações das discussões de Pierre Bourdieu sobre o sistema escolar e social da França.

saber técnico-científico para instituição reprodutora do capital, é apenas questão de entendimento político da educação. Segundo Arendt (2008), é o distanciamento que coexiste dentro da perspectiva de emancipação nas políticas públicas, uma vez que esse lugar de individualidade, agregado pelo conceito de modernização e instaurado no Projeto Escola de Fábrica e em outras políticas, faz com que os homens (jovens), ao se organizarem em torno dos atributos essenciais, passem à competitividade necessária ao mercado, que, por sua vez, administra o que é essencial a esses sujeitos.

Esta observação permitiu averiguar como o Projeto Escola de Fábrica adota estratégias peculiares ao setor produtivo e às forças e interesses das políticas regionais, o que lhe dá poder de classificar, reclassificar e desclassificar, legitimando e reforçando os processos de desigualdade e exclusão social. Entretanto, a “exclusão” não pode apresentar a limpidez do silogismo. Deve ser disfarçada ou amenizada.

Montagem do processo: mapeia-se mais uma estratégia capaz de delimitar a exclusão; insere-se o sujeito em processos de desigualdade social, por não reunir as condições de empregabilidade necessárias ao mercado, pois sua origem social não assegura um repertório de capital cultural e social capaz de dialogar com as evidentes transformações do mundo do trabalho.

Para descaracterizar o status excludente e de categorização classificatória do projeto essas políticas sociais, de modo geral, ancoram-se no seguinte tripé: “envolvem transferência de renda sob a forma de bolsa; contemplam, em decorrência, a exigência de uma contrapartida que figura como obrigatória e propõem também como condição de acesso à renda a presença em atividades socioeducativas.”, de acordo com Spósito (2007, p.17). A transferência da condição de exclusão para a de desigualdade social é mais uma camuflagem momentânea das diferenças da distribuição de renda no País.

Existem algumas evidências que essa estratégia de distribuição de renda, via bolsa¹²², utiliza no processo de formação a sedução financeira para mobilizar o jovem, enunciando a condição de ascensão social. As bolsas¹²³ também constituem disputa de poder na realização dos programas das políticas para juventude, uma vez que movimentam montantes financeiros

¹²² O fato de a bolsa ser considerada transferência de renda agrega o Projeto Escola de Fábrica às orientações das políticas de emprego e renda coexistentes no período, assim como o Consórcio Social da Juventude, executado pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

¹²³ Do número de jovens atendidos no Projeto Escola de Fábrica na Unidade Gestora SED-SC, totalizado em 209 jovens, o montante financeiro em valor de recurso de bolsas fica em aproximadamente R\$ 188.100,00 durante os 6 meses de execução dos cursos. O valor de recursos liberados para pagamento das bolsas referentes aos jovens da unidade gestora CIEE/SC é de aproximadamente R\$ 108.000,00.

de recursos públicos federais que não chegariam por outros meios nos municípios nos quais o Projeto Escola de Fábrica foram executados.

O Projeto Escola de Fábrica, sob o prisma de formação educacional e transferência de renda, concentrou forças estratégicas de manutenção, tanto da ordem político-partidária quanto na distribuição e definição dos cursos ofertados¹²⁴ e dos processos de desigualdades, conforme indicado no diagnóstico de exclusão social (2003). Assim, as diretrizes definidoras, tanto em nível federal, como específico em Santa Catarina, diz que os processos educacionais estão estritamente correlacionados a uma demanda mercadológica, o que distorce a intenção de assegurar os direitos sociais do jovem, mas vincula-se ao desenvolvimento do setor produtivo como critério de elaboração dos cursos de formação.

Considerando os indícios referentes às estratégias aninhadas na prática pedagógica dos cursos de formação do Projeto Escola de Fábrica, voltaremos a atenção para o processo que delimitou o ingresso, a permanência/formação e a desistência dos jovens nesses cursos das unidades gestoras em estudo. Pretendemos igualmente visualizar como as gestoras se organizaram em face das estratégias, enfatizaram e remodelaram suas proposições na prática da gestão do Projeto Escola de Fábrica. Enfim, pretendemos demonstrar os índices de inclusão desses jovens no mercado de trabalho, que, em conformidade com a legislação, deveriam ser acompanhados pelas unidades gestoras por pelo menos dois anos após a conclusão dos cursos.

4.1.1.1 Entre a gestão dos recursos e a prática de inserção: SED/SC e CIEE/SC

Ao analisar as ações executadas pelo Projeto Escola de Fábrica em Santa Catarina, tanto nas unidades gestoras quanto nas unidades formadoras, como está explicitado na Lei nº 11.180, de 2005, notamos que o cotidiano das práticas e das definições da legislação passou por transformações multiformes, fragmentárias e descentralizadoras, remodelando as estruturas da execução do projeto em concordância com suas diretrizes políticas, sociais e educacionais. A unidade gestora Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina apresenta algumas distorções e similitudes nos pressupostos definidores das unidades gestoras na legislação relativa ao projeto. Podem ser visualizadas no quadro da gestão SED/SC.

¹²⁴ Bourdieu (2007) discorre que o mundo social se organiza para perceber as diferenças [a lógica da diferença], o desvio diferencial, caracterizando a distinção significativa, ou seja, nas políticas sociais que congregam fatores economicistas perde-se o foco do sujeito social, no caso da política em análise, postula-se a lógica da homogeneização suscitada pelo mercado do trabalho.

| QUADRO DA GESTÃO SED/SC | | | |
|--|---|---|---|
| Municípios | Descentralização da gestão | Material Pedagógico | Formação dos Instrutores/ Ingresso e Inserção dos jovens |
| <p>Na legislação do Projeto Escola de Fábrica, observamos que os critérios de definição dos municípios a serem atendidos por essa política vinculam-se à questão da vulnerabilidade social da população e aos setores produtivos que possuíam demanda por mão-de-obra qualificada.</p> <p>Comparando com o quadro de municípios atendidos por essa unidade gestora, como já apresentamos, existe uma forte influência do setor produtivo de destaque em Santa Catarina, como também existe a confluência entre as escolhas dos <i>locus</i> de execução com as forças partidárias locais. Esse panorama assinala certa discrepância quanto à questão do sujeito em situação de vulnerabilidade social, como demonstramos haver outros municípios em condições de população socioeconomicamente mais carentes do que esses elencados para execução.</p> | <p>Sobre a questão da descentralização no Projeto Escola de Fábrica, isso ocorre não somente no aspecto da transferência dos recursos, conforme determinado no art. 5º da Lei nº 11.180, de 2005, como também ocorre no aspecto da regulamentação das ações pedagógicas por parte do Ministério da Educação, que restringe sua atuação a uma relação de supervisão em detrimento de ser o articulador.</p> <p>A descentralização da gestão do Projeto Escola de Fábrica se materializa na execução dessa política por parte da unidade gestora SED/SC, na adoção como forma de administração pública a regionalização das estruturas governamentais. A gestora transfere para suas estruturas descentralizadas a responsabilidade de acompanhamento e execução do projeto, uma vez que os núcleos de educação profissional que compõem sua rede estadual de ensino profissionalizante para gerir as atividades do Projeto Escola de Fábrica estão nas distintas localidades em que se aprovaram os cursos de iniciação profissional. O poder público estadual se afastou, como responsável legal pelo convênio, da operacionalização pedagógica do Projeto Escola de Fábrica, uma vez que boa parte das correspondências eletrônicas¹²⁵ entre o Ministério da Educação e a SED/SC ocorriam para os Técnicos da Gerência da Educação Profissional da Gestora.</p> | <p>No que refere à produção dos materiais pedagógicos e didáticos para os cursos de formação, essa unidade gestora, terceirizou o trabalho de elaboração, enfrentando, posteriormente, problemas para entrega em virtude dos problemas licitatórios e dos prazos a serem cumpridos no Escola de Fábrica.</p> <p>No entanto, o que vale frisar para além da problemática na entrega dos materiais é a organização pedagógica desses; como havíamos exposto, existe uma réplica ou padronização dos materiais do eixo básico e transversal para todos os cursos, caracterizando uma diferenciação da formação social em detrimento da formação profissional a ser recebida.</p> | <p>Nas fontes encontradas na unidade gestora não existe nenhum registro a respeito da formação dos instrutores das Unidades Formadoras, fato esse que nos faz considerar que a responsabilidade da formação dos jovens nessa unidade gestora estava efetivamente sendo gestada pelos estabelecimentos produtivos.</p> <p>Outro ponto é referente¹²⁶ ao ingresso dos jovens, onde encontramos os dados de registro no SISPAB e alguns documentos dos estudantes. Nesse quesito, a unidade gestora tenta burlar o critério idade selecionando alguns jovens com idade abaixo do estabelecido na legislação, como também notamos a ausência dos comprovantes de renda na maioria dos cadastros. Outra questão é a respeito da escolaridade: alguns dados em divergência com o que está na legislação.</p> <p>Quanto à inserção dos jovens e do acompanhamento desse pós Projeto Escola de Fábrica, não existe nenhum registro por parte dessa unidade gestora, bem como não existem dados sobre o aproveitamento escolar, avaliação ou dados da prática pedagógica desses jovens.</p> |

Figura 17 - Quadro da gestão SED/SC

Fonte: Correspondências entre a unidade gestora, o Ministério da Educação, os Núcleos de Educação Profissional e os Técnicos da Gerência da Educação Profissional na unidade gestora.

¹²⁵ Dados recuperados na análise das correspondências entre a unidade gestora e o Ministério da Educação; e entre os Núcleos de Educação Profissional e os Técnicos da Gerência da Educação Profissional na unidade gestora.

¹²⁶ Em seguida, faremos uma análise das questões aqui expostas.

Para possibilitar um breve comparativo entre as disposições e alterações dos cursos do Projeto Escola de Fábrica em Santa Catarina, acreditamos ser relevante, segundo a mesma categorização de análise da unidade gestora SED/SC, procedermos a algumas observações ao Quadro da Gestão do CIEE/SC, para, enfim, reconhecermos como essas duas unidades gestoras contribuíram no processo de formação da juventude egressa dessa política ou o influenciaram.

| QUADRO DA GESTÃO CIEE/SC | | | |
|---|---|---|--|
| Municípios | Descentralização da gestão | Material Pedagógico | Formação dos Instrutores/ Ingresso e Inserção dos jovens |
| <p>A respeito do critério de escolha dos municípios dessa unidade gestora, notamos haver uma tendência ao atendimento aos grandes centros produtivos do Estado de Santa Catarina.</p> <p>Por haver por parte dessa gestora a dinâmica de filiais, isso facilitaria a gestão em tais municípios. Outro fator de mobilização é a já constante relação entre o empresariado e indústrias com essa instituição nos referidos municípios, onde se concentram grandes empresas que contratam via CIEE/SC jovens para estagiar. Acreditamos que a proximidade entre as configurações partidário-políticas como estabelecido no gráfico C, apresentado anteriormente, decorre justamente da concentração das maiores forças econômicas do Estado concentrarem-se nesses municípios.</p> | <p>A unidade gestora Centro de Integração Empresa Escola – Ciee/SC - convencionou a execução do projeto em suas estruturas regionais, uma vez que adota as premissas empresariais em sua organização. Sua sede em Florianópolis é conhecida como superintendência, ou, nos modos empresariais, como “matriz”, com “filiais”¹²⁷, que em sua estrutura são as unidades locais que já foram elencadas no histórico de cada unidade gestora. Assim, as estratégias convencionais utilizadas para implementar a descentralização da gestão do Projeto Escola de Fábrica são sempre as relacionadas a flexibilidade, autonomia e regionalismo, afirmando que ao repassar a outros parceiros ou ao empossá-los na execução dessa política, intervém na consolidação da responsabilidade social, tanto dos setores produtivos, como também no ideal de inclusão social para agregar sujeitos “não-responsáveis” pelo Escola de Fábrica para executá-lo. Ao congrega o poder público municipal como co-autor da execução dessa política, mobilizam-se todos na intenção de fazer inclusão social.</p> | <p>No que tange à questão dos materiais pedagógicos¹²⁸ observamos que os dirigidos ao eixo transversal e básico são tratados de modo padronizado, isso é, todos os cursos apresentam o mesmo material pedagógico. Já o material do eixo profissional é estruturado de acordo com a inferência particularizada dos estabelecimentos produtivos.</p> | <p>A gestora realizou a formação dos agentes de formação, ou seja, funcionários e colaboradores das empresas e indústrias parceiras para que esses fizessem a formação do eixo profissional com os jovens. É possível notar que nessa formação o foco estava na fomentação dos “saberes” que esses funcionários e colaboradores poderiam efetivamente transmitir aos jovens.</p> <p>Outro ponto importante, na formação, é a instrumentalização desses formadores para realização das avaliações¹²⁹: como a construção de pareceres, o desenvolvimento de portfólios, etc.</p> <p>Quanto ao Ingresso e à Inserção dos jovens, como afirmamos anteriormente, a respeito da seleção encontramos somente dados de um curso desse convênio; porém a respeito da inserção dos jovens no trabalho, encontramos um Relatório datado de 25 de outubro de 2006, onde constam os quadros de inserção dos jovens que haviam concluído os cursos de formação.</p> |

Figura 18 – Quadro da Gestão do CIEE/SC

Fonte: Acervo digital do CIEE/SC.

¹²⁷ Encontramos nos documentos do acervo digital do CIEE/SC (relatórios dos Agentes Regionais, ofícios e correspondência eletrônica) alguns indícios que boa parte da gestão pedagógica e de acompanhamento ocorreu diretamente, pela equipe das filiais. Na matriz ou na Superintendência em Florianópolis, notamos que existe a articulação das decisões, como também é a partir das diretivas elaboradas pela equipe de Florianópolis que todas as outras execuções regionais são realizadas.

¹²⁸ A análise desse material foi viabilizada através do acervo digital do CIEE/SC.

¹²⁹ Quanto a esse processo de avaliação e seus registros referentes ao convênio em análise de 2005 não encontramos nenhum registro.

4.1.1.2 Configurações da execução da SED/SC

Vale ressaltar a definição do papel da unidade gestora como instituição que deveria atender à premissa de ter experiência em programas educacionais ou sociais para participar do Projeto Escola de Fábrica, devendo cumprir, na prática da execução, os seguintes aspectos contidos no Art. 7º da Lei nº 11.180, de 2005:

I - à unidade gestora: formular o projeto pedagógico e o plano de trabalho para preparação e instalação dos cursos, elaborar o material didático, pré-selecionar os estabelecimentos produtivos interessados, prestar contas dos recursos recebidos ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e acompanhar o andamento dos cursos, zelando por seu regular desenvolvimento;

Dentro desses aspectos e dos dados relatados, no que concerne à formulação dos projetos pedagógicos dos cursos de formação profissional inicial, a SED/SC agregou as unidades formadoras no processo de formulação da proposta. Este caso de intervenção do setor produtivo no projeto pedagógico está registrado em alguns documentos oficiais da unidade formadora como correspondência eletrônica da Associação Empresarial de São Francisco do Sul, mas que, segundo a legislação, deveria ser somente consultada, para que os cursos atendessem às necessidades específicas do setor produtivo da região. Não é possível, assegurar que todos os projetos pedagógicos dessa unidade tenham sofrido intervenção direta do setor produtivo como formulador das propostas dos cursos, pois, segundo a legislação, é de responsabilidade da unidade gestora configurar os projetos pedagógicos e, nesse caso, fica claro que quem configurou o projeto foi o setor produtivo, como fica igualmente claro no referido documento da unidade formadora para a unidade gestora. Isto, porém, caracteriza o que Sacristán (1999) diz a respeito do papel do Estado, de passar o controle e a legitimação de modelos pedagógicos a outros.

No que tangencia ainda a questão pedagógica, a unidade gestora SED/SC enfrentou problemas de ordem burocrática para elaborar os materiais didáticos. Por se tratar de uma instituição pública e por estar efetivamente operacionalizando recursos públicos federais, deveria realizar licitações¹³⁰ para a aquisição desses materiais, assim como para cumprir todo o plano de trabalho no que diz respeito à aquisição de bens de consumo e serviços para execução do Projeto Escola de Fábrica. Contudo, isto parece ser um problema na execução dos cursos nessa unidade gestora. Esta afirmativa pode ser apurada, de forma mais

¹³⁰ Para efeito coerente da execução de recursos públicos, deveriam respeitar o exposto na legislação nº 8666, de 21 de junho de 1993.

contundente,¹³¹ nos relatórios dos cursos executados em Bom Jesus do Oeste e São Francisco do Sul, onde os materiais didáticos foram entregues somente após o término da formação. De igual modo, na unidade formadora Prefeitura Municipal de Balneário Barra do Sul: no documento¹³², que relata o início das atividades de formação profissional antes de haver recebido o material didático referente ao eixo profissional.

Trata-se de circunstâncias que tornam relevante recordar a questão apontada no segundo capítulo, a respeito da contenda sobre a ausência de um projeto pedagógico nacional a ser executado pelo Projeto Escola de Fábrica. Semelhante situação leva a novamente questionar: que tipo de formação se pode instaurar sem o projeto? Ou, como ocorre a formação desses jovens na ausência desse aporte pedagógico de responsabilidade da unidade gestora? A lacuna, tanto do projeto pedagógico nacional, que abre precedentes para instalar nos cursos de formação qualquer preceito pedagógico por parte das unidades gestoras e unidades formadoras, quanto a falta do material didático para aporte pedagógico ressaltam o descaso com a categoria social à qual se oferece esse tipo de formação. São dois claros indícios – ausência de plano e de material pedagógico – de favorecimento do setor produtivo.

Diante desses dados, se pensarmos no sentido de emancipação historicamente apregoado nas políticas sociais e da educação no País, veremos que a prática pedagógica no projeto é um vazio de formação social e uma legitimação das ocupações profissionais. Observamos, ainda, que a educação reforça esse atrelamento constante do sujeito ao setor produtivo, ou à necessidade de integrar a sociedade democrática (de consumo), isto é,

(...) o mundo sob as exigências da performance do trabalho é o ponto de conexão principal com a realidade. (...) O mundo do trabalho é o mundo onde nos organizamos, planejamos o nosso presente e o nosso futuro, adquirimos experiência prática e nos reafirmamos socialmente, (...) (CRUZ, 1999, p. 177).

Ainda em referência à organização do projeto pedagógico de responsabilidade da unidade gestora, fica explícito no Art. 3º, da Lei nº 11.180, que:

§ 1º Os cursos serão orientados por projetos pedagógicos e planos de trabalho focados na articulação entre as necessidades educativas e produtivas

¹³¹ Existe, nos arquivos documentais do Projeto Escola de Fábrica da SED/SC, um ofício encaminhado pelo sr. Paulo Bauer – Secretário de Educação no ano de 2007 - ao Ministério da Educação onde são explicitadas as dificuldades enfrentadas por essa gestora para realizar as licitações para cumprir o Plano de Trabalho do Projeto Escola de Fábrica.

¹³² Ofício nº 12/2007, de 12 de fevereiro de 2007, emitido pela unidade formadora Prefeitura Municipal de Balneário Barra do Sul para a unidade gestora SED/SC.

da educação profissional, definidas a partir da identificação de necessidades locais e regionais de trabalho, de acordo com a legislação vigente para a educação profissional.

§ 2º A organização curricular dos cursos conjugará necessariamente atividades teóricas e práticas em módulos que contemplem a formação profissional inicial e o apoio à educação básica.

Neste sentido, a SED/SC, na gestão dos cursos, tentou instaurar a lógica explicitada no supracitado parágrafo; porém, é possível observar nos documentos entre os Técnicos da Gerência da Educação Profissional da Gestora e algumas formadoras e núcleos de educação profissional as dificuldades em alinhar e realizar a manutenção das parcerias para acomodar a formação às necessidades locais e regionais de trabalho. Notou-se, na organização dos setores produtivos, parceiros de execução do Projeto Escola de Fábrica gestado pela SED/SC, certo afunilamento voltado a uma formação específica para a empresa, e não para a necessidade regional de formação para o trabalho. No quadro do curso de iniciação profissional analisado, pode-se perceber a tendência a atender à dinâmica dos estabelecimentos produtivos.

Este fato transparece no desenvolvimento das propostas pedagógicas de cursos que seriam realizados em outros estabelecimentos produtivos, os quais, em virtude do atraso da execução, desistiram. Isto explica o número de unidades formadoras substituídas, em virtude do atraso no repasse dos recursos financeiros do FNDE. Se analisarmos, porém, o convênio firmado entre a gestora SED/SC e o FNDE, notaremos que o repasse financeiro ocorreu já em 2005. Todavia, as unidades formadoras atribuem as desistências à demora do início das atividades do Projeto Escola de Fábrica por parte dessa unidade gestora, fato que, de consequência, levou à substituição de cursos de formação. De fato, se a formação está voltada ao setor, entendem-se as particularidades extremamente específicas de determinadas empresas, ou de atendimento a arranjos produtivos locais.

É possível também perceber na estrutura de designação dos cursos certo afastamento da proposta da legislação do Art. 3º do Projeto Escola de Fábrica, que enfatiza a orientação na elaboração e enquadramento dos cursos, que deveriam seguir as áreas profissionais definidas na Lei nº 4.024, de 1961, que determina as áreas da educação profissional, além da Resolução CNE/CEB nº 4, de 1999, pois os cursos propostos pela SED/SC apresentam vínculos com uma formação profissional extremamente centrada em ocupações e categorização do mercado de trabalho, ou seja, as propostas de curso da gestora não seguem os aspectos de formação de educação profissional expressos na legislação.

Outro ponto a destacar e que reafirma essa vinculação dos cursos diretamente à necessidade do estabelecimento produtivo, ou mais especificamente à qualificação de mão-de-obra da unidade formadora, é a distorção entre o cumprimento de atendimento educativo pela identificação da necessidade local e regional, o que comporta uma formação geral a ser aproveitada, posteriormente, nos setores produtivos locais e regionais. O mapa¹³³ dos complexos econômicos em cada região, que demonstra que em alguns casos do Projeto Escola de Fábrica os cursos apresentados pela Unidade Gestora SED/SC estão respectivamente relacionados às indústrias e empresas parceiras da política e não relacionadas aos complexos econômicos regionais, confirma o direcionamento da política à qualificação do jovem para determinada empresa.

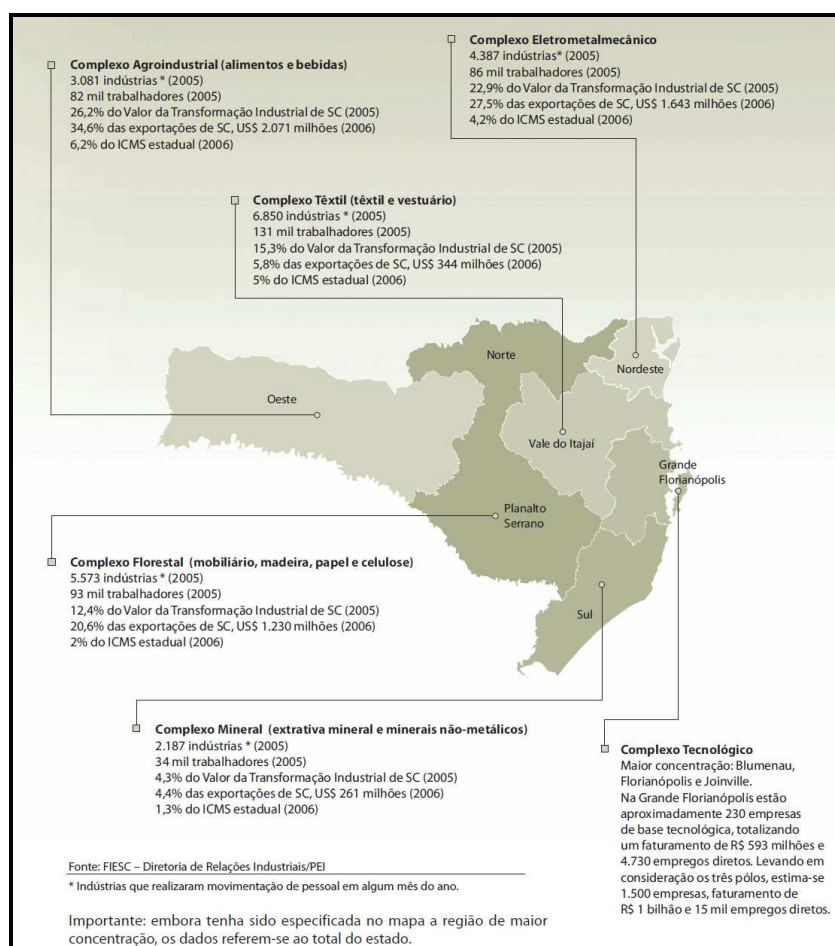


Figura 19 - Mapa dos complexos econômicos em cada região de Santa Catarina
 Fonte: FIESC/2007.

¹³³ Esses indicadores fazem parte da publicação da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina. Unidade Política Econômica e Industrial. Santa Catarina em Dados 2007. 17ª Ed. Florianópolis, 2007.

Para ilustrar o enunciado como estratégia de poder do setor econômico na formação da juventude, direcionando-a às empresas e indústrias específicas, que reforçam a influência do setor produtivo na execução do projeto, demonstramos, no quadro abaixo, a configuração entre o complexo econômico do estado e os cursos aprovados.

| COMPLEXO ECONÔMICO | REGIÃO | CURSO I.P | MUNICÍPIO |
|--------------------------|----------------------|--|----------------|
| Têxtil/ Polo Tecnológico | Vale do Itajaí | Informática Básica | Blumenau |
| | | Economia Solidária | Itajaí |
| | | Mecânica Geral | Brusque |
| Eletrometalmeccânico | Nordeste | Costura Industrial | Jaraguá do Sul |
| | | Processo de produção de alimentos industrializados | Jaraguá do Sul |
| Agroindustrial | Oeste | Qualificação em Gestão da Administração | Caçador |
| | | Prestação de Serviços para o Comércio | Joaçaba |
| | | Aperfeiçoamento Profissional em Cadeia Produtiva | Videira |
| | | Qualificação em Produção e vendas para o bem-estar do ser humano | Maravilha |
| | | Confecção de Roupas | Maravilha |
| | | Marceneiro | Concórdia |
| Florestal | Serrana e Norte | Segurança, Saúde e Desenvolvimento no Trabalho | Curitibanos |
| Tecnológico | Grande Florianópolis | Comércio Varejista/ Supermercado | São José |

Figura 20 - Configuração entre o complexo econômico do estado e os cursos aprovados
Fonte: Mapa FIESC/ 2007 e Projetos dos Cursos aprovados por regiões.

Este quadro aponta a relação entre indústrias/empresas e política partidária. Esta consolidou os espaços onde serão executados os cursos; aquelas, determinaram os cursos do Projeto Escola de Fábrica.

Outra diretriz apontada no quadro é o controle social da formação da juventude, dirigido claramente a um determinado tipo de ocupação profissional e, em contrapartida, um determinado *locus* social para a juventude excluída, que não se distancia do já referenciado *entre-lugar* da espera pela oportunidade.

Por influência da característica de poder atribuído às unidades formadoras como força mobilizadora e definidora de cursos, as propostas encaminhadas pela SED/SC tiveram de remodelar e redistribuir algumas vezes seus cursos em Santa Catarina, pois as empresas e

indústrias se vinculavam ao projeto e se desvinculam sem se preocupar com os jovens¹³⁴. Muitas delas desistiram, segundo documento da SED/SC ao Ministério da Educação, por falta de espaço para seus planejamentos com cursos adequados a suas necessidades. Foi preciso, por isso, rearticular diversas vezes os planos de trabalho e os cursos em função dessas desistências. Na primeira proposta apresentada pela SED/SC para execução do Projeto Escola de Fábrica, houve as seguintes alterações no momento do convênio.

| Curso | Municípios |
|--|----------------|
| I.P. em Serviços de Costura | Jaraguá do Sul |
| I.P. em Conservação e preparo de alimentos industrializados ¹³⁵ | Jaraguá do Sul |
| I.P. em Marcenaria | Concórdia |
| I.P. em Mecânica | Brusque |
| I.P. em Prestação de Serviços para o comércio | Joaçaba |
| I.P. em Segurança no trabalho | Curitibanos |
| I.P. em Serviços Gerais de Supermercado | São José |
| I.P. em Gestão | Caçador |
| I.P. em Economia Solidária | Itajaí |
| I.P. em Serviços de Informática | Blumenau |

Figura 21 - Quadro demonstrativo cursos aprovados convênio N° 844016¹³⁶

Fonte: Ofício N° 229/2007, de 8 de março de 2007, encaminhado pelo MEC/SETEC para a SED/SC.

Essa distribuição dos cursos se relaciona ao distanciamento entre os complexos econômicos e a formação profissional encaminhada para execução. Os cursos aprovados no Convênio N° 844016 também sofrem alteração no decorrer da execução, segundo comunicado da unidade gestora SED/SC ao MEC/SETEC, que então procura relocar¹³⁷ cursos pensados

¹³⁴ Através das mudanças de cursos e unidades formadoras houve jovens que haviam sido selecionados e mobilizados a participar do Projeto Escola de Fábrica, mas posteriormente desvinculados pela desistência das unidades formadoras. Nos documentos da SED/SC encontramos 20 cadastros dos jovens da região da Grande Florianópolis para o curso em São José e outros 20 cadastros dos jovens de Brusque para o curso de mecânica. Todos eles deixaram de participar dessa política social em virtude da força de controle implícita no Projeto Escola de Fábrica atribuído às indústrias e empresas.

¹³⁵ Curso replicado, ou seja, deveriam ser montadas duas turmas.

¹³⁶ Dados retirados do Ofício N° 229/2007, de 8 de março de 2007, encaminhado pelo MEC/SETEC para a SED/SC, com assunto sobre Suspensão das aulas do Convênio 844016/2005, no qual se registra onde havia sido suspensão do curso de Bom Jesus do Oeste e se informa que três outros ainda não haviam sido iniciados.

¹³⁷ A unidade gestora afirma em documento encaminhado ao Ministério da Educação que as desistências das unidades formadoras ocorreram pela demora na liberação do recurso para início das atividades; porém, nesse mesmo documento a SED/SC afirma que o recurso público foi liberado ainda em 2005. Este fato merece ser destacado como descumprimento da Resolução 30/2005 FNDE/MEC, que diz respeito do ordenamento da liberação de recursos somente mediante assinatura dos Termos de Compromisso entre unidade gestora e formadora. Como pudemos constatar nos Termos de Compromisso, todos haviam sido encaminhados posteriormente à data de liberação do recurso. É nossa opinião ser relevante salientar a questão da manobra dos inícios dos cursos dentro da perspectiva de organização do Projeto Escola de Fábrica na execução pela SED/SC. Consta, por exemplo, que o Curso I.P. em Corte e Costura Industrial de Bom Jesus do Oeste teria tido início em 1° de fevereiro de 2006; porém, fazendo o levantamento das frequências, as anotações dão como data de início 18 de junho de 2005, data portanto anterior à entrada em vigor da legislação do Projeto Escola de Fábrica. Tais manobras, fosse para liberação do recurso ou para assegurar a participação dos jovens para que não desistissem, causaram o atraso das bolsas a serem repassadas pelo Ministério da Educação, que

para estruturas de outras regiões e em outros locais. Assim, novamente, os cursos de formação se subordinam às características específicas das indústrias e empresas, diferentemente das características do atendimento ao setor produtivo regional, conforme especificado na legislação do Projeto Escola de Fábrica. Desta maneira, foram executados os seguintes cursos:

| Curso | Municípios |
|---|------------------------|
| I.P. em Economia Solidária (Teceragem) | Lauro Müller |
| I.P. em Informática | Lauro Müller |
| I.P. em Mecânica ¹³⁸ | Orleans |
| I.P. em Prestação de Serviços para o Comércio | Orleans |
| I.P. em Costura Industrial ¹³⁹ | São Francisco do Sul |
| I.P. em Costura Industrial de Couro | São Francisco do Sul |
| I.P. em Turismo e Hospitalidade | Balneário Barra do Sul |
| I.P. em Fabricação de Móveis | Concórdia |
| I.P. em Confecção | Bom Jesus do Oeste |
| I.P. em Madeireira | Caçador |

Figura 22 - Quadro de cursos executados

Fonte: Arquivos da SED/SC.

Esta complexa estruturação na Unidade Gestora SED/SC, em que se articula e reafirma o projeto hegemônico pela legitimidade atribuída às instituições educacionais e que através da formação, dão prioridade ao desenvolvimento do capital, valendo-se da estratégia de empoderamento das indústrias e empresas em uma política social, faz com que a educação nesse modelo de emancipação se esvazie de sentido e que a intencionalidade de dirimir as desigualdades e a exclusão social não passe de aspiração da juventude.

A trama de alocação e de modificação do sentido da educação atravessa diretamente a formação da juventude do Projeto Escola de Fábrica. Dentro deste contexto, parece-nos interessante apresentar como o controle de intervenção, tanto da unidade gestora SED/SC quanto das unidades formadoras, define a classificação, a moratória social e intervém na permanência e/ou desistência desses do projeto de formação.

entendeu que esse curso só teve início em 2006. Esta atitude acabou por gerar um enorme índice de evasão - 95% dos jovens -principalmente nesse .

¹³⁸ Deveriam ter sido executadas duas turmas, mas no período de recesso que a unidade gestora programou no período do final de ano e férias escolares, houve desistência de 50% da 1ª das turmas do Curso de Mecânica, razão pela qual a unidade gestora redistribuiu os jovens entre os cursos de I.P. em Prestação de Serviço para Comércio e em Mecânica.

¹³⁹ Acontece situação semelhante nos cursos de São Francisco do Sul. Jovens foram juntados em um mesmo grupo de formação; não foram portanto executados diferentes cursos, mas apenas um único.

4.1.1.3 Itinerários de formação da juventude SED/SC

A disparidade social de acesso à formação por parte da juventude em situação de vulnerabilidade é constituída historicamente pelas divergências entre o atendimento social e democrático dessa categoria I e a necessidade da manutenção da governabilidade, reflexo, evidentemente, da organização das institucionais educacionais e desse tipo de política social:

Seria, pois ingênuo esperar que, do funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento (impondo exigências tanto mais eficazes talvez, quanto mais implícitas), surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo que legítima (BOURDIEU, 2010, p.58)

Estamos diante de um instrumento político. “Os produtos oferecidos pelo campo político são instrumentos de percepção e de expressão do mundo social (...)”, conforme Bourdieu (2007, p.165). O instrumento político é que operacionaliza e assegura os itinerários de formação da juventude nos propósitos da legislação do Projeto Escola de Fábrica e do Decreto nº 5.154 de 2004, que disciplinam as questões do itinerário formativo, que não exclui a possibilidade de integralizar a formação desta proposta com outras políticas educacionais. O decreto, em particular, afirma a constituição de um itinerário formativo com o objetivo expresso de desenvolver aptidões para a vida produtiva e social.

Depois dessas considerações, analisaremos o itinerário formativo dos jovens do Projeto Escola de Fábrica na Unidade Gestora SED/SC. Por ele saberemos como se processa a categorização ou como se é *eleito* para participar dessa formação, passando da condição de excluído para aspirante das oportunidades enunciadas por essa política.

A categorização dessa juventude foi pautada nos seguintes indicativos: escolaridade, renda familiar, faixa etária, território/pertencer a determinado município e ter interesse pela formação, entre outros quesitos elaborados pela respectiva unidade gestora ou formadora, haja vista que em alguns casos da unidade gestora SED/SC a seleção do jovem foi feita pelo

próprio setor produtivo, caso da unidade formadora Prefeitura Municipal Balneário Barra do Sul¹⁴⁰.

De acordo com Bourdieu (2007, p. 142), “não é por acaso que Katégorein de que vêm as nossas categorias e os nossos categoremas, significa acusar publicamente (...)”. Em conformidade com tal definição, notamos que o projeto, em sua legislação e na sua organização para seletividade, categoriza os indivíduos através das ausências de requisitos; acusam-se publicamente as lacunas econômicas e de escolaridade e, deste modo, se aponta para as falhas ou faltas na trajetória da juventude, como escolaridade, situação econômica ou condição familiar.

Na categorização dos indivíduos para participar do projeto, a própria legislação já prevê um processo de exclusão, pois os índices de escolaridade da juventude nessa faixa de idade, segundo o Relatório do Desenvolvimento da Juventude, diz que a maioria não chegou ao ensino médio. Para amenizar, porém, o processo de exclusão, a política pública, pretensamente, de inclusão social, leva os jovens a reingressar no ensino regular.

Na seleção para os cursos dessa unidade gestora, encontramos o seguinte quadro de escolarização dos eleitos.

| Escolaridade | Número de jovens | Porcentagem % |
|--------------------|------------------|---------------|
| 3º Ano E.M regular | 46 | 22,0 |
| 2º Ano E.M regular | 51 | 24,5 |
| 1º Ano E.M regular | 24 | 11,5 |
| 3º Ano E.M EJA | 1 | 0,5 |
| 2º Ano E.M EJA | | |
| 1º Ano E.M EJA | 3 | 1,5 |
| E.M EJA | 4 | 2,0 |
| E.M CEJA | 3 | 1,5 |
| E.M. Supletivo | 1 | 0,5 |
| 8ª série regular | 11 | 5,5 |
| 7ª série regular | 3 | 1,5 |
| 6ª série regular | 1 | 0,5 |
| 8ª série EJA | 2 | 1,0 |
| 7ª série EJA | | |
| 6ª série supletivo | 1 | 0,5 |
| E.F EJA | 4 | 2,0 |
| E.F CEJA | 1 | 0,5 |
| E.F. Supletivo | | |
| Sem comprovante | 51 | 24,5 |

Figura 23 – Dados escolares jovens SED/SC¹⁴¹

Fonte: Dados coletados dos cadastros de inscrição dos jovens da Unidade Gestora SED/SC.

¹⁴⁰ Referência conforme dados coletados na unidade gestora entre correspondências com a unidade formadora e folder de divulgação da seleção no município.

¹⁴¹ Foram encontradas somente 156 comprovações de escolaridade; o Universo da Estatística é sobre os 207 cadastros oficiais do curso.

A unidade gestora não faz um acompanhamento da escolaridade do jovem pós-ingresso no Escola de Fábrica. Vale ainda descrever alguns fatos decorrentes da questão escolaridade dos jovens dessa gestora, no curso I.P. em Informática, executado na cidade de Lauro Muller. Havia entre inscritos e selecionados 8 jovens que cursavam o ensino técnico, sendo esses: 1 - Secretariado; 2 – Enfermagem; 4 – Ensino Magistério; 1 Informática (Editoração); somente 2 desses jovens frequentavam ensino médio e o técnico. Infere-se, daí, um panorama de seleção equivocado por parte da unidade gestora no que diz respeito à legislação, conforme já explicitamos.

Outro ponto a ressaltar é que, como a unidade gestora modificou o início dos cursos diversas vezes em virtude da situação enfrentada de alteração de unidades formadoras, muitos jovens selecionados tinham comprovantes de escolaridade datados do ano anterior ao do início dos cursos. Nessa situação, jovens do 3º ano do Ensino Médio selecionados não poderiam participar, por ter concluído o Ensino Médio - requisito de escolaridade para fazer parte do Projeto Escola de Fábrica.

Outro critério de seleção está vinculado à faixa-etária. Antes de apresentar o quadro dos jovens por idade, frisamos o problema do atraso do início dos cursos, que também pode ser incluído nesse critério, pois os cursos iniciados antes da entrada em vigor da legislação do Projeto Escola de Fábrica selecionaram jovens com a idade inferior à permitida na legislação. Dos 11 cursos aprovados nessa gestora, todos tiveram problemas com o registro do início das aulas no sistema de acompanhamento do FNDE – Sisfab, o que, conseqüentemente, gerou problemas de liberação das bolsas, como veremos a seguir.

| Quadro – Faixa etária da juventude SED/SC | | |
|---|------------------|---------------|
| Idade | Número de Jovens | Porcentagem % |
| 15 | 7 | 3,5% |
| 16 | 67 | 32,3% |
| 17 | 64 | 31% |
| 18 | 33 | 16% |
| 19 | 18 | 8,5% |
| 20 | 9 | 4,3% |
| 21 | 1 | 0,5% |
| 22 | 2 | 1% |
| 23 | 5 | 2,4% |
| 24 | 1 | 0,5% |

Figura 24 – Quadro - Faixa-etária da juventude SED/SC¹⁴²
 Fonte: Cadastro dos jovens SED/SC para o SISFAB/FNDE.

¹⁴² Dois jovens não tinham cadastro – 207 alunos é o universo desse quadro de dados.

Encontramos, no quadro, o que afirmamos anteriormente, pois há 3,5% de jovens com idade de 15 anos, os quais não poderiam fazer parte dos cursos de formação; como provavelmente enfrentaram problemas no recebimento da bolsa, pois a liberação dos recursos estava condicionada à abertura da conta por parte do FNDE para esses jovens, que deveriam ter CPF e idade igual ou maior de 16 anos. Vale dizer que nos primeiros cadastros do Escola de Fábrica que o FNDE recebeu, diversos apareciam com CPF e contas de familiares dos jovens, com reflexos sobre a liberação das bolsas. Muitos atrasos ocorreram no pagamento. Tal situação vincula-se diretamente às questões de desistência e evasão dos jovens nessa unidade gestora, conforme o quadro demonstrativo (Figura 25).

| Quadro de desistência e evasão nos cursos executados | | | | |
|--|--------------------------|---|---|---|
| Curso | Início e Término | | Período ¹⁴³ de desistência/evasão | Concluintes |
| I.P. em Turismo e Hospitalidade | 30/10/2006 24/04/2007 | a | 1ª – 100 hs: 2 desistências 2ª – 100 hs: 0 3ª – 100 hs: 1 desistência ¹⁴⁴ 4ª – 100 hs: 3 desistências 5ª – 100 hs: 1 desistência 6ª – 100 hs: 0 | 13 concluintes 5 masculinos 8 femininos |
| I.P. em Madeireira | 01/02/2006 01/12/2006 | a | 1ª – 100 hs: 2 desistências 2ª – 100 hs: 0 3ª – 100 hs: 1 desistência 4ª – 100 hs: 3 desistências 5ª – 100 hs: 1 desistência 6ª – 100 hs: 0 | 13 concluintes 5 masculinos 8 femininos |
| I.P. em Prestação de Serviços no Comércio ¹⁴⁵ | 18/11/2006 01/07/2007 | a | 1ª – 100 hs: 0 2ª – 100 hs: 9 desistências 3ª – 100 hs: 0 4ª – 100 hs: 1 desistência 5ª – 100 hs: 0 desistência 6ª – 100 hs: 0 | 14 concluintes 1 masculino 13 femininos |
| I.P. em Costura Industrial (duas turmas – 40 jovens) | 03/08/2006 10/01/2007 | a | 1ª – 100 hs: 1 desistências 2ª – 100 hs: 4 desistências 3ª – 100 hs: 1 desistência 4ª – 100 hs: 16 desistências 5ª – 100 hs: 6 desistências 6ª – 100 hs: 0 | 12 concluintes 5 masculinos 7 femininos |
| I.P. em Corte e Costura Industrial ¹⁴⁶ | 01/02/2006 30/07/2006 | a | 1ª – 100 hs: 18 desistências 2ª – 100 hs: 0 3ª – 100 hs: 0 4ª – 100 hs: 0 | 1 concluinte 1 feminino |

¹⁴³ O período da evasão está condicionado, nessa análise, às parcelas de liberação dos recursos da bolsa que deveriam ocorrer a cada 100 horas de frequência registradas pela unidade gestora no SISPAB.

¹⁴⁴ O repasse da bolsa só começou a ser liberado nessa 3ª parcela.

¹⁴⁵ Houve substituição dos jovens que desistiram no segundo mês do curso, mesmo sendo isso incorreto, pois as alterações deveriam ser efetuadas no SISPAB até 15 (quinze) dias após o início dos cursos.

¹⁴⁶ A 1ª frequência foi cadastrada pela SED/SC no período de 13 de junho a 14 de julho de 2005 (período em que a legislação do Projeto Escola de Fábrica ainda não havia sido sancionada). Outro fator importante é que a segunda frequência se refere ao período de 18 de junho a 18 de julho de 2007, o que pode caracterizar a inoperância desse curso durante o período de quase 18 meses, como também colaborar para entender o número de desistentes.

| | | 5ª – 100 hs: 1 desistência 6ª – 100 hs: 0 | |
|--|----------------------------|---|--|
| Quadro de desistência e evasão nos cursos executados (continuidade) | | | |
| Curso | Início e Termina | Período de desistência/evasão | Concluintes |
| I.P. em Mecânica (duas turmas – 33 jovens) ¹⁴⁷ | 06/02/2007 a 06/08/2007 | 1ª – 100 hs: 0 2ª – 100 hs: 6 3ª – 100 hs: 1 desistência 4ª – 100 hs: 1 desistência 5ª – 100 hs: 0 6ª – 100 hs: 0 | 12 concluintes 12 masculinos |
| I.P. em Informática | 01/04/2007 a 10/11/2007 | 1ª – 100 hs: 3 desistências 2ª – 100 hs: 0 3ª – 100 hs: 0 4ª – 100 hs: 2 desistências 5ª – 100 hs: 5 desistências 6ª – 100 hs: 1 desistência | 12 concluintes 6 masculinos 6 femininos |
| I.P. em Marcenaria | 25/09/2006 a 01/03/2007 | 1ª – 100 hs: 1 desistência 2ª – 100 hs: 0 3ª – 100 hs: 0 4ª – 100 hs: 0 5ª – 100 hs: 0 6ª – 100 hs: 0 | 19 concluintes 17 masculinos 2 femininos |
| I.P. em Tecelagem (turma com 16 jovens) | 06/07/2007 a 06/12/2007 | 1ª – 100 hs: 0 2ª – 100 hs: 0 3ª – 100 hs: 2 desistências 4ª – 100 hs: 3 desistências 5ª – 100 hs: 2 desistências 6ª – 100 hs: 0 | 9 concluintes 2 masculinos 7 femininos |

Figura 25 – Quadro de desistência e evasão nos cursos executados

Fonte: Ficha de frequência dos jovens SED/SC e proposta de cursos aprovados SED/SC.

Os índices de evasão e conclusão nos cursos de formação da unidade gestora SED/SC mostram como a política social do Projeto Escola de Fábrica é evasiva e se apóia em critérios socialmente excludentes - é alarmante a não-conclusão por parte de 41,6% dos jovens que ingressaram nessa política. A pesquisa não conseguiu encontrar referências de acompanhamento desses dados, que poderiam indicar o que motivou cada caso de desistência/evasão, por falta de acompanhamento, de responsabilidade da unidade gestora.

Por isso sobram indagações

O que ocasiona a desistência da juventude nesse tipo de política social?

- O modelo pedagógico colabora para essa evasão?
- O jovem se desinteressa pela formação?
- A prática de formação é demasiadamente generalizada?
- Não atende às as aspirações da juventude?
- De fato, oferece ou não as oportunidades prometidas?

Estas são algumas questões que podem ainda ser aprofundadas.

¹⁴⁷ Existem somente duas frequências da turma no período matutino, inviabilizando a estatística da desistência.

Constata-se, enfim, que o itinerário de formação do jovem no Projeto Escola de Fábrica Unidade Gestora SED/SC é fragmentário, ou podemos dizer que é de ruptura, pois, como não há um histórico escolar sobre a formação e o período, além de não haver dados referentes à avaliação (aprovação e reprovação), mas apenas dados que informam sobre o número de concluintes e desistentes, podemos dizer que se trata de um período próprio de uma moratória social para os estudos, que não dá continuidade ao processo de escolarização. Como também não há dados sobre o acompanhamento dos egressos na inserção do trabalho, vale questionar ao que conduziu esse itinerário de formação. Tornou-se um fim e em si mesmo?

A força simbólica de uma instância pedagógica define-se por seu peso na estrutura das relações de força e das relações simbólicas (exprimindo sempre essas relações de força) que se instauram entre as instâncias exercendo uma ação de violência simbólica, estrutura que exprime por sua vez as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas da formação social considerada. É pela mediação desse efeito de dominação da AP [ação pedagógica] que as diferentes AP que se exercem nos diferentes grupos ou classes colaboram objetiva e indiretamente na dominação das classes dominantes (inculcação pelas AP dominadas de conhecimentos ou de maneiras, dos quais a AP dominante define o valor sobre o mercado econômico ou simbólico (BOURDIEU, 2008, p. 28-29).

A força expressa na execução do Projeto Escola de Fábrica, como ação pedagógica, constituiu-se em força de reprodução das forças dominantes, valendo-se, como instrumento, da formação da juventude. Não estamos “despindo” (destituindo) o projeto de sua pretensão político-social. O descaso com o itinerário de formação do jovem, como também as manobras de aplicar cursos de formação dinâmicos com uma ligeira “demão” de informações superficiais a respeito de uma ocupação profissional, não nos permitem pensar essa política senão como extremamente inócua do ponto de vista educacional de formação da juventude.

Segundo Bourdieu (1983), o jovem, nas condições de aspirações inscritas pelo Projeto Escola de Fábrica nessa unidade gestora, é vítima de uma defasagem entre o que se evoca como promissora oportunidade e o desenvolvimento hierarquizado da política. De fato, ainda de acordo com o autor, o conjunto dos efeitos da condução da ação pedagógica em um círculo de acomodação de jovens de origem social menos abastada para suprir os quadros do mercado de trabalho, com alguma pompa chamado de qualificação para ocupação profissional, submete o jovem a habilitações menos reconhecidas e, pior, de desvalorização social pelo tipo de organização pedagógica e pela valoração de certificação da formação do Escola de Fábrica.

4.1.1.4 Configurações da execução do CIEE/SC

Para estabelecer e compreender o modelo pedagógico que se configurou na execução do Projeto Escola de Fábrica no CIEE/SC, acreditamos ser relevante retomar o critério de seleção das unidades gestoras, já que tinham por função desenvolver projetos educacionais ou sociais. Constatamos, na pesquisa, que a unidade gestora mantém em seu histórico institucional o registro de desenvolvimento de projetos sociais e educacionais, com ênfase na formação de jovens para o mercado de trabalho.

O modelo pedagógico organizado por essa gestora pode ser analisado a partir do padrão dos projetos sociais e educacionais por ela desenvolvidos, como: Projeto Jovem Aprendiz¹⁴⁸, pelo qual o jovem atua diretamente na empresa/ou indústria, fazendo, concomitantemente, formação, acompanhada por um supervisor; Estágio¹⁴⁹ em empresas e indústrias, durante os quais os jovens deveriam aprender a prática também pelo acompanhamento de um supervisor.

Todos esses projetos socioeducacionais seguem a premissa histórica do mestre e aprendiz, porém, no contexto prático, notamos, às vezes, que o modelo pedagógico serve para que as empresas e indústrias mudem para “mão-de-obra barata” uma prática que deveria ser pedagógica. Todavia, o modelo pedagógico, pela proximidade entre mestre e aprendiz, se sustenta no Escola de Fábrica pelo fato de os instrutores do eixo profissional serem profissionais e colaboradores do próprio estabelecimento produtivo.

Este fator de envolvimento dos profissionais das empresas e indústrias assegura, evidentemente, um controle sobre o saber que o jovem deve desenvolver, como também refina a formação do novo trabalhador, transformando-o em fator de produção.

O jovem, ao ingressar no *locus* de formação, que é um estabelecimento produtivo com ritmo próprio de trabalho, com novas tecnologias e profissionais disciplinados para e pelo trabalho, (in)corpora o modelo pedagógico de ajustamento à produção racionalizada.

Esta questão de associar o espaço à formação parece assinalar uma importante discussão: uma vez admitido o candidato nesse espaço de doutrinação corporal e de inculcação, de que maneira se processa a formação socioeducacional explicitada nas propostas dos cursos do CIEE/SC?

O resultado é marcado mais pela força de trabalho para a produção capitalista ou como trabalho educativo?

¹⁴⁸ Lei Nº 10.097 de dezembro de 2000.

¹⁴⁹ Lei Nº 11.788 de setembro de 2008.

Com certeza se anuncia a condição estruturante do ser social; reafirma-se o trabalho como princípio educativo, porém faltam indicativos aparentes sobre o modo como de fato tenha sido gerido ou executado.

Se consideramos o termo emancipação:

(...) *emancipare* tem o mesmo sentido etimológico em português – assim como em espanhol e em italiano. Não há ambigüidade em seu sentido estrito: emancipar é tornar livre, libertar ou libertar-se, tornar ou tornar-se independente, dar liberdade ou libertar-se do jugo, da escravidão da tutela ou do pátrio poder. A emancipação, portanto, supõe que o ser humano seja sujeito “artífice de seu próprio agir” e que ele se liberte em todos os aspectos de sua vida (CIAVATTA, 2007, p. 27).

Não há, portanto, no Projeto Escola de Fábrica, consonância entre execução dos cursos e emancipação. Há dissonância, falta de harmonia, discordância. O projeto não está preparando jovens para o sentido de libertar-se, mas para se submeter à condição de cidadão produtivo. Não somos ingênuos ao ponto de pensar como possível uma total liberdade em relação aos mecanismos institucionais do trabalho e da escola. Sabemos que somos guiados pela legitimidade das instituições que nos conferem pertencimento social. No caso apreciado, educação e trabalho coexistem vinculados, com o objetivo de diminuir as desigualdades de acesso entre os jovens em situação de vulnerabilidade social. Perguntamos, porém: será por seus méritos que os sujeitos integram as instituições produtivas? Será por méritos próprios que os jovens são classificados na instituição educacional e social que gere essa formação?

A legitimidade incorporada pelos sujeitos para pertencimento social ao trabalho caracteriza o que Bourdieu (2007) diz da identidade social com a identidade profissional. O lugar do trabalho é a definição do lugar social desses jovens. Como vimos, no quadro de cursos do CIEE/SC, comparado ao do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e da Resolução nº 4 de 1999, há uma delimitação dessa identidade profissional dos jovens participantes do Escola de Fábrica. O processo de formação sempre fez distinção entre período de aprendizagem entre cursos e imersão na formação profissional. O eixo profissional do curso que analisamos comprova a tendência em privilegiar um único estabelecimento produtivo na formação do jovem. O modelo pedagógico do CIEE/SC aproxima-se muito da perspectiva das instituições de trabalho, como uma disseminadora da heterogestão, assim explicada por Kuenzer:

(...) a necessidade absoluta da gerência de impor ao trabalhador a maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado. Relacionada ao controle,

surge a noção de tarefa: o trabalho de cada homem é totalmente planejado pela gerência que fornece instruções por escrito acerca do que, como e em que tempo deve ser feito. (...) A posse do conhecimento sobre o trabalho passa a funcionar como força a favor do capital, conferindo poder aos níveis técnico-administrativos; o operário, cada vez mais expropriado do saber sobre o trabalho, desempenha funções cada vez menos qualificadas e sub-remuneradas (2002, p. 30).

Sob esse prisma, poderemos considerar que os cursos de formação assinalam para a execução das tarefas menos qualificadas para esses jovens, uma vez que a posse do conhecimento sobre o trabalho não é socializada, mas apenas a mecânica e a dinâmica da produção, através do eixo profissional, repassada pelo funcionário/colaborador da unidade formadora.

Nessa condição de acessar as instruções do modo produtivo, o jovem é identificado a esse *status* de formação profissional. De acordo com Martins (2008), ele fica com as funções invisíveis ou insignificantes do conjunto das relações da empresa.

Poderíamos dizer que se opera nessa formação o que Certeau (2008) diz das maquinarias que intervêm diretamente no corpo, instrumento de formação que visa a acrescentar elementos que, segundo normas e instituições, faltam ao corpo do jovem. Não falamos de perfurações ou extrações na carne, mas de inscrição na “pele” da juventude de uma marca de seletividade dos aparelhos institucionais. Falamos de uma combinação de elementos da qual provém a condição de educar-se na complexa intermitência da mecanização dos corpos nesse tipo de formação.

A incidência dessas características, tanto da invisibilidade no *status* da formação, quanto da marca da seletividade e da aspiração às oportunidades para emancipar-se, que, aliás, se dissolve pela proposição da execução nos cursos de formação, pode ser traduzida melhor no itinerário formativo, que compreende desde a seleção para ingresso nessa política, até os índices de aproveitamento dos diferentes eixos pedagógicos dos cursos e o indicador de empregabilidade organizado pela unidade gestora.

4.1.1.5 Itinerários de formação da juventude CIEE/SC

O itinerário de formação, numa perspectiva particular, pelas regras e práticas hierarquizantes da produtividade, concebendo um determinado *status* para esse jovem no lugar do trabalho posteriormente à formação, a “(...) lei produtivista de uma atribuição (condição de eficácia) e a lei social de uma circulação (forma do intercâmbio) se contradizem dentro dele

[o jovem]” (CERTEAU, 2008, p. 66). Confunde-se e se reconfigura a demanda social em detrimento de um domínio legitimado pelos setores produtivos.

Como já mencionamos, há um imenso abismo que, no desenrolar desse itinerário de formação, separa o jovem de sua história, pois, para que ela flua, o condiciona segundo o tempo e a imposição que a sociedade espera.

O lugar social da juventude, que obedece a um itinerário formativo, consolida-se em uma categorização eletiva, segundo critérios definidos pela unidade gestora que, no gerenciamento da formação para os estabelecimentos produtivos estrutura frações de requisitos. Estes, em contexto geral, são indicativos de análise econômica e social, mas buscam visualizar o interesse e as aspirações dos jovens no processo de formação, embora seja também um circuito de padronização dos jovens que comporão o quadro de estudantes nos estabelecimentos produtivos.

Além dos dados no ato de inscrição de filiação, endereço, renda *per capita* familiar, escolaridade, situação civil; na inscrição o CIEE/SC, integram o cadastro dos estudantes outros critérios de seleção:

“Se já teve alguma experiência profissional? Emprego Formal, Informal ou Estágio”

“Você participou de algum curso profissionalizante? Sim, Não, Quais?”

“O que você gosta de fazer quando está em casa?”

“Onde costuma ir se divertir nas horas vagas?”

“Quais são os seus programas de TV favoritos?”

“Você pratica esporte? Qual?”

“Qual o último livro que você leu?”

“Por que você escolheu este curso para se qualificar profissionalmente?”

“Você possui algum conhecimento a respeito da formação que escolheu? Qual?”

“Quais os benefícios que o curso poderá proporcionar a sua vida pessoal e profissional?”

“Se você tivesse a opção de escolher três profissões, quais escolheria?”

“Como você se imagina no futuro?”

Evocando a legislação do Projeto Escola de Fábrica no que diz sobre o critério de inserção do jovem na política, encontramos, no Art. 1º da Lei nº 11.180, de 2005 e no Art. 3º da Resolução nº 31, de 22 de julho de 2005, vários critérios para ser participante: escolaridade (que tem por prioridade o jovem no Ensino Médio regular, matriculado na Educação de Jovens e Adultos); renda *per capita* familiar (de até um salário e meio); faixa etária (16 a 24 anos). Ao observar os critérios implementados pela unidade gestora no cadastro de seleção dos jovens, podemos observar certa tendência de enquadramento e padronização do jovem a ser encaminhado à unidade formadora.

Nos critérios, as perguntas “*Se já teve alguma experiência profissional? Emprego Formal, Informal ou Estágio*”; “*Você participou de algum curso profissionalizante? Sim, Não, Quais?*” abordam sujeitos com experiência de emprego e com alguma formação para que o processo de adequação ao estabelecimento produtivo seja mais ágil.

O que realmente preocupa é que as indicações do Ministério da Educação visavam a atender a jovens que não tivessem experiência no mercado de trabalho. Podemos igualmente ressaltar que, dentro da faixa etária do Projeto Escola de Fábrica, há um grupo de jovens que só pode ter experiência na modalidade de aprendiz ou estagiário; outras formas de experiências profissionais estariam em desacordo com o ECA de 1990, como também com a própria legislação do Escola de Fábrica, que modifica um artigo da CLT para adequar os jovens em formação na condição da lei de aprendizagem, para poder integrá-los, posteriormente, em um itinerário de formação por essa lei.

Os próximos critérios que enfatizam esta distinção de seletividade na unidade gestora são:

1. *Por que você escolheu este curso para se qualificar profissionalmente?*”
2. *Você possui algum conhecimento a respeito da formação que escolheu?*
3. *Qual?*”
4. *Quais os benefícios que o curso poderá proporcionar a sua vida pessoal e profissional?*”
5. *Se você tivesse a opção de escolher três profissões, quais escolheria?*”;
“*Como você se imagina no futuro?*”

Estes cinco critérios consolidam o que abordamos anteriormente, como a mobilização da juventude em relação às aspirações e oportunidades que poderiam surgir dessa ação pedagógica; todavia, as expectativas sobre a formação estão vinculadas quase que diretamente ao contexto de demanda mercadológica por área; por exemplo, em um dos cadastros, encontramos a pergunta, que tem implícita uma afirmação: “*Por que a área de telecomunicações está crescendo?*” O interesse na formação, portanto, se restringe à possibilidade de inserção no mercado de trabalho desta área. Quanto ao conhecimento a respeito da formação que iria realizar, encontramos referências ao profissional e não especificamente à formação. Por exemplo: “*treinamento de operadores de telemarketing na empresa ...*”. Contudo, quanto às aspirações de oportunidades que essa formação poderia proporcionar ao jovem, é possível notar o interesse como um trampolim para outro tipo de formação e de profissão. Observamos entre as descrições dos benefícios do curso:

- proporcionar mais experiência;

- satisfação pessoal por conseguir e poder entrar em um ramo que este em expansão;
- pretensão de concluir o curso e conseguir um bom emprego; ou ainda
- condição financeira e profissional, crescimento profissional e aprendizado.

Outro ponto de aspiração são as profissões que escolheriam, dentre as quais registramos: “caminhoneiro, médico, empresário, professor de educação física, administrador, enfermeiro, secretária, comissária de bordo, dentista e outras”.

Estas curtas narrativas pretendem demonstrar práticas comuns dos jovens entre as aspirações e enunciados políticos que congregam forças imaginárias de ascensão social, tanto pela via educacional, quanto pelo trabalho. Notamos a presença e a circulação de interferências do caráter de categorização como uma autoacusação, que prioriza o “vir a ser”; como afirma Bourdieu (2007, p. 142).

De facto, este trabalho de categorização, quer dizer, de explicitação e de classificação, faz-se sem interrupção, a cada momento da existência corrente, a propósito das lutas que opõem os agentes acerca do sentido do mundo social, por meio de todas as formas do bem dizer e do mal dizer, da benção ou da maldição e da maledicência, elogios, congratulações, louvores, cumprimentos ou insultos, censuras, críticas, acusações, calúnias, etc.

O jovem anuncia suas falhas, mas reafirma que é na condição da formação que poderá alçar suas perspectivas. Poucos parecem ter sido seduzidos pelas expectativas das profissões em nível de ocupação profissional como as que o Escola de Fábrica subsidia, mas é pelo acesso a essa política que creem na possibilidade de ascender a outras profissões. Também notamos certo *status* socialmente hierarquizante nas profissões pretendidas. Ao adotar os termos *benefícios, escolha, proporcionar, imagina, futuro* e outras que compõem os cinco critérios que estamos analisando, podemos considerar que “Apropriar-se das palavras em que se acha sedimentado tudo o que o grupo reconhece é ter a garantia de uma vantagem considerável nas lutas pelo poder” (BOURDIEU, 2007, p. 143). Isto nada mais é que imprimir sobre os corpos dos sujeitos a sedução/mobilização para assinalar o seu efetivo envolvimento com a pretensa formação e com o estabelecimento produtivo.

Vendo o conjunto de poder contido nos elementos dos critérios de seleção, no lugar de organização das operações em que a unidade gestora se encontra, combina-se um estado de

especulação sobre os indivíduos: classificação combinada à gestão de eficácia para o estabelecimento produtivo se transforma em eliminação dos jovens.

Combinado à estratégia do *locus* territorial de realização (urbanidade, progresso, cosmopolita) dos cursos de formação do Projeto Escola de Fábrica no CIEE/SC, o itinerário instaura uma condição de privilégio, enunciando a inserção no trabalho como condição de inserção social. Todavia, o progresso é para os que estão em condição de fabricar, de se tornar corpo inscrito pelo trabalho. Conforme Certeau (2008), os aparelhos de encarnação manipulam o corpo do jovem para inscrever nele o sentido e a lei que imperam socialmente ou, no caso do Escola de Fábrica, que operam pela inculcação pela via educacional esse apoderamento dos corpos para servir à fabricação do trabalhador.

Segundo o Relatório Final CIEE/SC, de 25 de outubro de 2006, o quadro de inserção dos jovens no circuito do mercado de trabalho apresentava os seguintes índices:

| CURSO DE IP EM | EMPREGABILIDADE (ESTUDANTES) | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|----------------|------------------|---------|--------------|
| | Serviço Militar | Emprego Formal | Emprego Informal | Estágio | Desempregado |
| SERVIÇOS DE TELECOMUNICAÇÕES | 01 | 06 | - | 01 | 13 |
| MARKETING DE PRODUTOS E VENDAS | - | 05 | - | 07 | 10 |
| SERVIÇOS DE METALURGIA | 04 | 03 | - | 04 | 09 |
| ATENDIMENTO AO CLIENTE E VENDAS | - | 01 | 02 | - | 17 |
| INDUSTRIALIZAÇÃO DE PORTAS | - | 13 | 03 | - | 05 |
| CONSTRUÇÃO CIVIL | - | 08 | 03 | - | 09 |
| TOTAL | 05 | 36 | 08 | 12 | 63 |
| | 4% | 29% | 6,5% | 10% | 50,5% |
| | 49,5% | | | | |

Figura 26 - Quadro de inserção dos jovens no trabalho

Fonte: Acervo digital CIEE/SC (Relatório Final 25 de outubro de 2006).

Os dados têm por referência todos os jovens inscritos no Projeto Escola de Fábrica na unidade gestora; portanto, nele constam mesmo os desistentes e evadidos. Para que possamos entender realmente o quadro de empregabilidade correlacionado à formação, é necessário cruzar os dados com os dos que efetivamente concluíram os cursos promovidos por essa unidade gestora. Do Relatório Final CIEE/SC de 25 de outubro de 2006 extraímos os seguintes dados:

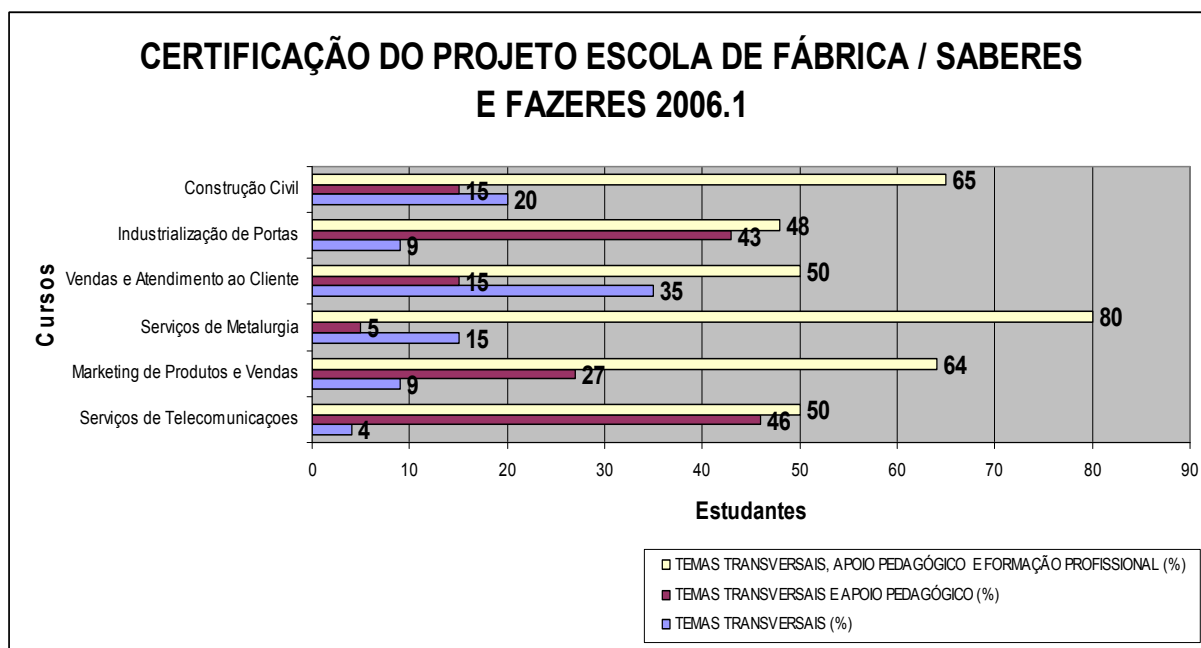


Figura 27 – Relação de cursos executados e número de alunos formados
 Fonte: Acervo Digital CIEE/SC (Relatório Final de 25 de outubro de 2006).

Compreende-se, com base nos dados, que do universo de 120 alunos que ingressaram nos cursos de formação, somente 75,8% concluíram todos os eixos da formação. E, deste universo, comparado ao índice de empregabilidade, provavelmente 26,3% devem fazer parte do número de desempregados, estimativa essa sobre o número de 49,5% de índice de empregabilidade, considerando que os dados foram organizados na totalidade dos ingressantes no Projeto Escola de Fábrica e não sobre os concluintes.

Os motivos que mobilizaram os jovens a desistir da formação durante a trajetória não constam nos acervos do CIEE/SC; todavia, alguns documentos (ofícios, correspondências eletrônicas) encaminhados pela unidade gestora ao Ministério da Educação ressaltam as questões do atraso no repasse das bolsas como possível desmobilizador da juventude na continuidade dos estudos.

É interessante ressaltar que as unidades formadoras, ou estabelecimentos produtivos, não absorveram na totalidade o número de jovens egressos dos cursos de formação. Um fato importante no quadro de empregabilidade é que notamos a continuidade do jovem como um *ser passante* nas empresas/indústrias, pois 10% dos 49,5% empregados estão na condição de estagiários, isto é, não têm um vínculo empregatício. Trata-se de um contrato temporário que não poderá exceder o prazo de dois anos, conforme a legislação de estágio no País. A

ocupação profissional, ou identidade social agregada à condição da identidade profissional, deixa-o novamente em situação de instabilidade quanto a empregabilidade.

Observando os dados, notamos que 50,5% dos jovens estão em condição de desemprego, mesmo após a participação no Projeto Escola de Fábrica e, ainda, 10% de jovens em condição de empregabilidade estão em uma subcategoria de formação prática – o estágio.

Vale indagar, então, sobre a enunciada condição de emancipação social que legitima tal política: as políticas públicas de educação nas configurações e diretrizes assumidas no Projeto Escola de Fábrica realmente conseguem produzir um itinerário de formação que harmonize práticas pedagógicas com emancipação social?

O acompanhamento do egresso, premissa exposta em legislação, que deveria mobilizar as gestoras a promover a inclusão desses jovens, não ocorre nem na unidade gestora CIEE/SC, como não ocorre na unidade gestora SED/SC.

Outro ponto a realçar é que todos os processos de avaliação - como portfólios, instrumentos individuais de avaliação - não constam nos arquivos do CIEE/SC. Pelos dados fornecidos, não existe nessa gestora nenhum arquivo com um histórico da formação de cada jovem.

Se a função primeira deste modelo pedagógico, configurado na gestora, é a incorporação do jovem ao mercado de trabalho, como se justifica a ausência da empregabilidade se a proposta pedagógica está diretamente direcionada a um único estabelecimento produtivo, e não a um setor produtivo do Estado?

Se, dentro dessa conjuntura, pensarmos a proposta nacional do Projeto Escola de Fábrica, poderemos assinalar que, sob o prisma de expansão, o ensino da educação profissional no País parece não ter sido atendido, pois, no conjunto das ações pedagógicas executadas nas distintas unidades gestoras, existiu uma qualificação para ocupações profissionais. As propostas, porém, estiveram longe de atender à política de expansão da educação profissional. Ao falar em expansão, pensamos logo em democratização; porém, o que transparece da prática pedagógica do Projeto Escola de Fábrica nessas duas unidades gestoras é uma ligeira democratização quantitativa ao acesso de formação profissional, embora o intuito primeiro de acesso à educação profissional em lugares distantes não tenha sido contemplado nas configurações dessas formações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...]”
Porque são os passos que fazem o caminho!”

Quintana (2005)

O estudo das políticas educacionais contemporâneas de expansão da educação profissional no País ajudou a compreender e a interpretar como se articulam as intervenções políticas dos organismos internacionais enquanto financiadores da educação, averiguar a presença do setor produtivo como definidor de modelos pedagógicos para formação da juventude e como se circunscreve a prática da modernização nas políticas sociais de atendimento à juventude.

Importante mencionar que a análise aqui apresentada pode contribuir para conhecer como se operam as políticas sociais para a juventude em diferentes regiões do País. Não ousamos fazer um dimensionamento de avaliação da política, mas buscamos, no aspecto específico da experiência regional, olhar sem generalizar, porém compreendendo as especificidades, difícil numa abordagem de âmbito nacional.

O Projeto Escola de Fábrica se articulava com um campo político que buscava amenizar os processos de desigualdade social da juventude. Conforme consta no Termo de Cooperação Técnica 03/032, de 2003, visava a expandir a formação profissional para sanar as fragilidades da força de trabalho. Embora pretendendo atender à demanda do mercado de trabalho por um novo trabalhador, não consegue conciliar as questões de formação e inserção social com atendimento ao mercado de trabalho. A execução evidencia a dicotomia.

O contexto que dá origem ao Projeto Escola de Fábrica é político, ainda que parte das políticas nacionais para juventude no pós-período da Reforma Educacional de 1990, época marcada por dilemas e disputa de poder, além de preocupações com a manutenção da ordem. Os cursos de formação, exigidos por uma sociedade em processo de modernização – motivada a promover e ampliar uma população economicamente ativa (aí compreendido o binômio produção/consumo) -, refletem essa política dividida por dilemas e disputas.

Opera-se, nesse intento, a discrepância da premissa da ação pedagógica com a da “inserção social”, pela grande razão ditada por acordos com os organismos econômicos internacionais que, sob pretexto de ajuste e modernização, legitimam a função do setor produtivo como fornecedor do espaço e o direito de opinar em questões metodológico-

pedagógicas. O projeto, portanto, e aí se situa a discrepância, faz de um projeto educacional um aparato ideológico de produção capital e reprodução de sua ideologia.

Ao analisar as configurações adotadas pelas unidades gestoras na execução dos cursos fica muito claro que se enfatiza a generalização da formação; se traçam as ações pedagógicas como um aparato de uma profissão; se elege um grupo de temas gerais de determinada profissão; desenvolvem-se as ações pedagógicas em conformidade a uma flexibilidade anunciada pelo campo mercadológico e se assegura a manutenção da hierarquização de determinadas profissões ou saberes técnicos a um grupo de jovens que não esses em situação de vulnerabilidade social do Projeto Escola de Fábrica.

Os cursos de formação destinados ao jovem em condição vulnerável parecem ter agregado ao nivelamento das habilitações um estado de valor social diferenciado em relação aos regulados aos do sistema educacional. As habilitações dirigidas nessa formação tratam de operacionalização e de fragmentação do entendimento do trabalho como uma forma de conhecimento.

O fato de direcionar a formação profissional aos colaboradores e funcionários das fábricas, empresas e indústrias parceiras do Projeto Escola de Fábrica, faz com que essa modelação desenvolva nos jovens certo disciplinamento, em conformidade à lógica imposta aos trabalhadores do setor produtivo.

Comparando as estruturas dos cursos de formação nas duas unidades gestoras que analisamos nesta pesquisa, constata-se que as diretrizes nacionais do projeto são remodeladas na execução; porém, são as configurações diferenciadas na estrutura pedagógica de ambas que dimensionam diferentes itinerários de formação para a juventude, entrecruzando-se na finalização ao não direcionar o jovem para a continuidade de formação. Podemos afirmar que as gestoras operacionalizaram um recrutamento e formação para determinados estabelecimentos produtivos com recurso público federal.

Esta constatação assenta na ausência do acompanhamento dos jovens do Projeto Escola de Fábrica no período pós-formação, de responsabilidade da unidade gestora e que quer nos fazer pensar que se trata de uma forma da diretriz nacional para assegurar o encaminhamento dos jovens para ao mercado de trabalho. De fato, a formação dada aos sujeitos selecionados teria sido pensada nos documentos oficiais que a instituíram para permitir-lhes certa formação e uma possível integração ao mercado.

Outro viés relevante no que tange à questão enunciada na política, e como se operou na prática, diz respeito ao intento de expansão da educação profissional, uma tentativa governamental de democratizar o acesso à educação profissional. Considerando, porém, as

diretrizes dos cursos analisados nas gestoras, podemos afirmar que efetivamente não foram realizados cursos com estas características. O que verificamos são cursos voláteis e fugazes. O que observamos das estruturas curriculares dos cursos executados é que se assemelhavam aos moldes de práticas profissionais fragmentárias, ou, em outros casos, o currículo era direcionando a “disciplinas”/“temas” específicos de determinado estabelecimento produtivo, configurando-se então ordem e dinâmica da produção de interesse de um único estabelecimento.

Com relação à proposta de expansão e democratização de acesso à educação profissional, o Projeto Escola de Fábrica tem distorções. Poderá ter alcançado lugares e territórios em que as instituições federais e estaduais da educação profissional não se fazem presentes, mas as ações pedagógicas desenvolvidas não resolveram o acesso à educação profissional, visto que o que se fez foi uma formação esvaziada de sentidos de socialização dos saberes técnicos e científicos para o jovem.

A questão premente de inserção social fica, como descrito no decurso da pesquisa, num segundo plano. Estamos diante de uma política social de educação que enfatiza a categorização dos jovens dentro de parâmetros não-escolares, por sua origem social e sua condição de interagir com o mercado de trabalho. Outro aspecto é que “*para estar e ser pertencente socialmente*” o jovem deve aspirar à condição do trabalho e se apropriar dela.

O lugar da juventude na sociedade, no caso do Escola de Fábrica, se limita à possibilidade de se alçar a um *status* de economicamente ativo, ou fazer parte da produção e da produtividade dos setores econômicos regionais.

Se pensarmos nos objetivos do Projeto Escola de Fábricas implícitos desde o seu surgimento e lançamento na FIESP, em São Paulo, em 2004, quando foi decidido envolver as indústrias e empresas como eficiente parceria do desenvolvimento da educação e de acesso à formação para o trabalho, podemos dizer que houve êxito.

Todavia, se considerarmos a premissa de uma política social para emancipação da juventude, não podemos dizer que a política o tenha promovido porque o processo de seletividade é mais um processo de exclusão do que de agregação.

Observando com atenção o processo de formação executado pelas unidades gestoras analisadas, podemos afirmar que o jovem está, após a participação nessa política, condicionado a uma inclusão subordinada aos interesses capitalistas que deverá escolher, selecionar e excluí-lo novamente, contratando-o ou deixando-o na circunstância de empregável, persuadido a esperar por nova oportunidade.

Chegamos a algumas respostas provisórias e inerentes às especificidades de execução dessa política no estado de Santa Catarina

Se considerarmos, todavia, a finalização dessa política no ano de 2009, a reorganização orçamentária e o direcionamento dessa política do Ministério do Trabalho e Emprego ao Projovem Trabalhador, verificamos mudança de nomes mas reafirmação de mesma política e mesma linha de ação.

É até possível dar ênfase aos benefícios dessa política no âmbito econômico e confirmar o fortalecimento da força de trabalho no estado. O que nos instiga, na condição de pesquisadores da educação, é como esses sujeitos jovens se integraram no pós- formação à nossa sociedade. Acreditamos que alguns hoje façam parte do cotidiano do mercado de trabalho. É considerável, porém, o número dos que estão à espera de uma oportunidade. Acreditamos que alguns desses estejam procurando meios para sobreviver nesse círculo do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, H. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ADORNO, Theodoro W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALTMAN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. In: SILVA, Camila C.; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- AQUINO, Luseni. A juventude como foco das políticas públicas. In: CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Luseni Maria C. de ____; ANDRADE, Carla Coelho de. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. [p. 23-40].
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares – Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 7ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BERMAN, Marshall. **Tudo o que é Sólido Desmancha no Ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BORCHARDT, Ilmar. **Diagnóstico da exclusão social em Santa Catarina: mapa da fome**. Florianópolis: SDS/Instituto Cepa/SC, 2003. 235p. In: <http://cepa.epagri.sc.gov.br/Publicacoes/Diagnostico.PDF> (acesso em: 19 jul. 2011).
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: F. Alves, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. A “juventude” é apenas uma palavra. Entrevista a Anne-Marie Métaillé, publicada em *Les Jeunes et le premier emploi*. Paris. Association des Ages, 1978. In: _____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. [p.112-121].
- _____. Classificação, Desclassificação, Reclassificação. Trad. Denice Barbara Catani. 1978. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos da Educação**. 11ª ed. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. 1966. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos da Educação**. 11ª ed. Ed. Petrópolis:, RJ: Vozes, 2010.

_____. **O Poder simbólico**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL, **Lei Nº 11.180** de 23 de setembro de 2005.

_____. **Decreto Lei Nº 5.154** de 23 de julho de 2004.

_____. **Decreto Lei Nº 2.208** de 17 de abril de 1997.

_____. **Diário Oficial da União Nº198** de 14 de outubro de 2005. [p.26-27].

_____. **Diário Oficial da União Nº228** de 29 de novembro de 2006. [p.45].

_____. **Diário Oficial da União Nº3** de 04 de janeiro de 2008. [p.45].

_____. **Lei Nº 11.129** de 30 de junho de 2005.

_____. **Lei Nº 9394** de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução/CNE/CEB/ Nº 4** de 1999.

_____. **Resolução/CD/FNDE Nº 31** de 22 de julho de 2005.

_____. **Resolução/CD/FNDE Nº 30** de 22 de junho de 2007.

CARPENTIER, Claude. As políticas educacionais face ao desafio da igualdade. In: VALLE, Ione R.; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Educação escolar e justiça social**. Florianópolis: NUP, 2010. [p. 49 -70]

CASTRO, Jorge A.; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA, Maria (Coord.). **Memória e temporalidade do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: FAPEFJ, 2007.

COELHO, Juçara Eller. **A desvinculação dos ensinos médio e técnico na Escola Técnica Federal de Santa Catarina - Unidade Florianópolis - a partir do decreto nº 2.208/97 (1997-2004)**. Florianópolis, 2012 (Dissertação – Universidade do Estado de Santa Catarina)

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CORRAGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: SILVA, Camila C.; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

- CRUZ, Roberto Moraes. Formação profissional e formação humana: os (des) caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, Bernadete (Org.). **Educação para (des) emprego**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.
- CRUZ, Roberto Moraes. Formação profissional e formação humana: os (des) caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, Bernadete (Org.). **Educação para (des) emprego**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação & Sociedade**. v. 26, Nº nº 92. Campinas, out. Outubro de 2005.
- GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís. (Orgs.). **Capitalismos, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. Pérez; **Comprender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. [p. 13 -26].
- GROPPO, Luís A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria M., HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador . 6ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002. 203 p.
- LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para jovens**: de escrita e vida. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.
- LUCE, Mathias Seibel. **O subimperialismo brasileiro revisitado: a política de integração regional do governo Lula (2003 -2007)**. 2007. Dissertação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- MANFREDI, Silvia Maria. Qualificação e educação: reconstruindo nexos e inter-relações. In: SAUL, Ana Maria; FREITAS, José Cleber de. (Orgs.). **Políticas Públicas de qualificação: desafios atuais**. São Paulo: A+ Comunicação, 2007.
- MARTINS, José de Souza. **A aparição do demônio na fábrica** – Origens sociais do Eu dividido no subúrbio operário. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- _____. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

- MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. (S/1), 11 (33), set/dez. 2006. P. 406 – 423., set/dez. 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos da Educação**. 11ª ed. Ed. Petrópolis:, RJ: Vozes, 2010.
- NOVAES, Regina C. R.; CARA, Daniel Tojeira; SILVA, Danilo M.; PAPA, Fernanda de C. (orgs). **Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas**. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.
- POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização: A a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. Campinas: Boitempo, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVO, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Editora Porto, LDA, 1991.
- _____. Novos mapas dos poderes na educação. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999. [p. 209-277].
- _____. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970-80)**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- SANTA CATARINA EM DADOS 2007**. Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina – FIESC. Unidade Política Econômica e Industrial. Florianópolis, 2007.
- SANTA CATARINA. **Acervo Digital CIEE/SC**. Florianópolis, 2005.
- _____. **Acervo Escola de Fábrica SED/SC – 2005 a 2008**. Florianópolis, 2005.
- _____. **Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina**. In: <http://www.alesc.sc.gov.br/portal/index.php> (acesso em 18 de julho de 2011).
- _____. **Relatório Final CIEE/SC**. Florianópolis, 2006.

_____. **Tribunal Regional Eleitoral** – Histórico Eleições (2000 a 2008). Florianópolis, SC. In: <http://www.tre-sc.gov.br/site/fileadmin/arquivos/eleicoes/histeleiweb/index.html> (acesso em 18 jul. 2011 de julho de 2011).

_____. **Tribunal Regional Eleitoral**. Florianópolis, SC. In: <http://www.tre-sc.gov.br/site/fileadmin/arquivos/eleicoes/histeleiweb/index.html> (acesso em 18 de julho de 2011).

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Camila C., AZZI, Diego, BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

SOUSA, Janice T. Ponte de. **Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90**. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

SPÓSITO, Marília P.(Coord.). **Espaços Públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

_____.(Coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**, volume 1 e 2. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

_____; CARRANO, Paulo. Juventude e políticas públicas no Brasil. [179-216]. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília P.; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina R. **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

STEIN, Ernildo. **Epistemologia e Crítica da Modernidade**. Ijuí/RS: Unijuí, 1991. [p.13 – 32].

VALLE, Ione Ribeiro. Justiça na escola: das desigualdades justas à igualdade sem adjetivos. In: VALLE, Ione R.; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; DAROS, Maria das Dores (Orgs.). **Educação escolar e justiça social**. Florianópolis: NUP, 2010. [p. 19-48]

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e Política Social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.