

cR

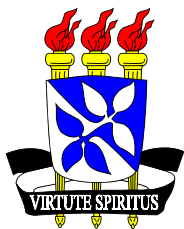
Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA FUNDAC
NO PROGRAMA DE ATENDIMENTO A MENINOS E MENINAS
"EM SITUAÇÃO DE RUA"**

ANTONIO PEREIRA SANTOS

SALVADOR - BAHIA
2002

ANTONIO PEREIRA SANTOS

**O MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA FUNDAC NO PROGRAMA
DE ATENDIMENTO A MENINOS E MENINAS
"EM SITUAÇÃO DE RUA"**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial
para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a
orientação do Prof. Dr. Silvestre Ramos Teixeira.**

**SALVADOR
2002**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO**

ANTONIO PEREIRA SANTOS

**O MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA FUNDAC NO PROGRAMA
DE ATENDIMENTO A MENINOS E MENINAS
"EM SITUAÇÃO DE RUA"**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Silvestre Ramos Teixeira/UFBA (orientador)

Prof^a. Ms. Iracy Silva Picanço/UFBA

Prof^a. Dr.^a Yara Dulce Bandeira de Ataíde/UNEB

Prof^a. Dr.^a Vera Bueno Fartes/UFBA

Dedicatória

Ao (meu) Deus Senhor Jeová, fonte de minha vida plural. À minha mãe, Celina Pereira, raiz do meu sucesso... À minha esposa, Tatiane Honorina, fruto que alimenta meu coração. A Gabriel Antonio, filho da minha esperança...

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Silvestre Ramos Teixeira, que muito contribuiu na elaboração deste trabalho, com discussões, sugestões, críticas e desbravamentos intelectuais necessários para o processo de elaboração desta dissertação, e no meu crescimento profissional como sujeito social consciente da inevitável transformação que as práticas pedagógicas profissionais precisam passar.

À professora Maria Palácios (UNEB), primeira pessoa a acreditar no meu projeto de pesquisa. As contribuições foram muitas, desde a formulação do tema até ao incentivo moral para a minha inscrição no mestrado. Também agradeço aos outros professores da UNEB (Universidade Estadual da Bahia) que na minha graduação e especialização em educação me ensinaram saberes, entre estes, gostar de saber sempre.

À FUNDAC e às parceiras mantenedoras da educação profissional (ACOPAMEC, SEST/SENAT), que colaboraram para a realização desta dissertação, no afã de saber se os seus objetivos estavam sendo alcançados pela proposta pedagógica profissional que propunham para os adolescentes “em situação de risco social”.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação/FACED e de Sociologia/FFCH Sérgio Farias, Eulina Lordelo, Miguel Bordas, Iracy Picanço, Graça Drucke, Mauro Moura, Antônio Câmara e outros que muito contribuíram na minha aprendizagem e promoção sócio-profissional.

Aos meus colegas do NUTE (Núcleo de Pesquisa Trabalho e Educação) e, principalmente do curso que comigo entraram na mesma caminhada; alguns esquecerei, outros viverão eternamente no meu coração (direito e esquerdo) para sempre, como: Denize Barreto (V. da Conquista), Maria Antonieta Araujo (Tieta), Genigleide da Hora., Alessandra Picanço, Edméa... e não poderia deixar de falar/lembrar da amiga unebiana Edite.

Aos meus alunos e colegas de trabalho da UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) que, direta ou indiretamente, contribuíram também nesta caminhada...

Aos meus irmãos de igreja que, com oração, fortaleceram meu espírito e minha alma...

A Álvaro (UFBA/FACED) pela revisão gramatical e literária deste texto, tornando-o mais coerente e conciso.

A todos deixo para reflexão, na próxima página, a mensagem composta/cantada, com muito sentimento/denúncia, por Gonzaguinha /Fagner...

"Um homem também chora, menina morena,
Também deseja colo, palavras amenas
Precisa de carinho,
Precisa de ternura,
Precisa de um abraço da própria candura
Guerreiros são pessoas, são fortes, são frágeis
Guerreiros são meninos no fundo do peito
Precisam de um descanso
Precisam de um remanso
Precisam de um sonho
Que os tornem perfeitos
É triste ver este homem, guerreiro menino
Com a barra de seu tempo por sobre os seus ombros
Eu vejo que ele berra
Eu vejo que ele sangra
A dor que traz no peito, pois ama e ama
Um homem se humilha, se castram seus sonhos,
Seu sonho é sua vida e a vida é o trabalho
E sem o seu trabalho, o homem não tem honra
E sem a sua honra se morre, se mata...
Não dá pra ser feliz...
Não dá pra ser feliz.."

SUMÁRIO

Pag.

RESUMO

1. APRESENTANDO A PROBLEMÁTICA DOS MENINOS(AS) "EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL...	09
2. REVISANDO A LITERATURA.....	15
2.1 Processo Produtivo Contemporâneo e a Educação do Trabalhador.....	15
2.2 O Ajuste Neoliberal e o (novo) papel do Estado Frente as Políticas Sociais e de Educação Profissional.....	19
2.3 Processo Produtivo e o currículo de Educação Profissional por Competências.....	27
2.4 Currículo e Prática Pedagógica de Educação Profissional.....	33
2.5 A Educação Profissional para/dos Meninos(as) "em situação de risco social.....	37
3. A METODOLOGIA.....	54
3.1 O Estudo de Caso como Método Desvelador do Modelo de Educação Profissional da FUNDAC.....	54
3.1.1 O Campo: a FUNDAC e as Parcerias Sociais.....	56
3.1.2 População e Amostra: os Adolescentes e o corpo técnico da FUNDAC e das Parcerias.....	59
3.1.3 Os Instrumentos: a Observação, o Questionário e as Entrevistas na FUNDAC e nas Parcerias.....	63
3.1.4 A Coleta de Dados na FUNDAC e nas Parcerias (ACOPAMEC/SENAT).....	63
4. APRESENTANDO OS RESULTADOS.....	67
4.1 O Modelo de Educação Profissional da FUNDAC no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas "em Situação de Rua".....	67
4.2 O Currículo e as Práticas Pedagógicas do Modelo de Educação Profissional da FUNDAC.....	75
4.2.1 O Currículo de Educação profissional das Oficinas.....	76
4.2.2 Os Conteúdos Culturais e Profissionalizantes das Oficinas.....	79
4.2.3 Prática Pedagógica Profissionalizante das Oficinas.....	81
4.2.4 As Aulas de Cidadania nas Oficinas Profissionalizantes.....	88
4.2.5 Práticas Afetivas e de Poder nas Oficinas Profissionalizantes.....	91
4.3 O Significado da Educação Profissional da FUNDAC para os Meninos(as) "em situação de risco social".....	94
4.4 A Educação Profissional da FUNDAC do ponto de vista dos (seus) Egressos.....	103
5. ALGUMAS (RE)CONSIDERAÇÕES SOBRE O MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL FUNDAC.....	111

ABSTRACT

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANEXOS

R E S U M O

O MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA FUNDAC NO PROGRAMA DE ATENDIMENTO A MENINOS E MENINAS "EM SITUAÇÃO DE RUA"

O trabalho busca conhecer o modelo de educação profissional que a FUNDAC (Fundação da Criança e do Adolescente) adota no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas "em Situação de Rua". Detectamos que a Fundação, nesse programa, faz parcerias e que, portanto, adota o modelo destas. Descrevemos e analisamos o(s) modelo(s) das parcerias em seus aspectos curriculares e prático-pedagógico para saber se tal modelo está acompanhando as mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho e se o ensino está sendo significativo para a construção da cidadania dos adolescentes "em situação de risco social". Para a realização desta pesquisa utilizou-se a metodologia qualitativa do tipo Estudo de Caso e como técnicas de coletas de dados, a observação não-participante nas instituições parceiras da FUNDAC, a entrevista semi-estruturada com os adolescentes, educadores, coordenadores, instrutores e supervisores de oficina e o questionário com os adolescentes. A análise e interpretação dos dados à luz dos referenciais teóricos da sociologia do trabalho, trabalho e educação, didática. Ao colocar o problema da pesquisa, fez-se uma fundamentação teórica sobre o atual mundo do trabalho capitalista que tem colocado para o Estado e a escola novas determinações em termo de educação profissional e assistência social. Levantou-se a história das crianças e adolescentes marginalizados que recebiam assistência social e de educação profissional nas instituições governamentais e religiosas no Brasil do século XVIII. Os resultados mostraram que o modelo de educação profissional das parcerias é aquele concebido no século XVIII pelas instituições de caridade que assistiam ao "menor" "carente", "abandonado", "marginalizado", "órfão". É o modelo baseado no ensino de ofícios manufatureiros, desvinculado do atual mundo do trabalho em que se pede a adoção do modelo das competências qualificatórias em que o currículo deve ser polivalente para desenvolver as habilidades e capacidades necessárias ao trabalho contemporâneo. Quanto à construção da cidadania destes meninos(as) as entrevistas com os egressos sobre as suas atuais condições de vida mostraram que para os oito entrevistados o ensino e a Fundação não foram significativos por se encontrarem ainda numa condição marginal na sociedade. E apesar destas constatações os dados indicaram que os adolescentes valorizam tanto a educação que recebem como a instituição FUNDAC e dão um significado muito próprio à educação profissional ao considerá-los como meio de sobrevivência, resgate da cidadania e futuro menos marginalizado.

PALAVRAS-CHAVE: TRABALHO E EDUCAÇÃO - MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA - ORGANIZAÇÃO-GOVERNAMENTAL - MENINOS E MENINAS DE RUA - EGRESSOS - FUNDAC

1. APRESENTANDO A PROBLEMÁTICA DOS MENINOS(AS) "EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL"

A origem deste trabalho se deve às preocupações do pesquisador com a formação profissional de adolescentes "em situação de rua". Estas preocupações apontam para a necessidade de compreender o modelo de formação profissional da instituição FUNDAC (Fundação da Criança e do Adolescente), no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas "em Situação de rua", a partir tanto das práticas pedagógicas profissionais da instituição, como dos significados dados, pelos egressos e adolescentes, à instituição, ao ensino e à categoria profissionalização.

A escolha deste tema deve-se à ampla discussão da problemática das crianças e adolescentes marginalizados¹, surgida nos últimos tempos, tanto na sociedade civil, como nos meios acadêmicos. Nessas discussões se colocam os problemas das drogas, da violência, da prostituição, da exploração do trabalho infantil, da falta da escolarização, da miserabilidade familiar, e todo tipo de risco a que eles estão expostos. O agravamento dessa situação tem feito surgir instituições governamentais ou não-governamentais aqui na Bahia, como por exemplo: a Cidade Mãe, o Projeto Axé, e a FUNDAC (Fundação da Criança e do Adolescente), dentre outras, com o objetivo de prestarem assistência sócio-pedagógica, tanto para os "menores de rua", como para os que estão "em situação de rua".

Segundo Carvalho (1993), existem três categorias para classificar a condição dos meninos e meninas em situação de risco social: "crianças e adolescentes de rua" por viverem na rua vinte e quatro horas, e já não mantêm nenhum laço com a família; os que estão em uma situação intermediária, ou seja moram na rua, mas às vezes retornam para a família; e os que estão em situação de rua que buscam o seu sustento e o da família na rua, mas à noite retornam para casa. São esses últimos, ou melhor, a educação profissional que a FUNDAC lhes oferece, que foi pesquisada.

A FUNDAC (Fundação da Criança e do Adolescente) é um órgão do Governo do Estado da Bahia, ligada à SETRAS (Secretaria do Trabalho e Ação Social) que, em conjunto, criaram, em 1995, o Programa Ação Criança, de atendimento a meninos e

1

"Marginalização", "marginalizados" – está sendo empregada neste trabalho para designar a condição que se encontra o menor "em situação de rua". Este termo designa "as condições particulares em que se encontram certas categorias da classe trabalhadora – as de baixa renda – em função do modo de sua inserção no sistema produtivo." (SIRGADO, 1980:49)

meninas “em situação de rua”, com o objetivo de apresentar e executar propostas concretas que possam reverter a situação de meninos e meninas que cada vez mais buscam nas ruas de Salvador alternativas de sobrevivência.” (Bahia s.n.t) . A FUNDAC tem vários programas, conforme proposta em anexo 04, para atender às crianças e adolescentes em situação de risco e aquelas que cometeram infração e estão fora do convívio social, nas casas de (re)socialização, entre esses programas temos: o de Atendimento Sócio-educativo Especializado, Atendimento Articulado Operacional, Atendimento à Família, Iniciação Profissional e Mercado de Trabalho, Projetos Especiais e Atendimento a Meninos e Meninas "em Situação de Rua", é este último programa que será objeto de investigação.

O Programa de Atendimento a Meninos e Meninas "em Situação de Rua" está composto por algumas ações básicas, chamadas de projetos, entre esses temos: Projeto de Articulação e Apoio às Ações da Sociedade Civil (que objetiva transferir recursos para outras instituições para profissionalizar os adolescentes, as chamadas parcerias), Projeto Oficina da Praça (que adota a "Pedagogia de Rua" do Projeto Axé, para tirar as crianças e adolescentes das ruas de Salvador, esta pedagogia que compreende três passos/processos a saber: observação chamada de "paquera", a abordagem conhecida por "namoro", e a adoção chamada de "aconchego pedagógico"), Projeto de Ampliação das Ações de Apoio à Família (que atende às famílias dos adolescentes dando-lhes algum tipo de geração de renda), Projeto Casa de Convivência (para recolher durante a noite os meninos (as) sem moradia) e o Projeto de Iniciação Profissional, voltado para instrumentalizar os adolescentes “em situação de rua” com uma profissão , para inseri-lo no mercado de trabalho. Este projeto está aliado com o de Articulação e Apoio às Ações da Sociedade Civil que são as parcerias que a FUNDAC, neste projeto, faz para conseguir profissionalizar os adolescentes. A iniciação profissional das parcerias está organizada por oficinas de padaria, informática, encadernação, percussão, marcenaria, corte/costura, eletricidade, etc. Como vemos, profissões bastantes tradicionais, exceto percussão. Profissões essas, em sua maioria, baseadas no ensino de velhos ofícios². (Bahia, 1995, 1996, 1997).

Esse modelo de ensino profissional, acessado aos adolescentes em situação marginal, precisa ser repensado e colocado na ordem do dia, já que todo um novo discurso de

² Em 1858 foi criado o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, que tinha por objetivo ensinar ofícios de sapateiro, alfaiate, marceneiro, tipógrafo, dentre outros, aos menores abandonados da época (orfãos, pequenos mendigos, filhos de miseráveis, menores arruaceiros, etc), segundo FRANCO (1988).

educação profissional, possibilitada pela reestruturação produtiva que o mundo capitalista vem passando, emerge da sociedade do trabalho. As discussões em torno do Trabalho e Educação têm levado em consideração, dentre outras, o desemprego, a precarização das relações de trabalho, a evolução tecnológica que obriga o trabalhador a uma constante qualificação, a alfabetização do trabalhador, o trabalho autônomo.

Nesse processo, a educação profissional recomendada pela LDB 9394/96 e pelo Decreto 2.208/97 precisa ser também direcionada para este grupo de trabalhadores como forma de lhes garantir certos conhecimentos imprescindíveis à inserção no mundo do trabalho com mais dignidade, como forma de, em parte, resolver/amenizar a situação de marginalidade destas crianças e adolescentes. Sabemos que tais condições, no Brasil, foram postas pelo capitalismo periférico que aqui leva o nome de modelo agrário-comercial exportador até ser substituído, no governo de Getúlio Vargas e ampliado no governo de Juscelino Kubitschek, o modelo desenvolvimentista baseado na industrialização do país. Nesses modelos, o uso da força de trabalho sai da escravocrata à assalariada, ocasionando então a divisão nítida das classes sociais no Brasil entre os detentores de bens materiais, a elite produtiva e os não-detentores, os trabalhadores. (PRADO, 1969; RIBEIRO, 1982)

A divisão do trabalho legitima a divisão social. E os que não detêm os meios de produção são excluídos de toda e qualquer distribuição de renda. Este processo de exclusão é ampliado mais ainda quando se findam os anos gloriosos do Brasil, que foram curtos, datados, segundo Ribeiro (1982), de 1956 a 1961, em relação ao resto do mundo que foi de 1945 a 1965, segundo Harvey (1992). Na atual crise do sistema capitalista, a classe trabalhadora, já privada há muito da aquisição dos bens básicos, adentra mais ainda na pauperização, o que a obriga a procurar saídas de sobrevivência no mundo informal do trabalho. E como seria um luxo deixar seus filhos menores em casa ou na escola, é obrigada, pela circunstância de indigência em que vive, a direcioná-los para os diversos trabalhos precarizados nas ruas. E é na rua que se constitui o termo "em situação de risco social", que significa que essas crianças e adolescentes então sujeitos a todo tipo de risco desde a exploração da sua força de trabalho ao risco de tornarem-se ladrões profissionais.

E essas crianças, nesse processo de marginalização, ameaçam os ditos bem-nascidos, e como forma de aplacar essa ameaça e atendendo também as pressões de uma parte da sociedade, (movimentos sociais, igrejas, partidos, etc.) é que o próprio capitalismo, na pessoa do Estado, concebe políticas públicas compensatórias para amenizar os conflitos de classes. No caso, para os grupos de meninos e meninas marginalizados, o Estado coloca

uma rede de instituições para dar-lhes assistência sócio-pedagógica, aliando-se às iniciativas particulares dos diversos movimentos que se preocupam com as condições de indigência dessas crianças e adolescentes. Geralmente, essas instituições governamentais ou não-governamentais, trabalham com a chamada educação profissional como elemento de resgate da cidadania desses meninos e meninas, por acreditarem que é pelo mundo do trabalho que eles terão mais chances de inserção, com dignidade, no mundo social. Só que quando analisamos o modelo de educação profissional adotado por essas instituições, percebemos que o tipo de formação não condiz com aquela necessária para tal resgate, como por exemplo a não existência de uma educação geral, e também, sequer, esta formação está atrelada às necessidades do mercado de trabalho e/ou ainda privilegiando alguma profissão antiga que já não existe, mas que é de real utilidade para o mercado, como, no caso, o ofício de restaurador de patrimônio arquitetônico, igrejas, casarões etc., e ou ainda de instrumentos musicais clássicos, como o piano, órgão, dentre outros.

Essa não formação para o mundo real de trabalho leva a questionar se não é uma falácia dessas instituições dizerem que objetivam construir a cidadania desses meninos e meninas pobres, negros, discriminados e não-classe. Parece ser um engodo acreditar numa educação profissional baseada no ensino de ofícios em que o uso da força física é a mais requerida, quando o mercado tem todo um discurso e ação concreta pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas para o novo trabalhador chamado multifuncional. Formar o trabalhador para a produção flexível é o imperativo da nova ordem mundial. Esse novo trabalhador tem que ser qualificado para as novas formas de trabalho material, e nessa qualificação o pedido tem sido para desenvolver, nos trabalhadores, competências do tipo saber trabalhar em equipe, saber trabalhar com certa autonomia, ser criativo, etc. para que consigam abandonar a concepção de trabalho taylorista/fordista. (MACHADO, 1991, 1992; HIRATA, 1994; FRIGOTTO, 1987, 1996, 1992) Mas essa qualificação não é garantia de emprego, pois estamos na sociedade do emprego mínimo e maximização de outras formas de trabalho como por exemplo o imaterial em que a criatividade e a cultura assumem formas de sobrevivência e contestação pelas classes subalternas. (LAZZARATO e NEGRI, 2001) Esse tipo de trabalho também requer uma educação libertária nos moldes fleirianos.

Diante de todas estas transformações no mundo produtivo e social, buscou-se compreender como a instituição governamental FUNDAC (Fundação da Criança e do Adolescente) da Bahia, no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas "em situação de rua", está lidando com este novo mundo do trabalho via educação profissional. Assim, as

questões básicas deste estudo são: Qual é o modelo de educação profissional que a FUNDAC adota no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas "em situação de risco social"? E quais são as práticas pedagógicas e o currículo desse modelo de educação profissional? O que pensam os adolescentes, sujeitos dessa aprendizagem, sobre esta educação profissional, sobre a FUNDAC e sobre a categoria Trabalho? Esta educação profissional é/foi eficiente para mudar a vida social e de trabalho dos egressos da instituição? Para essa verificação utilizou a metodologia do estudo de caso para a descrição e análise do modelo de educação profissional da FUNDAC/Programa Atendimento a Crianças e Adolescentes "em Situação de Rua". Essa metodologia também procurou compreender o significado desse ensino e da profissionalização para os adolescentes e egressos da instituição. Aplicou-se algumas técnicas de coleta de dados como: a entrevista semi-estruturada, o questionário e a observação sistematizada.

Essa pesquisa se fundamenta nos estudos da Sociologia do Trabalho, Trabalho e Educação concernente ao (novo?) tipo de educação profissional exigido, pela (nova?) produtividade, para a classes dos trabalhadores. Outras áreas vêm contribuir para a análise dessa investigação como a área da Didática e Currículo de Educação Profissional. No capítulo de número dois analisamos as atuais mudanças estruturais no mundo do trabalho como as referentes à educação para o trabalho baseada no modelo das competências, ao (novo) papel do Estado, chamado agora de Estado Mínimo, quanto às políticas públicas sociais e de educação profissional; o currículo de educação profissional por competência que é aquele que procura o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão como forma de garantir a polivalência do trabalhador tanto para o mundo produtivo como social; a prática pedagógica mais coerente que deve ter este currículo por competências, pois entendemos que sem uma prática pedagógica de educação profissional eficiente não há garantia de aprendizagem dos conteúdos técnicos e desenvolvimento das habilidades e por neste capítulo analisamos, historicamente, as condições de vida, de trabalho e de educação profissional dos meninos e meninas marginalizadas no país, neste aspecto a educação profissional tem sua importância na questão destes meninos(as) por ser utilizada tanto para a inserção no mundo do trabalho como para a retirada deles das ruas como forma de não incomodar a sociedade. No terceiro capítulo falamos da importância que assume a metodologia qualitativa do tipo estudo de caso neste estudo, pois acreditamos que só por ela seremos capazes de descrever o cotidiano da FUNDAC para perceber o modelo de educação profissional desta instituição. No capítulo quatro,

desvelamos o modelo, o currículo e as práticas de educação profissional da FUNDAC bem como o significado dessa educação para os meninos e egressos da instituição; ou seja, procuramos responder as questões aqui colocadas. No quinto capítulo, concluimos fazendo algumas reconsiderações e sugestões para uma educação profissional eficiente que venha de fato possibilitar, a estes meninos(as), a aprendizagem dos conteúdos técnicos e o desenvolvimento das habilidades para que possam se inserir no atual mundo produtivo com uma certa qualificação.

2. REVISANDO A LITERATURA

Para compreender a relação Trabalho-Educação assim como Educação Profissional oferecida aos trabalhadores e filhos destes, como por exemplo, a dos adolescentes “em situação de risco social”, pelas instituições de assistência sócio-educativa, bem como a educação necessária, se faz preciso compreender o atual momento do mundo do trabalho, com suas crises e soluções, pois a educação profissional está atrelada a esses movimentos.

2.1 Processo Produtivo Contemporâneo e a Educação do Trabalhador

O atual momento produtivo tem colocado novos desafios para o trabalhador e para a educação, pois agora não basta que o trabalhador tenha apenas uma especialização, mas que ele possua competências qualitativas e quantitativas para exercer multitarefas na empresa. O trabalhador de novo tipo, em tese, não mais executa trabalhos braçais e repetitivos (pois este fica a cargo dos robôs), mas passa a coordenar, em cooperação mútua com os outros, a automação. Este tipo de educação para o trabalho reduz o número necessário de trabalhadores na fábrica, aumentando então a lucratividade do sistema, já que ocorre a dispensa de uma boa parte dos trabalhadores que irão pertencer ao grupo de desempregados e, talvez posteriormente, aos de trabalhadores que exercem atividades precarizadas.

A educação para/no trabalho está diretamente ligada às forças produtivas; ela é, segundo Marx (1971; 1992) também uma mercadoria, com valor-de-uso e valor-de-troca, apropriada pelo capitalismo para incrementar a mais-valia. Durkheim (1978, p.5-25) a tem como regra moral da vida econômica, que possibilita o desenvolvimento material e intelectual da sociedade. Weber (1991, p.99) a vê como uma racionalidade capitalista de progressão e lucratividade, que visa acessar ao trabalhador habilidades para que este, no ato laborativo, possa usá-las racionalmente para eliminar gastos na empresa. Para Haberman (1967, p.321-322), é um subsistema do agir instrumental e estratégico, que atua como um dos pressupostos para o desenvolvimento das forças produtivas, ao dotar o trabalhador de habilidades essenciais

Sempre o objetivo da qualificação no modo de produção capitalista é incrementar a mais-valia, se não fosse assim não teria sentido Henry Ford introduzir em sua fábrica de carros os princípios de Taylor de divisão do trabalho entre os administradores e operários do chão da fábrica, representando assim a Segunda Revolução Industrial. Tal concepção de trabalho deu tanto sucesso no pós-guerra que foi disseminado por todo o mundo capitalista possibilitando o fenômeno, chamado por Hobsbawm (1992), de fase ouro do capitalismo que durou cerca de trinta anos. A essa nova forma de produzir o capitalismo adota também outros elementos de sustentação desse desenvolvimento como por exemplo o acordo de *Bretton Wood* que adotou um outro sistema financeiro, baseado no dólar sem lastreamento em ouro, a adoção do Estado do Bem-Estar-Social, pelo qual alguns países adotaram sistemas providenciários modernos e eficazes além de manterem políticas compensatórias, inserção da automação na fábrica, dentre outros. (DAMÁSIO, 1995; GORENDER, 1996)

Esse desenvolvimento alcançado pelo mundo capitalista e também socialista possibilitou por três décadas um grande crescimento econômico. (BIHR, 1998). Uma onda de prosperidade se propagou pela América, Europa, Àsia. E, embora a Era do Ouro tenha pertencido "essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos" (HOBBSAWM, 1992, p. 253), contaminou a todos os outros (subdesenvolvidos e em desenvolvimento). Nesse período houve uma diminuição da fome mundial, aumento da expectativa de vida, da produção manufatureira e de alimentos, expansão geográfica das indústrias e empresas, intensificação do turismo mundial, aumento do emprego (pleno emprego como ficou conhecido), assim como o aumento da automação, etc. (HOBBSAWM, 1992; DAMÁSIO, 1995; GORENDER, 1996; BIHR, 1998)

Um dos principais problemas do Taylorismo/Fordismo ao decompor e fragmentar as tarefas da fábrica foi que, além de aumentar consideravelmente a divisão social do trabalho, trouxe como consequência fundamental a desqualificação do trabalhador, pois este quando deixa de passar por todas etapas de produção, como ocorria no trabalho artesanal e industrial doméstico, deixa, conseqüentemente, de apreender e compreender o processo produtivo ao mesmo tempo que perde o controle sobre aquele conhecimento que sabia, devido à introdução dos maquinários na fábrica. Logo, a educação do trabalhador neste período, entendida como treinamento, visava o adestramento do operário para uma determinada função na fábrica sendo que tal educação tinha como objetivo geral desenvolver no trabalhador as habilidades de "velocidade, destreza e a capacidade de habituar-se a condições penosas de trabalho" (PAIVA, 1989, p. 26). Outras habilidades

eram também exigidas para o trabalhador do chão da fábrica como a disciplina e a capacidade de cumprir ordem pré-determinada (PICANÇO, 1998).

Mas, no fim da década de 60 e início da década de 70, este regime de superacumulação de capital entre em crise provocada por vários fatores, dentre eles: a quebra do sistema de *Bretton Woods* que sustentava a economia mundial e a americana; a superprodução agrícola e industrial; o baixo consumo destes produtos em escala local e internacional, o aumento do petróleo, dentre outros fatores, provocando uma grande "recessão generalizada da economia capitalista [...] queda da produção, aumento brutal do desemprego, contração do comércio, desmoronamento da cotação na Bolsa, etc." (BIHR, 1998, p. 74).

Outra consequência desta crise foi a dúvida que pairou sobre a categoria trabalho se ele ainda seria ou não central na sociedade contemporânea já que as pessoas não viviam mais do emprego fordista. Em Marx o trabalho aparece como elemento central e constituinte da sociedade. Já em Offe o trabalho perde a sua centralidade devido à escassez do emprego fordista e assim sendo substituído por outros elementos reguladores da vida social. Acredito como Marx (1994), que o trabalho é e continua central porque ainda determina as relações sociais pois, através dele o homem age e interage sobre/com a natureza, transforma e é transformado, participa e constrói sua história e seu tempo pois o trabalho "(...) é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (...) põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas." (MARX, 1994, p.202). Antunes (1995) ratifica o caráter central do trabalho em Marx dizendo que existe uma crise estrutural mas que não ameaça o trabalho no seu valor-de-uso e valor-de-troca e portanto, só teria sentido falar de uma não-centralidade do trabalho, a partir da abolição do capitalismo em suas diversas formas.

Portanto, a tendência apontada por Marx – *cujas efetivação plena supõe a ruptura em relação à lógica do capital* – deixa evidenciado que, enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não pode se concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de valor, mas, isto sim, uma mudança no interior do processo de trabalho, que decorre do avanço científico e tecnológico e que se configura pelo peso crescente da dimensão mais *qualificada* do trabalho, pela *intelectualização do trabalho social*. (Antunes, 1995, p.50 - grifo do autor)

E em vista dessa crise no campo material e mesmo no imaterial como esta acontecendo com a categoria trabalho, o capitalismo vem procurando caminhos para a saída desta crise concretizando políticas econômicas a partir da reestruturação do setor produtivo a partir de algumas estratégias fundamentais como: substituição do modelo taylorista/fordista de

produção por outro mais flexível ou então a adoção de alguns elementos dos modelos flexíveis; regulamentação da economia pelo mercado e não mais pelo Estado; diminuição do poder do Estado do Bem-Estar-Social, ampliação das novas tecnologias, como a robótica, no processo produtivo e uma nova educação para o trabalhador baseada nos novos modelos de produção flexível como forma de atender as novas exigências do mercado.

Esta nova educação para o trabalhador, chamada de polivalente, exige que o trabalhador tenha um maior conhecimento, experiência, capacidade de lidar com as novas tecnologias bem como fazer trabalho em grupo e de executar diversas tarefas de organização e de comunicação (MACHADO, 1992), como forma de concretizar a poliatividade (fabricação, manutenção, gestão etc.) na fábrica (BIHR, 1998). Outros atributos são exigidos como competência a longo prazo, capacidade de raciocínio lógico, de armazenamento de informações, de criatividade e autonomia (PAIVA, 1989). Esta educação deve ter como pressuposto básico o saber aprender sempre. Além disso essa nova educação para o trabalhador deve permitir a aquisição de diferentes "habilidades e repertórios profissionais" (SALERNO, 1994, p. 60) que visem a integração do trabalhador no processo produtivo ou seja acessar-lhes conhecimento e outras condições materiais suficientes para a empregabilidade.

Diante destas transformações no mundo social e do trabalho que se verifica, a qualificação assume caráter de centralidade no mundo produtivo, até mais do que antes, pois agora não basta que o trabalhador tenha apenas uma especialização, mas que ele possua competências qualitativas e quantitativas para assumir tanto um posto de trabalho numa determinada empresa como para exercer qualquer trabalho como autônomo. Assim, a qualificação polivalente tem se tornado um elemento natural e pré-requisito para a sobrevivência deste e dos outros modelos flexíveis de produção que se fundamentam na evolução tecnológica, na redução do número de empregados contratados, na substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, na produção e relações de trabalho também flexíveis. (PEREIRA, 1999)

Como vemos, a educação para o trabalhador assume condição *sine qua non* no atual mundo produtivo, pois as mudanças econômicas, tecnológicas e organizacionais que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea nos anos 90, indicam uma certa crença na centralidade da qualificação real e intelectual, ao impor para os indivíduos uma urgente necessidade de aquisição de novos saberes e o desenvolvimento de novas competências (cognitivas, manuais) e capacidades (adaptação, criatividade, etc.), como pré-requisito

imprescindível para a operacionalização de complexas máquinas no processo de trabalho (PAIVA, 1995). A qualificação intelectual tem como pressuposto a formação básica e geral de caráter mais humano e que visa desenvolver um pensamento plural (conceptivo-abstrato) com competências que se articulam e concretizam na prática social; esses conhecimentos são imprescindíveis para a aquisição dos saberes específicos da ação produtiva. *“Espera-se da qualificação intelectual de natureza geral e abstrata que ela seja a base para os conhecimentos específicos, mas que também constitua a fonte principal da competência que se prova na interação e em atividades concretas crescentemente complexas”* (PAIVA, 1995, p.82-83 - grifo da autora)

Mas, esta nova educação do trabalhador, assim como a reestruturação produtiva não se constitui como um fenômeno homogêneo, pois ainda se vive convive com várias outras formas de processos produtivos e de qualificação do trabalhador. Reafirmando esta questão Torres (1995) diz que

Os mercados de trabalhos no capitalismo contemporâneo não são homogêneos. A segmentação dos mercados de trabalhos implica em que haja, pelo menos, quatro grandes níveis de mercado: um respondendo às demandas do capitalismo monopolista [...]; um segundo respondendo às demandas de um capitalismo não monopolista [...]; um terceiro que corresponde ao setor público [...]; e finalmente um mercado de trabalho marginal, subterrâneo, que inclui desde aspecto de transações ilegais (p. ex. o narcotráfico) até o trabalho por conta própria, o trabalho familiar, pequena produção para subsistência e um sem-número de atividades econômica denominada produção marginal ou mercado informal - um mercado que cresce aceleradamente. (TORRES, 1995, p. 118)

2.2 O Ajuste Neoliberal e o (Novo) Papel do Estado Frente às Políticas Sociais e de Educação Profissional

Com o fim dos anos gloriosos o sistema capitalista gesta políticas econômicas de ajuste neoliberal para debelar a crise. O objetivo geral desse ajuste era a desregulamentação do Estado da economia e o fortalecimento do livre mercado como única forma de retorno ao desenvolvimento. As estratégias do ajuste, diga-se de passagem elaboradas pelo Consenso de Washington (FMI, Banco Mundial e EUA), teria que ser empreendido em todos os países centrais e periféricos de economia capitalista como única forma de debelar a crise. Este ajuste envolvia várias estratégias do tipo: controle da inflação e dos gastos públicos, privatização das estatais, incrementação e ampliação das exportações, abertura de mercados dentre outras. Este ajuste tomou diversas magnitudes independentemente do país em que foi aplicado, tanto nos Estados Unidos e na Inglaterra como nos países da Europa e América

Latina desencadeou recessão, desemprego, pauperização e novos excluídos. (SOARES, 2000; CALCONHOLO, 2000)

A crise no Brasil vai se acentuar nos anos 80 com o endividamento do Estado e, conseqüentemente, com o enfraquecimento do modelo desenvolvimentista. Essa crise vai se manifestar sob diversas formas: instabilidade da moeda e do crescimento, inflação, desemprego, quebra de empresas nacionais, fuga de capital estrangeiro, aumento da pobreza e exclusão social, descontentamento política que desemboca até mesmo em cassação de mandato do presidente do país, etc. Nessa incerteza econômica o ajuste só foi aplicado no país, de fato, nos anos 90, no governo de FHC (SOARES, 2000). No país o ajuste neoliberal se concretizou com a redução dos gastos do Estado, através do "equilíbrio fiscal como forma de combater a inflação e os problemas do desequilíbrio externo" (CALCONHOLO, 2000, p. 26). O equilíbrio deveria ser conquistado a partir de ações do tipo:

corte drástico nos gastos públicos ("racionalização" de salários dos funcionários públicos; reforma administrativa como forma de enxugar o tamanho do "elefante" estatal; priorização dos gastos públicos) e a privatização. Esta última, além de garantir a maior eficiência pela iniciativa privada, geraria recursos que poderiam ser usados no pagamento das dívidas estatais. (CALCONHOLO, 2000, p. 26)

O ajuste neoliberal propagava tanto nos países centrais como periféricos, o ideal de uma sociedade livre sem os entraves burocráticos do Estado que, segundo os agentes neoliberais (BIRD, Banco Mundial, FMI, blocos como G-8, NAFTA, Mercosul, etc.) prejudicava a implantação da 3ª Revolução Industrial. O Estado então passou a ser visto como um estorvo para a expansão capitalista. Neste ponto o ajuste neoliberal é um processo, segundo Atílio Borón (2000, p.158), em que *"o mercado é idolatrado; o Estado é demonizado; a empresa privada é exaltada e o "darwinismo social de mercado" aparece como algo desejável e eficaz do ponto de vista econômico"*. Para esse Estado, postula-se o mínimo com novas responsabilidades como, por exemplo, controlar os gastos públicos, regulamentar leis de taxaçaõ mínima para o mercado, garantir a equidade social via saúde, segurança, educação, e ainda garantir o controle das políticas salariais e dos conflitos grevistas, bem como a desregulamentação das leis trabalhistas (como no caso do Brasil), que são prejudiciais à adoção do trabalho flexível e precarizado.

O ajuste neoliberal trouxe na prática a gradativa extinção do emprego formal; a supressão de direitos sociais; a propagação do trabalho precarizado como alternativa ao desemprego estrutural, alternativa essa legitimada pelo Estado Mínimo, quando

regulamenta/desregulamenta leis a favor do sistema produtivo e contra os trabalhadores; quebra de economias periféricas, como estamos a ver o caso da Argentina; desaceleração de economias, como no caso a do Brasil; fortalecimento de grupos monopolizadores das políticas neoliberais e detentores dos maiores capitais produtivos e financeiros; novas políticas de educação profissional para atender ao mercado flexível e precarizado; interferência do Banco Mundial nos sistemas de educação dos países periféricos; sucateamento de universidades públicas e privatização do ensino superior, dentre outros. No Brasil, especificamente, vai se manifestar com uma

"recessão tão profunda, prolongada e generalizada, cujos efeitos "estabilizadores" pretendidos parecem ser, além de remotos, bastante questionáveis. Esses efeitos podem ser verificados por meio de alguns indicadores que já evidenciaram uma recessão profunda, um recrudescimento da inflação e, sobretudo, uma precarização da situação social (desemprego, baixos salários etc.) aliada a uma "pauperização" das políticas sociais, o que agrava ainda mais a situação. (SOARES, 2000, p. 45)

O ajuste neoliberal, no país, vai ampliar e agravar alguns problemas sociais do país como, por exemplo, o abandono de crianças e adolescentes, a exploração do trabalho infanto-juvenil, e a violência doméstica contra crianças, a prostituição de meninos e meninas, dentre outros. Como sabemos, este problema não é prerrogativa deste estágio de desenvolvimento capitalista, mas é nele que se agrava tal questão a ponto de obrigar o Estado a gestar políticas sociais compensatórias. Afinal, este passa a ser o papel do Estado mínimo que é, em tese, cuidar da saúde, segurança e educação e sempre que necessário, também garantir a infra-estrutura suficiente para o desenvolvimento e expansão capitalista. Cabe a esse Estado Mínimo construir e concretizar políticas públicas e também incentivar a sociedade civil organizada nas suas ações de atendimento a população desassistidas de alguma política pública.

Isto passa a ocorrer porque o neoliberalismo ampliou o foco das desigualdades sociais, levando a maioria da população dos países periféricos à situação de indigência. Tanto isto é verdade que vemos tais reflexos nos mais variadas situações sociais: aumento da mortalidade entre crianças, reaparecimento de doenças tropicais e crônicas, inchaço urbano com aparecimento de favelas, precarização das condições de sobrevivência. (SOARES, 2000) Mas, ratificando, o caso talvez mais perverso foi o uso do trabalho infantil em escala mundial em que o próprio sistema se apropriou do trabalho da criança e do trabalho da mulher a preços ínfimos; exemplificando, podemos citar as crianças no Brasil afora que trabalham em carvoaria, nos canaviais, nas casas de farinha, na agricultura, nas casas de

família, nas casas de prostituição etc. Outra condição perversa é a situação de indigência em que se encontra uma boa parte das crianças e adolescentes pertencentes à classe dos trabalhadores e que vemos nas ruas a pedir esmolas, restos de comidas nos restaurantes, nas latas de lixo ou mesmo a cometer pequenos furtos para se alimentarem ou vestirem.

Os problemas causados e ampliados pelo ajuste neoliberal amplia o terceiro setor ainda na década de 70, devido às políticas recessivas impostas pelo FMI (Fundo Monetário Internacional) e BM (Banco Mundial) aos países centrais e periféricos que os levou ao aumento desenfreado da pobreza em escala mundial; porém, com certeza quem mais sofreu com essas políticas foram os países pobres fornecedores de matéria-prima para os países ricos. E, então, como forma de amenizar a pobreza, a ONU (Organização das Nações Unidas), através do seu aparato institucional corporificado nas instituições UNICEF e UNESCO, gesta políticas em nível internacional e local, porém compensatórias como forma de amenizar o pauperismo crescente nesses países. (HOBSBAWM, 1995; CORAGGIO, 1996; FRIGOTTO, 1996; CASTEL, 1998; SOARES, 2000)

Para Corrágio (1996, p.52), aos Estados nacionais cabe "criar um ambiente favorável (infra-estrutura e serviços sociais básicos, regulação do mercado para torná-lo 'amigo das pessoas', redistribuição da terra e outros ativos quando for politicamente factível) para a produção mais eficiente e uma distribuição mais equitativa." E juntamente com esse novo papel do Estado, as ONGs (Organização Não-Governamentais) aparecem para concretizar políticas sociais que diminuem também o pauperismo. A cooperação entre ambas se dá através de apoio financeiro (do Estado para as ONGs) e programas sócio-educativos (das ONGs para o Estado). E referente as políticas para as crianças e adolescentes marginalizados, as ONGs vão tentar resgatar a cidadania destes meninos e meninas a partir de uma ação social e educativa em que a educação profissional é o principal elemento de resgate/construção da cidadania deste grupo, via inserção no mundo do trabalho.

Mas, essa cooperação não impede o Estado de também manter uma ação social própria ou mesmo paralela com as ONGs; exemplificando, podemos citar a instituição Cidade Mãe (gestada pela Prefeitura Municipal do Salvador), a FUNDAC (sobre a responsabilidade do Estado da Bahia), Conquista Criança (pertencente à Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista - Ba), dentre outras na Bahia e no Brasil. Estas instituições atuam no terceiro setor com ações sócio-educativas, mas, às vezes, age de forma híbrida ao recorrer às instituições não-governamentais para fazer parcerias sociais como forma de acessar, aos meninos e meninas, alguma ação que ela não detém o conhecimento, como no caso a

educação profissional. E esta é uma prática que tem se tornado comum no terceiro setor de se ganhar e fazer parceiros sociais porque a parceria é a forma de solucionar problemas, sejam eles de natureza social, econômica, política e administrativa.

Para Motta (1982), a cooperação entre instituições (governamentais e não-governamentais) deve se basear em regras e funções pré-definidas para que haja uma participação funcional dos atores sociais na administração (pública e ou privada), com o objetivo de diminuir a burocracia existente entre elas e que as ações sejam mais rápidas e eficientes. Segundo Bernardino (s.n.t, p. 30-31), a idéia de participação iniciou-se no Brasil na antiga República, a partir da iniciativa do poder estatal quando estabelece parcerias com as instituições não-governamentais para concretizar a assistência social que se implantava no país. A parceria é:

um expediente político intransferível, é uma necessidade histórica. Não como ação adesista e cooptada, mas como uma aliança política para a construção de estratégias de democratização. *A parceria tem como requisito a responsabilidade mútua - de governo e de sociedade civil - para o enfrentamento das demandas sociais.* A parceria exige atores significantes que sejam expressões de vontade política, não de si mesmos. (grifo nosso)

E se a parceria é uma responsabilidade mútua entre governo e ONG, é normal que ambos participem do gerenciamento das ações que se concretizam para solucionar problemas sociais. Só que em muitos casos a parceria governamental tem se resumido apenas na alocação de verbas para as ONGs, ficando esta com a total responsabilidade pelas ações concretas. O Estado se exime de qualquer responsabilidade no gerenciamento dessas ações, é como se a intervenção estatal se resumisse apenas na alocação de verbas, é mais uma vez a assistência social virando assistencialismo, pois não há clareza de como são feitas essas parcerias. Maria do Carmo Brant Carvalho (1995) afirma que a ligação do Estado com a Sociedade Civil Organizada, também chamada de Sociedade providência, se dá pela transferência de recursos financeiros para as ONGs como forma desta ampliar o atendimento social aos excluídos dos direitos mínimos sociais e econômicos. Para Carvalho, a sociedade providência foi gestada das condições de pauperismo da população das classes baixas e de um Estado inoperante que está a serviço de um sistema econômico excludente. Esse mesmo Estado se apropria da sociedade providência para que ele execute obras sociais.

Para Torres (1995), o Estado no neoliberalismo assume o papel de também legitimar este fenômeno quando estabelece políticas públicas com o apoio do Banco Mundial e FMI,

como no caso as que envolve a educação para países periféricos financiando e gerenciando as ações como "construção de escolas, o apoio ao desenvolvimento da escola secundária, a educação vocacional e técnica, a educação informal, a educação básica [...]" (TORRES, 1995, p. 128). Para este autor, o Banco Mundial não considera as políticas de educação profissional tão importantes quanto as de educação geral por reconhecer que esta abre o leque necessário ao desenvolvimento capitalista ao permitir uma ampla formação dos indivíduos e o desenvolvimento de capacidades necessárias ao mundo social e do trabalho.

Sobre esta questão Fonseca (1995) afirma

No que diz respeito ao ensino profissional, as diretrizes do Banco para as décadas futuras tratam de estreitar os vínculos entre este nível de ensino e as atividades econômicas, especialmente em relação às pequenas empresas do setor informal. O objetivo de desenvolvimento institucional ainda permanece como preocupação central, acrescentando-se aí a colaboração entre o setor público e o privado como estratégia de base à meta de desenvolvimento de padrões de qualidade e de eficiência no treinamento profissional. *Diferente dos primeiros documentos setoriais, a ênfase desloca-se do ensino técnico de nível secundário para a alfabetização e a educação geral.* (FONSECA, 1995, p. 172- grifo nosso)

Neste ponto, a educação deve atender a quatro pilares, segundo o Relatório para a UNESCO, escrito por Jacques Delors, em que indica/prescreve alguns elementos para a educação no século XXI.

Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integrar as três precedentes. (DELORS, 2001, p. 89-90 - grifo do autor)

E em relação à educação profissional, este relatório é claro quando diz que

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a Ter valor formativo que não é de desprezar. (DELORS, 2001, p. 93)

As políticas públicas desse Estado e as ações da sociedade providência acreditam e apostam na educação profissional como um dos elementos de construção da cidadania para os meninos e meninas em situação de risco social. Porém, nem sempre acontece, quando se fala em uma educação profissional para os grupos marginalizados significa defender e

concretizar uma educação nos moldes em que o sistema produtivo exige ou seja formar para o posto de trabalho e para a empregabilidade; logo, todas as competências pedidas pelo mundo do trabalho, como vimos nos capítulos anteriores, nem sempre são concretizadas pelas ações de educação profissional das instituições que cuidam de crianças e adolescentes marginalizados, por exemplo a pesquisa de Silva (1999) aponta o descolamento existente entre a educação profissional da Fundação Cidade Mãe e as exigências do mercado de trabalho. Nesse ponto, é preciso pensar que também a educação para o trabalho no momento atual de produção, baseado no modelo de competências não é um fenômeno que se verifica em todos os lugares, não é homogêneo e portanto ainda estamos a ver educação para o trabalho baseada ora em antigos ofícios, ora no modelo fordista ora nos modelos flexíveis de produção.

Maria Franco (1994) considera que a educação profissional favorece o crescimento dos educandos a partir da aquisição dos conhecimentos técnico-científicos de uma determinada profissão. Mas para isto a educação profissional precisa ser eficiente e "deve contar com recursos humanos especializados, instalações apropriadas, equipamentos, laboratórios em funcionamento, uma engrenagem administrativa que lhe dê apoio e outros tantos requisitos." (FRANCO, 1994, p.26) Nesse ponto, as ações de educação profissional das instituições de assistência à criança e ao adolescente poderão assumir uma função social de vanguarda ao construir a cidadania destes meninos e meninas, caso adote uma educação de qualidade. Mas, na realidade nem sempre isto ocorre, principalmente quando se trata de instituição governamental que assiste *menores marginalizados*, haja vista as pesquisas de Violante (1983), Ataíde (1993), Silva (1999), Frontana (1999) que mostram tais fracassos o que parece que não ocorre com as instituições não-governamentais segundo alguns estudos como o de Almeida (2000), Guimarães (2001). E aí vale a pena questionar qual tem sido a função social das instituições governamentais se é a de reprodução ou transformação das atuais condições de vida das crianças e adolescentes "em situação de risco social".

Para a teoria da reprodução social, a escola, e aí podemos fazer analogia às instituições governamentais e não-governamentais que assistem crianças e adolescentes marginalizadas, exerce papel de subordinação das classes menos favorecidas quando inculca a cultura e a ideologia da classe privilegiada, isto acontece sob diversos elementos que circulam dentro da escola como por exemplo o currículo, a linguagem, a didática, os conteúdos, etc. Mas para a teoria da resistência, representada por alguns teóricos como Paulo Freire (1987), Mariano Enguita (1989), George Snyders (1981), Theodor Adorno (1995), dentre outros, a

escola é espaço de reprodução mas também pode ser lugar de resistência e de desbarbarização social através de práticas educativas libertadoras. Neste ponto Bruno Pucci (1994, p. 137) considera que "embora [a escola] carregue o peso de todas estas heranças (...) e embora contribua para a reprodução de injustiças estruturais sociais, a escola, no entanto, é uma agência poderosa para a emancipação do homem. Na verdade, a única agência espacializada para tal fim."

Snyders (1981) considera que a escola dá um pouco de preparação para o trabalho e, portanto, os indivíduos pobres não conseguem se inserir no mercado de trabalho porque é uma educação para a docilidade das classes subalternas para, no máximo, ocuparem os postos, quando existe, baixos do mercado. Mas, esta mesma escola pode ser terreno de luta porque nela existem forças progressistas e conservadoras e é por isso que ela é um espaço de reprodução das estruturas existentes mas também espaço de ameaça a ordem estabelecida e, conseqüentemente, espaço de libertação. Para Freire (1983), a escola deve cumprir o papel de formar o novo trabalhador mais crítico, reflexivo e atuante no mundo social e do trabalho. Mas, esses atributos individuais e sociais só serão possíveis via educação. Uma educação humanizante capaz de imbuir no homem o compromisso social. E compromisso para Freire é, antes de tudo, uma práxis entre e os homens que devem buscar mudanças substanciais para o seu grupo social. Mas, essa mudança não pode ocorrer sem o conhecimento do mundo social e do trabalho (FREIRE, 1983, p.21) e nesse ponto a educação profissional tem um papel exaustivo de construir a cidadania para os trabalhadores e filhos destes, porém essa educação deve ter como pré-requisito a educação básica (educação infantil, educação fundamental e a média).

2.3 Processo Produtivo e o Currículo de Educação Profissional por Competências

Há um movimento mundial de adaptar/substituir a velha educação do trabalhador baseada nos princípios taylorista/fordista por outra, chamada, segundo Hirata, de modelo das competências, baseada nos modelos flexíveis de produção. No Brasil esse movimento vem ocorrendo em alguns setores da economia e está sendo legitimado pelo Estado quando este, pressionado pelos setores produtivos, institucionalizou uma nova legislação de educação profissional ainda na constituição de 1988. Mas, de fato, é a LDB 9394/96 e principalmente o Decreto 2.208/97 que vão regulamentar a educação para o trabalho e por

fim o Parecer 17/97 do Conselho Nacional de Educação sistematiza as diretrizes curriculares dessa educação baseando-as no modelo de competências. A adoção desse modelo é porque, segundo o Parecer 17/97, constitui "um instrumento para a democratização da educação profissional, em todos os seus níveis. Abre possibilidade de qualificar inicial e sequencial, bem como de requalificar e atualização de trabalhadores, empregados ou não." (BRASIL, 1997, p. 2-3)

Neves (2000), ao delimitar o campo da educação básica e da educação profissional nos chama à atenção para o fato de que esta última foi defendida no Brasil. O paradigma da competência surge nos anos 80 com o fim da tese de que o trabalhador é desqualificado com a inserção das novas tecnologias no processo produtivo ocasionando, conseqüentemente, a ampliação da divisão do trabalho capitalista. Este novo paradigma tem como pressuposto a requalificação do trabalhador pela própria automação e novas formas de gestão como ocorre no modelo produtivo japonês. (HIRATA, 1994)

As qualificações exigidas no interior desse "novo modelo produtivo", representado pelo modelo empresarial japonês, contrastam fortemente com aquelas relacionadas com a lógica taylorista de remuneração, de definição de postos de trabalho e de competências: trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha [...]. (HIRATA, 1994. P. 130)

Para Hirata (1994), o modelo de competência não tem a mesma dimensionalidade da qualificação, porque não foi construído a partir das relações sociais dos trabalhadores, além de estar ligada à noção de empregabilidade, enquanto capacidade que o trabalhador deve ter de sempre estar/manter empregado. O desenvolvimento das competências (pensamento lógico matemático, trabalhar em equipe, ser criativo, etc.; enfim, saber ser e estar mais do que fazer) torna-se trivial nesse momento de reestruturação produtiva porque é ela que dará o tom da empregabilidade. Esta autora considera que existe um vínculo estreito entre a noção de competência e a noção de empregabilidade. Ambas surgiram nos meios empresariais e representam o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para o novo mundo do trabalho. Empregabilidade é a "passagem da situação de desemprego para a de emprego (saída do desemprego e ingresso no contingente de empregados) (HIRATA, 1997, p.33) Só que esta noção coloca a responsabilidade de estar empregado no trabalhador e nesse aspecto a empregabilidade é ideológica porque esconde os fatores macroeconômicos que criam o desemprego estrutural. (HIRATA, 1997) Nesse ponto a qualificação por competência seria condição aplastante para a empregabilidade.

A noção de empregabilidade está associada a uma política de seleção da empresa e implica em transferir a responsabilidade da não-contratação (ou da demissão, no caso dos plans sociaux) ao trabalhador. Um trabalhador “não empregável” é um trabalhador não formado para o emprego, não competente, etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e meso econômicas contribuem decisivamente para essa situação individual. (HIRATA, 1997, p.33)

As competências também podem ser entendidas como habilidades físicas e cognitivas que predispõe o trabalhador a aprender a aprender e a aprender a pensar. Segundo o MT/SEFOR (Ministério do Trabalho/ Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional), deve-se levar em consideração, quando do planejamento da educação profissional, além da necessidade do mercado de trabalho, também as diversas habilidades básicas, específicas e de gestão, que concretizam as competências.

habilidades básicas, entendidas como o domínio funcional da leitura, escrita e cálculo, no contexto do cotidiano pessoal e profissional, (...). b) habilidades específicas, definidas como atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações do mercado de trabalho, especialmente tendo em vista os processos de reestruturação produtiva (...). c) habilidades de gestão, compreendidas como competências de auto-gestão, associativas e de empreendimento, fundamentais para a geração de trabalho e renda.. (Brasil, 1995, p.18)

O novo currículo de educação profissional do país baseia-se nessas e em outras competências como por exemplo a de “leitura, escrita, raciocínio, ou de novas habilidades como iniciativa, liderança, autocontrole.”(BRASIL, 1999, p. 14). Sendo que os sujeitos dessa competência/empregabilidade são os pertencentes à classe trabalhadora, que agora precisam “saber-fazer e saber-ser exigidas por postos, profissões ou trabalhos em uma ou mais áreas correlatas.” (MTb/SEFOR,1996:21) Podemos perceber que o novo currículo de educação profissional legitima a contradição existente no tipo de qualificação que se pretende para o trabalhador, pois, se por um lado há o desenvolvimento das capacidades cognitivas destes, por outro lado lhes é imputado a obrigatoriedade de estar empregado ou empregável, como se estar inserido no mercado formal ou informal de trabalho fosse uma mera questão de qualificação.

Neste aspecto, o currículo enquanto caminho, meio de transmissão de conhecimentos da vida para a vida e no caso o currículo de educação profissional enquanto caminho que transmite conhecimentos práticos do mundo produtivo não está livre das ideologias do sistema capitalista ao contrário pois ele está, muitas vezes, a serviço da legitimação deste sistema como agora estamos a ver com a educação profissional baseada no modelo das

competências como forma de atender as atuais mudanças do mundo produtivo. Porém, não podemos esquecer que o este currículo pode ser espaço de aprendizagem de conhecimentos do/para o trabalho e também do/para o social. Para Silva (1996), o currículo é construído nas relações sociais e portanto deve ser um meio de transmissão multicultural crítico e de "afirmação da identidade cultural dos diversos grupos" (182)

O currículo deve ser meio de transmissão de conhecimento do mundo do trabalho e do mundo social e para tal intento, o currículo, na afirmação de Goodson (1995), não pode ser mais visto como prescrição e organização de conteúdos, mas como um artefato cultural (SILVA, 1996) construído socialmente, primeiro "em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática" (GOODSON, 1995, p. 67) Assim, pensar o currículo de educação profissional sem a perspectiva da educação geral é apenas valorizar a prática para o trabalho disvinculando-o da prática para a vida. O currículo de educação profissional se define pela transmissão de conhecimentos do mundo do trabalho; logo, educação profissional é a área da educação que visa transferir conhecimentos e desenvolver habilidades e capacidades para o trabalho sem esquecer no entanto a prática social. Educação profissional é um conhecimento essencialmente prático pois espera-se do indivíduo que tenha todas as suas potencialidades (competências) desenvolvidas, para o trabalho.

E hoje, como estamos a ver, uma constante mudança no mundo contemporâneo não se pode somente pensar em desenvolver competências para o exercício de uma determinada profissão ou posto de trabalho, mas de desenvolver competências para a vida como forma de permitir que os indivíduo se adaptem criticamente a todas as mudanças sociais de forma digna. Assim, então cabe reivindicar para o currículo de educação profissional um caráter mais humanista, formador e ético-moral. Cabe lembrar que a educação profissional da forma que está sendo colocada pela reestruturação produtiva e políticas neoliberais não objetiva favorecer o pensamento crítico do trabalhador, mas continua a-crítico e separando trabalho manual do trabalho intelectual, embora a polivalência reivindique uma maior intelectualização dos trabalhadores. Machado (1992) diz que a polivalência não rompe com o modelo taylorista de produção, mas representa um acréscimo a este quando advoga para o trabalhador o enriquecimento de suas potencialidades cognitivas e manuais. Para Deffune e Depresbiteris (2000), a polivalência tem duas dimensões: a educativa e a produtiva, sendo que esta última se subdivide em elementar, ampliação e enriquecimento de tarefas.

A polivalência elementar limita-se a uma simples rotação de posto de trabalho, numa cadeia de produção taylorista. Neste tipo de produção fragmentação das tarefas não permite, ao trabalhador, dominar o processo de realização do produto. Esse tipo de polivalência faz apelo ao "saber fazer" de mesma natureza. A *polivalência com a ampliação das tarefas* refere-se a uma dimensão mais ampla de trabalho, que faz apelo a atividade diferentes da profissão. A *polivalência com enriquecimento das tarefas* é complexa, necessitando de mudanças nos saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-agir da área profissional. (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p. 74 - grifo da autora)

Neste aspecto, defende-se, para o trabalhador e filhos destes, a polivalência na sua dimensão também educativa porque incorpora uma "série de capacidades e competências que permitam à pessoa viver em sociedade como cidadão participante, crítico e consciente" (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p. 74) Estas autoras afirmam que o currículo de educação profissional deve ter a preocupação de desenvolver, no trabalhador, as competências para o mundo do trabalho e as capacidades para o mundo social. O currículo de educação profissional incorpora a dimensão da educabilidade constante que é a estratégia de inserir no sujeito da aprendizagem a capacidade de aprender a aprender constantemente. Quando o currículo de educação profissional não incorpora tais elementos está distanciado dos mundos (social e produtivo) e, conseqüentemente, dos novos conteúdos produzidos pelo avanço técnico-científico. A estruturação do currículo de educação profissional deve seguir algumas diretrizes epistemológicas e metodológicas, imprescindíveis para que ele seja atual e atuante, atendendo a pré-requisitos pessoais e sociais de quem o cursa. Essas diretrizes são: "análise da natureza da profissão que será o foco da formação, mapeamento "das competências necessárias para o trabalho", busca "de todos os subsídios necessários para desenvolver as competências" e conjugamento das "bases tecnológicas da profissão e de habilidades que promovam níveis mais altos de raciocínio." (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p. 69-81)

Existem várias formas de se estruturar um currículo de educação profissional, mas a forma mais usual tem sido por modulação que toma diversas formas indo do tipo modular por acolhimento, fixo, por formação, por qualificação, aplicação, síntese até chegar ao de verificação. Eles objetivam o máximo de desenvolvimento das capacidades e competências do educando ao mesmo tempo que permite a esse, a construção de conhecimentos que consideram mais adequados à sua realidade, já que os módulos dão uma maior autonomia aos educandos, permitindo que escolham "os percursos de sua formação" (DEFFUNE E DEPRESBITERIS, 2000, p.84) Deffune e Depresbiteris (2000, p.84-8) nos chamam à atenção para que o currículo de educação profissional modular não seja um mero

instrumento para atender ao imediatismo do mercado de trabalho, esquecendo da sua dimensão educativa, pois uma educação profissional de qualidade, atual e atuante, necessariamente não precisa ser sinônimo de emprego, mas de humanização dos indivíduos, permitindo que esses construam sua cidadania.

Pela humanização dos currículos, que é um conceito ético, pode-se não resolver o problema de emprego, mas certamente imprimem-se à educação condições mais dignas de aprendizagem. Afinal, não se pode esquecer que o educando é visto hoje numa perspectiva de formação para a cidadania. Ser respeitado em sua condição de educando em uma determinada área é, portanto, seu mais legítimo direito. (DEFFUNE E DEPRESBITERIS, 2000, p.8)

O currículo para a educação profissional tem que também estar na concepção, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1996), de artefato social e cultural, porque ele tem uma intenção, a depender do tipo de educação que queiramos dar para os sujeitos; se queremos uma educação emancipatória, precisamos pensar no currículo que promova pessoalmente e socialmente os indivíduos sujeitos dessa aprendizagem. Currículo é a transmissão de uma cultura pela escola, e fora do ambiente escolar, em um outro espaço de aprendizagem como, por exemplo, o das instituições profissionalizantes que qualificam o trabalhador para uma determinada concepção de modelo produtivo. Mas, é bom pensar que nem sempre o currículo de educação profissional visa a emancipação, haja vista a qualificação no local da empresa ou mesmo a empreendida para o trabalhador assumir determinado posto de trabalho.

2.4 Currículo e Prática Pedagógica de Educação Profissional

Mas, o currículo de educação profissional para que humanize o mundo do trabalho e consequentemente seja fator de aquisição de cidadania, segundo Deffune e Depresbiteres (2000), será preciso também se pensar na prática pedagógica que concretamente tem sido realizada nos espaços concretos de aprendizagem para o trabalho, inclusive questionando se estas práticas têm conseguido concretizar os atributos sociais e cognitivos determinados pelos currículos. As práticas pedagógicas precisam garantir a aprendizagem dos conteúdos técnico-científicos de uma determinada profissão mas ao mesmo tempo desenvolver as habilidades e capacidades necessárias, não apenas a uma determinada profissão, mas também ao mundo do trabalho. E quando se fala em prática pedagógica refere-se ao conjunto dos elementos didáticos: planejamento, conteúdos, metodologias, recursos

didáticos, avaliações e mais as relações afetivas e de poder que se processam no espaço da sala de aula e que transcendem para além dos muros da escola ou das outras agências educativas.

Nesse ponto, consideramos que o planejamento de ensino assume caráter de organizador dessa prática, possibilitando no espaço da sala de aula a práxis pedagógica. Sobre isso Lopes (1988) nos diz que um bom planejamento objetiva transformar, pela prática educativa eficiente, a vida dos alunos, que o planejamento deve ser "dirigido para uma ação pedagógica crítica e transformadora" (1988, p.44), e o tipo de planejamento que vem dar conta dessa dimensão é o participativo em que alunos, professores, direção, comunidade se associam para pensar a educação que querem para a sua classe e tem nessa educação a perspectiva política e cultural. Luckesi (1993) considera que o planejamento de ensino nasce de uma necessidade de uma educação eficiente.

E para planejar é preciso ter certos requisitos como por exemplo, amplo conhecimento do conteúdo a ser ensinado, adoção de uma prática coletiva de ensino e uma avaliação "como ato subsidiário do processo de construção de resultados satisfatório" (LUCKESI, 1993, p. 149) Segundo este autor, o planejamento direciona o ensino para efetuar uma educação de qualidade ao mesmo tempo que nos faz pensar que educação queremos e "quais são os seus valores e seus significados (uma filosofia da educação)" e, conseqüentemente, quais os conhecimentos que queremos para os educandos o que vai implicar necessariamente "na compreensão de sua inserção na sociedade e na história (ciência histórico-social), assim como uma compreensão dos processos de formação do seu caráter (teoria da personalidade) [...]" (LUCKESI, 1993, p.148). É através do planejamento de ensino que os conteúdos, as metodologias, os recursos e as avaliações são estrategicamente postos na prática pedagógica.

E quando se pensa esta relação prática pedagógica e currículo de educação profissional para os grupos de trabalhadores marginalizados, como no caso dos adolescentes em situação de risco social, há que se pensar além do mundo do trabalho, pois eles necessitam também de serem incluídos, de forma digna, no mundo social. E nesse ponto a educação profissional só terá relevância juntamente com a educação básica de qualidade, sem esta consonância não há garantia suficiente de construção de cidadania. Também nessas educações a que se pensar em práticas pedagógicas eficientes, não mais naquelas baseadas na memorização de um pouco de conhecimento; ao contrário, deve garantir total aquisição dos conhecimentos científicos, técnicos e do cotidiano; logo, tal prática deve ser posta e

vista como momento de prática social. Nesse aspecto é preciso está-la numa perspectiva freiriana de educação.

A prática pedagógica deve ser transformadora e que consiga libertar os sujeitos de sua condição opressora (FREIRE, 1987), sendo que esta emancipação se dá no âmbito social e do mundo do trabalho; emancipação no sentido de possibilitar aos sujeitos a sua sobrevivência no sistema capitalista sem precisar mendigá-la. Acessar uma qualificação tanto para o emprego como, na falta dele, para a auto gestão do trabalho, consideramos que seja esta a prática pedagógica profissional necessária para os adolescentes "em situação de risco social".

Na "pedagogia do oprimido", Freire (1987) enfatiza a necessidade do trabalhador e dos homens em geral de desmistificar sua realidade opressora tornando-a humanizadora. Mas, só seria possível com uma pedagogia do oprimido e não do opressor que busca apenas a reprodução do *status quo* e das formas alienantes de trabalho e de toda a vida social do trabalhador. A pedagogia do oprimido não mais é do que a prática para a liberdade social e ela surge da própria coletividade do oprimido. E quando se fala em uma pedagogia criada, constituída pelos oprimidos, fala-se numa ação cultural e política. Cultural, porque, embora os conhecimentos científicos sejam dados pelo poder hegemônico, se faz necessária sua aquisição, pelos oprimidos, como prática para a liberdade. É política porque ao valorizar a cultura dos oprimidos, os coloca na direção da organização social necessária para a superação de suas condições de oprimidos. Freire diz que a pedagogia que o opressor oferece ao oprimido é uma pedagogia bancária que garante a reprodução de vida social e produtiva sobre as bases capitalistas. É uma pedagogia que se tornou hegemônica porque apenas transfere valores sociais e culturais da classe elitista para as classes dos trabalhadores. A pedagogia do oprimido procura quebrar esse círculo vicioso com práticas pedagógicas desafiadoras e problematizadoras para os educandos, como por exemplo o diálogo desmistificador de realidades alienantes.

As práticas pedagógicas que libertam não podem ser medíocres, isto é, aquelas em que nem o professor e nem o aluno faz parte do processo de construção do conhecimento, é o conteúdo transmitido a-criticamente, sem uma preocupação pela metodologia da construção, do diálogo e do princípio educativo, os recursos aplicados não dinamizam a aula porque sua prática não foi pensada a partir de um planejamento participativo e dinâmico, a avaliação serve apenas para certificar os alunos em competentes e incompetentes e não como possibilidade de mudanças cognitivas e sociais. Pois, toda

prática pedagógica medíocre é anti-dialética porque a teoria e a prática estão dissociadas e alijadas do processo de socialização. O processo educativo anti-dialético é repetitivo, enfadonho e não promove a cognição dos alunos. Os sujeitos sociais não existem para esse processo, pois até os nomes constituídos historicamente dão lugar a outros com identidades estigmatizantes como, por exemplo, a substituição do nome aluno pelo de aprendiz e o do professor pelo de instrutor, como forma de extrair a dimensão dos sujeitos que interagem.

Segundo Veiga (1992, p.18), o processo anti-dialético representa "o rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática." E isto ocorre porque há uma ausência de planejamento pedagógico consistente, coerente e que privilegie a práxis sócio-pedagógica. Ainda citando Veiga, vejamos:

em uma prática pedagógica repetitiva, o professor não se reconhece na atividade pedagógica, pois coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas[...], o professor desempenha o papel de mero executor, muitas vezes decorrentes da própria política educacional definida pelos órgãos competentes. (VEIGA, 1992, p.19)

Não existe prática pedagógica sem a didática e seus componentes no lugar de destaque na aula, pois a Didática é a ciência que se preocupa com a aula como "ocorre e transcorre" (SOARES, 1989), que tem por finalidade dialetizar os processos pedagógicos postos para os sujeitos dessa prática, pois a prática pedagógica é uma prática social que, portanto, lida com construções históricas e sociais; afinal, a educação é uma dessas construções que visa a promoção humana. Para Veiga (1992, p. 17), a prática pedagógica "é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social." Essa prática tem tanto os aspectos teóricos como práticos. Os teóricos são um "conjunto de idéias", enquanto a prática visa a "transformação real, objetiva, de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana". Quando se tem uma prática pedagógica onde a teoria e a prática estão dialeticamente postas em sala de aula, há a garantia do ensino-aprendizagem

Mas, toda prática pedagógica dialética requer uma concepção de currículo também dialético, currículo aqui entendido como artefato cultural. É interessante que quando se fala em currículo para as classes baixas temos que ter em mente não aquele que reproduz as condições de subalternidade das classes menos favorecidas, mas aquele que sirva para estes contestar as condições postas pelo capitalismo. As práticas pedagógicas refletem a concepção de currículo que temos, ou como simples prescrição de conhecimentos ou

melhor dizendo agrupamentos de disciplinas de um determinado curso ou como construção social que acontece a cada dia em uma sala de aula para um aluno concreto.

Moreira e Silva (2001, p.8) afirmam que currículo é um

artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas da sociedade e da educação.

Para Veiga (1992, p.17), a prática pedagógica que liberta é aquela "orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social." Essa prática tem tanto os aspectos teóricos como práticos. Os teóricos são um "conjunto de idéias", enquanto a prática visa a "transformação real, objetiva, de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana". Quando se tem uma prática pedagógica onde a teoria e a prática estão dialeticamente postas em sala de aula, há a garantia do ensino-aprendizagem. A finalidade dessa prática é tanto a transformação ideológica dos sujeitos como a transformação dos meios de sobrevivência, que se dá pelo e no trabalho, e é aí que entra o papel da educação pelo trabalho para que a formação profissional tenha tanto a identidade teórica como prática e não apenas vise a prática, quando se trata da educação para o trabalho de grupos marginalizados como os meninos e meninas de rua e/ou em situação de rua. Wachowiz (1991, p.13 - 15) também considera que a prática pedagógica é uma prática social que pode estar no âmbito das práticas tradicionais ou inovadoras; porém, o que determina uma ou outra é a didática enquanto elemento do fazer pedagógico, pois "não é o conteúdo do saber, mas o meio pelo qual este é transmitido, que vai reelaborá-lo, transformando-o em saber conservador ou progressista".

A prática pedagógica da educação profissional deve permitir a aquisição dos conhecimentos do mundo do trabalho e essencialmente a do mundo social. Deve ser uma prática em que os trabalhadores e filhos deste se apossam dos saberes sociais, produtivos, políticos e culturais para que possam se colocar no mundo como cidadãos. Neste ponto Lazzarato e Negri (2001, p.41) afirmam que o conhecimento do mundo do trabalho também deve assumir e cumprir a função de libertação do homem do atual estágio produtivo capitalista porque o conhecimento é

Uma ação crítica e libertadora, que se produz diretamente no interior do mundo do trabalho - para libertá-lo do poder parasitário de todos os padrões e para desenvolver esta grande potência de cooperação do trabalho imaterial, que

constitui a qualidade (explorada) da nossa existência. Os intelectuais estão aqui em completa adequação aos objetivos da libertação: novos sujeitos, poder constituinte, potência do comunismo.

2.5 A Educação Profissional para/dos Meninos e Meninas "em Situação de Risco Social"

As formas de educação profissional que têm sido oferecidas aos meninos e meninas, pelas instituições de assistência sócio-educativa, são aquelas baseadas no trabalho material dos antigos ofícios ou mesmo, e em alguns poucos casos, o fordista. Trabalho esse que a cada dia tem se tornado escasso e sem poder dar uma identidade a quem o executa. É o tipo de formação que historicamente tem sido dada, como veremos agora; logo, pode se concluir que é uma educação que não elimina ou ajuda a eliminar a situação de marginalidade desses adolescentes, e este é um problema que vem se agravando a cada dia no país.

Esta constatação é evidente pelo grande número de meninos e meninas nas ruas das principais capitais do país. Existem convergências e divergências sobre o número exato de “menores” abandonados. Em 1995, acreditava-se que ficava em torno de sete milhões, segundo os dados da FONACRID (Fórum Nacional de Dirigentes de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente):

“Cerca de sete milhões de crianças e adolescentes brasileiros vivem nas ruas, em condições de miserabilidade. Mais ou menos 15% dos atendidos pelas organizações de assistência a menores carentes são infratores, sendo 90% deles meninos. Pior, cerca de 8% das meninas infratoras são ligadas à prostituição.” (A TARDE, 1993, p.3)

Em Salvador esse número ficava em torno de “12 mil meninos que perambulavam pelas ruas”, segundo a instituição já citada, porém, a pesquisa realizada, nesta mesma década, pelo IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas) com o apoio do MNMMR (Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua) e do Projeto Axé, aponta outros números para a quantidade de crianças e adolescentes que vivem nas ruas de Salvador. Foram constatados em 1980-90, 4.067 *menores*, sendo que os meninos totalizaram 85,7% e as meninas 14,2%. Desse total, 2.111 trabalhavam informalmente em atividades precarizadas: 1.452 exerciam individualmente atividade e 659 são acompanhadas por um adulto. (UNICEF, 1991, p.82)

Independente do que estes números indicam, houve, de fato, na década de 90, um aumento (e ou um desvelar?) considerável de crianças e adolescentes vivendo em situação de indigência na rua, sendo que esta forma de ocupação urbana começou nos anos 70, como espaço gerador de renda. (RIBEIRO, 1987) Estes meninos e meninas compõem os grupos sociais que estão “abaixo da linha da pobreza” pois eles são, no dizer de Rocca (1993), “os filhos e filhas da pobreza”. Rocca acredita que esta situação só pode mudar a partir de um bom programa social que possa inseri-los no mundo da cidadania. Sirgado (1980) também compartilha com esta idéia e nos diz que a educação seria um dos elementos que resolveria, em parte, este problema, mas não uma educação qualquer, mas aquela que fosse

(...) um instrumento eficaz de transformação social e de integração das classes trabalhadoras, principalmente dos setores marginalizados (...). Deve ser uma pedagogia capaz de restituir ao menor “marginalizado” a consciência subtraída por uma educação perversa ou pela ausência de qualquer educação. (SIRGADO, 1980, p.57)

Ataide (1993), ao traçar o perfil social dos meninos de rua, nos diz que eles são discriminados pela sociedade, pertencem à etnia negra, batalham pela sobrevivência, percebem as intenções dos que lhe cercam, são agressivos, afetuosos e conscientes de sua impotência social. A família desses menores era composta geralmente pela mãe e irmãos, e às vezes pelo pai, somava-se a essa família outros parentes, como por exemplo avós e tios. A moradia na maioria das vezes é bastante pobre e precária, significando, quando muito, um quarto e sala onde todos eram acomodados.

A mãe dos adolescentes é que sempre assume a chefia da família, isso porque o pai quando não foge de suas responsabilidades, não consegue emprego, às vezes só biscates. Esse não conseguir emprego está relacionado, primeiro com a escassez de emprego a nível nacional e internacional, e segundo com a qualificação profissional que ele não tem. E com o tempo livre, alguns entram no mundo do álcool e do jogo; a consequência disso é mais escassez de dinheiro em casa, aumento da violência no lar, principalmente com a mulher e os filhos menores, incidência de doenças, decadência da auto-estima, etc. Dessa forma a mulher e seus filhos menores são obrigados a prover o lar de alimentos.

E como estas mulheres não têm uma qualificação profissional adequada para se inserir no mercado de trabalho formal, terminam na informalidade, executando as mesmas atividades dos seus filhos, como de vendedores de produtos diversos, feirantes, domésticas, lavadeiras, faxineiras diaristas, etc. "Do total de profissões exercidas pelas

mães (...), 29,12% são lavadeiras; 27,02% empregadas domésticas; 8,10% faxineira e 5,40% biscateiras." (ATAIDE, 1993, p.48)

No Brasil a fora, a vida dos meninos e meninas marginalizadas tem sido ceifada, tanto as que estão “protegidas” em instituições, como as que perambulam pelas ruas. A todo momento ouvimos pelos noticiários informações sobre rebelião dos “menores” na FEBEM do Rio e de São Paulo e/ou chacina como a da Candelária, etc. O estudo de Frontana (1999), "Crianças e Adolescentes nas Ruas de São Paulo", faz uma análise social das condições de vida do *menor* no Estado paulista, tendo a FEBEM como instituição escolhida para a pesquisa. Frontana, em um dos capítulos do seu livro, reconstruiu o significado da categoria (e/ou terminologia ?) “menor”, dizendo que este termo começou a ser usado pela população e pelo poder jurídico em fins do século XIX, e principalmente, a partir de 1927, quando da criação do Código do Menor que estabeleceu regras jurídicas de proteção à menoridade.

O termo menor, com o tempo passou a significar toda criança e/ou adolescente abandonado, órfão ou vadio que recebia ou não “proteção” de instituições de caridade ou de algum reformatório. Menor, então, significava as crianças oriundas da classe trabalhadora, que andavam às soltas pelas ruas das cidades brasileiras a cometer todo tipo de delito e que eram presos e alcunhados de menores criminosos. Ser menor⁶ denotava ser uma “criança pobre, totalmente desprotegida moral e materialmente por seus pais, seus tutores, pelo Estado e pela sociedade.” (LONDOÑO Apud FRONTANA, 1999, p.48). Com o grande número de menores nas ruas ocorre o aumento de delitos, que deixa a população sobressaltada, em pânico e clamando aos órgãos competentes por solução contra a vadiagem dos menores. Era preciso então confiná-los em instituições disciplinadoras, moralistas e reintegradoras sociais. Dessa necessidade, foi criado em 1927, o código de *proteção* à infância e à adolescência, que sacramentou o termo menor. Vejamos o que Frontana (1999, p.53) nos fala sobre isso:

Mas seria com a elaboração do Código de Menores, em 1927, que se configuraria, de maneira mais explícita, o que se passou a designar por “menor”. Sob a categoria “menor” incluíam-se todas as crianças e adolescentes material ou moralmente abandonados, subdivididos em várias outras categorias: “crianças de primeira idade”, “infante exposto”, “menores abandonados”, “meninos vadios”, “mendigos”, “libertinos” etc.

⁶ Nem sempre o nome usado era menor; antes do período republicano as crianças eram chamadas de expostas e enjeitadas por causa das rodas das expostas (lugar onde a criança abandonada ou órfãos eram colocados, essa roda tinha um mecanismo giratório que permitia ocultar a identidade de pessoa que ali depositava a criança) existentes nas instituições de caridade. (FRAGA FILHO, 1996; MATTA, 1999; FRONTANA, 1999)

Para Ribeiro (1987, p.38), o termo menor é uma categoria jurídica, social e biológica que significa também:

Aquele que não atingiu ainda a maioridade', descrevendo uma etapa etária ou cristalizando um corte por idade. Portanto, o termo menor refere-se tanto ao desenvolvimento da vida biológica (ser biológico) quanto da vida cívica (ser político), de vez que a maioridade plena é o ponto de chegada da cidadania formal.

O código indicava soluções para resolver o problema do menor nas ruas, como por exemplo a criação de instituições domesticadoras que acessavam, aos menores, uma formação profissional com o objetivo de retirá-los das ruas e ao mesmo tempo enquadrá-los nas normas sociais, e a institucionalização do juiz de menores como agente repressor das atitudes dos meninos e meninas, bem como guardião do cumprimento das normas do código. Em 1989 este código foi substituído pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei n.º 8069/90, que vem dar uma nova visão e contribuição social a esta questão, inclusive substituindo a categoria menor (carregada de preconceitos) pela de crianças e adolescentes. O estatuto é enfático ao iniciar o seu primeiro artigo com o termo crianças e adolescentes, sem determinar a classe social a ser protegida, pois ele deixa claro que a infância e a juventude como um todo precisa de proteção sócio-educacional.

A rua é um outro elemento sociológico de significação importante que, de uma forma ou de outra, nos ajuda a compreender a questão dos meninos e meninas marginalizados, pois a rua para estes é ao mesmo tempo mãe e madrastra que os acolhem e também os rejeitam. A rua termina sendo um palco onde eles são os atores principais, representando a própria vida com todas as suas aceitações e rejeições. A rua tem atrativos plurais, movimentos encantadores, situações misteriosas, solidariedades orgânicas, lugares sinistros e pessoas cínicas convivendo no mesmo espaço. É neste ambiente que menores desprotegidos sustentam suas vidas e de outros (no sentido mais complexo da vida biopsicossocial). Nas ruas eles encontram antíteses: desconforto/conforto, fome/alimento, inimigos/amigos, violência/paz; e uma aprendizagem do real e do iminente. É nesta simbiose que eles tornam filhos legítimos da rua e bastados da família. Portanto, é mister se questionar porque a rua os *fascina* tanto? O que ela tem de *misterioso* para este grupo social?

Para esta resposta é necessário recorrer ao pensamento de DaMatta (1997), quando faz uma construção antropológica de alguns dilemas brasileiros, como o carnaval, os

malandros e os heróis; e como não poderia deixar de ser, esses elementos sociais se dão no espaço da rua e da casa. DaMatta faz uma oposição entre casa e rua com tamanha sensibilidade que fica claro o porquê de crianças e adolescentes preferirem o espaço rua.

Vejamos sua argumentação:

De fato, a categoria rua indica basicamente o mundo, com seus imprevistos, acidentes e paixões, ao passo que a casa remete a um universo controlado, onde as coisas estão nos seus devidos lugares. Por outro lado, a rua implica movimento, novidade, ação, ao passo que a casa subentende harmonia e calma: local de calor [...] e afeto. E mais, na rua se trabalha, em casa se descansa. (1997, p.93)

Independente do fascínio que a rua tem/exerce sobre certos grupos sociais, é importante dizer que ela também cria estereótipos, constrangimentos e discriminações contra os meninos e meninas que têm na rua o seu espaço de sobrevivência, pois ser/foi da rua significa, muitas vezes pagar um preço muito alto (o de não adquirir a cidadania). Citando ainda DaMatta sobre esta questão, ele nos diz que:

Assim, é na rua e no mato que vivem os malandros, os marginais e os espíritos, (...). As expressões , “moleques de rua” ou “já para a rua” são poderosas e ofensivas, designando, num caso, alguém sem orientação moral e, no outro, um modo contundente de eliminar alguém de um ambiente preciso. Desse modo , colocar alguém “para fora de casa” é sinônimo de destruição de uma posição social. Sair de casa é, então, no Brasil, uma forma de castigo ou mesmo de penalidade, conforme a situação (1997, p. 93-94)

Ataide realizou uma pesquisa em 1993, denunciando a situação de vida dos meninos e meninas de rua na cidade do Salvador, e um dos itens da pesquisa foi sobre as estratégias de sobrevivência, constatou-se que esses adolescentes executavam vários tipos de atividades como, por exemplo: vendedor de picolé, bombons e cartões telefônicos, limpador de pára-brisa de carros, carregador de compra em portas de supermercados, pedintes e os que fazem pequenos furtos. Do total pesquisado:

21,49% passam os dias próximos aos supermercados e locais de comércio e abastecimento. [...] a de “pedinte” corresponde a 17,35% dos pesquisados. [...], 15,70% dos meninos trabalham como limpadores de pára-brisas, [...]. Consideram-se “lavadores e guardadores de carros” e correspondem a 9,92% dos depoentes na pesquisa. (ATAIDE,1993, p.50-51)

As crianças e adolescentes são inseridos no mundo do trabalho por uma necessidade pessoal, pois não tendo o alimento em casa e precisando dele, é obrigado a sair em busca dessa sobrevivência. Os menores que "vivem nas ruas" não freqüentam, e ou nunca entraram em uma sala de aula concreta, com professores e alunos, os que estão "em

situação de rua", alguns freqüentam a escola, outros evadiram-se dela, sem conseguir se alfabetizar. Ataíde (1993) nos informa que as vagas nas escolas públicas nem sempre existem, e quando existem, o menor não encontra um ambiente que lhe proporcione a aprendizagem de um conhecimento geral e profissional.

As famílias dos menores de rua vêem a escola como a instituição que deveria lhes proporcionar a aquisição de um conhecimento, para que pudesse mudar a sua realidade social. A escola deveria ser a responsável por esta conquista, pois ao lhes propiciar as "condições de participação social e de cidadania" estaria reformulando a realidade atual vigente de desigualdade social e injustiça." (ATAÍDE, 1998, p.35)

Em 1997, Costa e Almeida (re) comprova esta afirmação de Ataíde, quando investigou sobre as representações dos meninos e meninas de rua em relação ao trabalho e a escola, constatou-se que as ocupações eram as mesmas, a de pedintes, carregadores de diversos produtos, lavadores de carros, prostitutas, etc., sendo que predominava a de “pedir dinheiro em sinaleiras” (COSTA E ALMEIDA, 1997, p. 96).

Entre as décadas de 70/80, segundo Zylberstajn (1985, p. 8), aproximadamente, 36% da população de “menores” e jovens, entre 10 e 14 anos, estavam exercendo alguma atividade de trabalho, do tipo temporária, ou perigosa e ou ainda enfadonha. Já entre as décadas de 80/90, a quantidade de meninos e meninas que estão no mercado de trabalho ficava em torno de 25%, em todo o Brasil (UNICEF, 1991, p. 77). Aparentemente, houve uma pequena diminuição no valor percentual; essa resposta, talvez, se deva pela denúncia constante que tanto a mídia como as entidades não-governamentais vêm fazendo sobre a perversidade do trabalho infantil, principalmente do meio rural.

Essas crianças e adolescentes executam diversos trabalhos que vão desde os domésticos, passando pelo de aprendizes, até aqueles marginais (como, por exemplo, venda de drogas, prostituição, etc.). Zylberstajn concluiu em sua pesquisa que o trabalho é um dos fatores responsáveis que lançam meninos e meninas (desassistidas social e psicologicamente) nas ruas, porque ela “passa a ser o seu espaço de trabalho, de lazer, de consumo e, muitas vezes, até de moradia, pois são muitos os menores que, sem romper com a família, já não voltam diariamente ao lar por questão de praticidade e novo estilo de vida”. (1985, p.33). O trabalho é também responsável pela não permanência do menor na escola (Id, Ibidem), junta-se a isso a própria incapacidade da escola de lhes acessar um saber que os capacite para a vida.

Existem duas faces de uma mesma moeda na questão do trabalho infantil que, de uma forma ou de outra vai justificar e/ou ratificar socialmente, o trabalho (o permitido em lei), a exploração da mão-de-obra (ilegal e penoso/danoso) e a evasão/repetência escolar de crianças e adolescentes trabalhadores. A primeira justificativa é que a falta de *trabalho* para os filhos dos trabalhadores é que causa a vadiagem e que, portanto, seria necessário que eles tivessem uma ocupação, não importa em que e como. A outra é verídica e não tem nada de ideológico, pois as pesquisas⁷ demonstram que o trabalho do *menor* representa, muitas vezes e sempre, a única renda de sobrevivência de sua família e que, entre estudar e trabalhar, infelizmente, eles ficam com a segunda opção. Zylberstajn também nos chama à atenção sobre a precariedade do trabalho executado por este grupo social, pois “a situação profissional da grande maioria dessas crianças é extremamente precária. Ao dizerem empregadas, não raro é o caso do menor que trabalha para um adulto vendendo amendoim, pipoca ou pirulito na entrada da favela ou no ponto do ônibus.” (ZYLBERSTAJN, 1985, p.53)

O tipo de trabalho executado por menores nas instituições assistências, nem sempre é revelado nas pesquisas, mas se houver uma apuração maior, perceberemos que também há um tipo de exploração do trabalho juvenil, em nome de uma aprendizagem profissional. Violante (1983) nos dá o exemplo da FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor) de São Paulo, dizendo que o trabalho ali era pesado, sem remuneração e geralmente era usado como meio de disciplinar e punir os menores rebeldes, fazendo-os ter uma visão negativa do trabalho. Sobre isto, Violante comenta que :

No âmbito institucional, o trabalho é usado como punição e o trabalho mesmo que não é forçado não é remunerado [...]. Aqui se reproduz a ideologia dominante pois, para o burguês, estudar é um prêmio e trabalhar, um castigo. Contraditoriamente, se pretende que o Menor aprenda que trabalhar é um dever ‘que enobrece o Homem. (VIOLANTE, 1983, p.120)

Ratificando o que já foi colocado neste texto, é preciso assegurar às crianças e adolescentes da classe trabalhadora uma educação geral e profissional para que eles possam mudar sua situação de indigência. E em relação à educação profissional não pode ser mais aquela baseada na concepção dos velhos ofícios ensinados no século XVIII e

⁷ Ver trabalho de CARVALHO, Inaiá M.M. & ALMEIDA, Fernanda G. *Crianças e Adolescentes no Mercado de Trabalho de Salvador*. Ministério do Trabalho. Delegacia Regional do Trabalho, Bahia, 1994; BARROS, Ricardo Paes de. & MENDONÇA, Rosane S. Pinto. As conseqüências da Pobreza sobre a Infância e a Adolescência. In . *O Trabalho e a Rua: As Crianças e Adolescentes no Brasil Urbano dos Anos 80*. FLACSO/UNICEF. São Paulo, 2ª ed.:Cortez, 1996, pp. 48-55.

XIX aos menores abandonados pelas instituições de caridade, de cunho religioso, como a Santa Casa de Misericórdia, a casa Pia São Joaquim, ambas na Bahia e/ou ainda por instituições governamentais como o Liceu de Artes e Ofícios criados no Brasil a fora, como o do Rio de Janeiro, em 1858 e o da Bahia, em 1872.

Os ofícios manufatureiros são representativos na história do *menor abandonado*. Segundo Prado Júnior (1994), os ofícios mecânicos na época colonial eram praticados tanto no campo como na cidade, por homens brancos e mulatos, auxiliados pelas crianças e adolescentes aprendizes⁸, sendo que estes estavam ali para aprender, na prática (alias, única forma, na época de formar as novas gerações de mestres e auxiliares de ofícios) a carpintaria, ferraria, corderaria, olaria, dentre outras.

A inserção de menores aprendizes nas oficinas só iria diminuir quando o escravo de serviço⁹ passou a ser alugado para os mestres que então passam a explorar esta mão-de-obra mais qualificada e forte. Prado Júnior salienta que:

Os artesãos coloniais fazem-se geralmente auxiliar por escravos. Não pode haver dúvidas de qual tal oportunidade que lhes oferece o regime servil vigente tenha tido influência muito prejudicial na formação profissional da colônia, pois contribui para dispensar a aprendizagem de meninos e adolescentes, o que neste terreno, como se sabe, sempre teve em toda parte, e ainda tem, papel considerável na educação das novas gerações de artesãos e no desenvolvimento das artes mecânicas. (PRADO JÚNIOR, 1994, p. 106-107)

Ainda sobre a questão dos ofícios, Mattoso (1978), escrevendo sobre a constituição do mercado em Salvador no século XIX, nos diz que os ofícios manufatureiros nesta época, representaram o início/anseio de uma industrialização na Bahia, sendo produzidos bens diversos que iam desde tecidos à fabricação de móveis e que a presença de *menores* era comum na época. Mattoso ratifica o que Prado Júnior, Franco, Matta e Fraga Filho dizem sobre a pedagogia profissional executada na época que ocorria de forma concreta no próprio ato de trabalhar e que, geralmente, quando o menor aprendiz já havia adquirido

⁸ Aprendiz significa aquele que aprende um ofício manual e técnico. Esse termo (que derivou a palavra aprendizagem) ficou carregado de preconceito porque só quem aprendia um ofício eram os filhos da classe trabalhadora. Sobre este comentário ler: DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da Aprendizagem: Revendo Conceitos e Posições. In Avaliação do Rendimento Escolar. SOUZA, Clarilza Prado de. (org.), Campinas, São Paulo: Papirus, 4ª ed., 1995.

⁹ Segundo Caio Prado Júnior (1994), os escravos de serviços eram aqueles escravos artífices que detinham um certo saber sobre determinado ofício, e que eram alugados pelo seu senhor aos mestres. Geralmente, estes escravos executavam atividades braçais que requeriam especialização, como no caso, certos ofícios, como a olaria, ferraria, etc. Sobre isso, Prado Júnior diz que “existiam mesmo escravos educados e preparados especialmente para este fim”. (107)

os requisitos básicos de determinado ofício, já estava apto a assumir a função como um novo *mestre*.

Vejamos o que esta autora nos diz sobre a aprendizagem dos ofícios:

Os ofícios cuja aprendizagem, [...], não era regulamentada mas que eram ensinados e aprendidos no próprio desempenho da função: entrava-se como aprendiz junto a um “mestre” e uma vez os rudimentos da arte conhecidos passava-se imediatamente a exercer a profissão como qualquer outro profissional. (MATTOSO, 1978, p. 282)

Para Franco (1988), as instituições de caridade e governamentais, como as casas de educandos artífices, asilos, orfanatos, colégios, seminários e liceus, ensinavam aos menores órfãos, aos *deserdados da fortuna* e aos vadios, tanto um ofício, como a ler e a escrever; sendo que o objetivo maior dessa *caridade* era primeiro tirar os meninos das ruas para que não provocassem arruaçamento e pânico às pessoas e, segundo, formar mão-de-obra barata para a indústria manufatureira.

Franco (1988, p. 94-101) é enfático sobre o tipo de educação profissional da época: “Ler, escrever e contar, educação moral e religiosa, [...] carpintaria, marcenaria, ferraria, serralheira, funilaria, alfaiataria, sapataria, [...], desenho, música vocal, dança e costura, [...], encadernação, tipografia, etc.”. Estes eram os ofícios da época, e que, segundo Matta (1999), existia uma divisão social dos ofícios, alguns eram executados apenas por brancos (e nem sempre ensinados aos menores aprendizes, como no caso, o de joalheiria) e outros por negros ou homens livres, porém, pobres (sempre ensinados aos menores, como no caso carpintaria, olaria, etc., que requeriam trabalho braçal).

Fraga Filho (1996), em seu livro intitulado “Mendigos, Moleques e Vadios na Bahia do século XIX”, nos informa que as condições de vida dos menores marginalizados eram as piores possíveis, que iam desde o pauperismo à discriminação social. Eles eram conhecidos como vadios, desordeiros e ladrões e que, portanto, urgia de uma política repressiva, punitiva e de confinamento, por parte do governo imperial e da igreja. As causas dessas crianças e adolescentes viverem nas ruas era porque não agüentavam os maus tratos dos familiares (como hoje ainda é assim), e porque também a pobreza era extrema a ponto de não ter o que comer, pois “a cada investida da miséria mais meninos e meninas eram abandonados nas ruas” (FRAGA FILHO, 1996, p.120).

Os menores se rebelavam contra a pobreza e a discriminação social, ao praticar atos de *vandalismo*, formação de bandos para cometerem pequenos furtos nas casas, algazarras nas ruas em que passavam, levando assim medo e pânico aos seus moradores.

Para conter a *fúria* desses meninos, eles eram presos pela polícia e enviados para os seus mestres ou instituição de onde tinham fugido. Os pais desses menores, com o intuito de vê-los exercendo algum ofício e fora das guerras da polícia e dos reformatórios, os entregavam para os mestres de ofícios para que estes os ensinassem uma profissão. Para Fraga Filho (1996, p. 124),

não faltava a esses menores certa organização coletiva. A vida nas ruas, com os seus perigos e desafios levava-os a formar pequenos agrupamentos, referidos pela polícia como “quadrilhas”. Protegidos nestes grupos, ficava mais fácil sobreviver.

Os pais transferiam aos mestres de ofícios toda a autoridade possível sobre os filhos que iriam ser aprendizes; inclusive, punitivo físico. E tamanho eram os castigos impostos a esses menores que muitos chegavam ao óbito. Muitos deles, que estavam sob a guarda de um mestre, passavam fome, adoeciam sem nenhuma assistência médica, e muitos, devido aos maus tratos, fugiam também das oficinas e casas do seu acolhedor.

Bem cedo os meninos saíam de casa para viver em companhia de mestres de ofícios que além de iniciar as crianças no aprendizado de uma profissão, deveriam fornecer-lhes casa, alimento e algum dinheiro [...]. Os pais transferiam para estes toda sua autoridade, mesmo a de aplicar nos menores castigos corporais. O menino aprendiz era submetido a severa disciplina e a longa jornada de trabalho. (FRAGA FILHO, 1996, p.121-122)

Não eram muito diferentes as condições de vida dos “menores” nas instituições de caridade e nos reformatórios. As instituições mais importantes na época, segundo Fraga Filho (1996), eram a Santa Casa de Misericórdia e o Orfanato São Joaquim que davam assistência social e profissional aos órfãos e crianças abandonadas, sendo que a Santa Casa doava algumas crianças a famílias que se responsabilizavam por elas. As que ficavam, a partir dos dez anos de idade, eram empregadas “Como aprendizes de algum ofício, caixeiro de loja ou entravam para o Exército. Por seu lado, meninas trabalhavam nas casas em troca de sustento.” (FRAGA FILHO, 1996, p.126).

Já o Orfanato de São Joaquim só atendia meninos órfãos e lhes ensinava a ler, escrever e a aprendizagem inicial de um ofício, principalmente de sapateiro e alfaiate, sendo que após a iniciação nesses ofícios, os “menores” eram conduzidos à segunda etapa da educação profissional, a de servirem como aprendizes no comércio e ou em alguma fábrica, (sendo ajudantes de sapateiro, farmacêutico, tamoieiro, marceneiro, escultor, alfaiate, mecânico, etc.). Citando ainda Fraga Filho (1996, p.127), ele nos diz que:

segundo relatório de 1849, dos 123 menores existentes naquele ano, trinta e nove haviam saído da instituição, dezessete dos quais encaminhados para uma fábrica de tecidos de Valença, cinco para servir de aprendiz de caixeiro, [...].

Percebe-se, assim, que o ensino na Casa Pia tinha um objetivo explícito de formar mão-de-obra para o mercado da época. Era a teoria aliada à prática; mesmo porque, o ensino profissional era passado do mestre para o aprendiz sem nenhuma sistematização, era a partir da prática concreta que os meninos aprendiam. Matta (1999), ao fazer uma reconstrução histórica da Casa Pia Colégio dos Órfãos de São Joaquim, na Bahia, nos mostra as condições sociais dos “menores” órfãos e abandonados, assim como o funcionamento organizacional e pedagógico da instituição, no século XVII e XVIII. A casa Pia de São Joaquim foi a primeira instituição de caridade, fundada no Brasil em 1799, pelo irmão Joaquim, a ter uma organização pedagógica centrada na escolarização básica das suas crianças e com a conseqüente educação profissional, conforme o mercado de trabalho, pois até então não existia nas outras instituições uma preocupação didático-pedagógica com o processo de ensino-aprendizagem das primeiras letras e dos ofícios para as camadas marginais da sociedade.

Não temos notícias de outra instituição ou organização que tenha tido tal projeto, atuação pedagógica e profissionalizante, em período anterior [...]. *A casa órfão da Bahia do irmão Joaquim, foi a primeira instituição no Brasil a ter um projeto pedagógico e profissional, voltado para marginais e membros das classes trabalhadoras.* A primeira instituição onde o triângulo escola-profissão-trabalho foi considerado em seu conjunto. (MATTA, 1999, p.47 - grifo nosso)

Nessa época, o ensino básico (primeiras letras, ensino moral e religioso) era pré-requisito para o ensino profissional, pois o *menor* órfão ou abandonado só era entregue a um mestre de ofícios depois que passasse pela primeira etapa e também só era ingressado no mercado de trabalho após sua qualificação. A concepção educacional da Casa Pia de São Joaquim influenciou todas as outras instituições, que mais tarde iriam ser criadas tanto em fins do século XIX como durante o século XX, como por exemplo, influenciando a proposta de ensino profissional do governo de Nilo Peçanha, em 1909 (decreto 7.266/09) quando cria as escolas gratuitas de aprendizes de artífices, por todo o Brasil. Essas escolas estavam ligadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio “a quem competia os assuntos concernentes ao ensino profissional não-superior.” (Ibidem, p.104).

A ideologia que estava por trás dessa iniciativa de generalizar o ensino de ofícios, não só para as crianças abandonadas, como para todos os trabalhadores, é que iria:“(...) a) imprimir nela a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, como acontecia na Europa; c) propiciar a instalação de

fábricas; [...]” (LUIZ CUNHA Apud LUIZ FRANCO, 1988, p.105) O ensino de ofícios visava moldar os comportamentos rebeldes dos menores, fazendo-os adquirir submissão necessária à sociedade elitista. Isso se fazia necessário, porque da época colonial até o início do século XX, a situação de abandono desse grupo social aumentou a tal ponto que passou a ameaçar os nascidos em *berço de ouro*. Sendo assim, era preciso “controlar essa população que, além de potencialmente perigosa, representava uma ameaça à moral aos bons costumes e ao decoro.” (Ibidem, p.139). Assim, o ensino cumpria uma função social e econômica, como afirma Franco (1988, p.145):

O que esse tipo de ensino buscava, basicamente era integrar esses menores à ordem social, ao universo dos valores das classes dominantes. Seu papel fundamental, portanto, era político [...]. O papel primordial do ensino de ofício era no sentido de disciplinar e inculcar a ideologia do trabalho que “salva” e “redime” o homem [...].

Violante (1983), no livro "O Dilema do Decente Malandro", também chega a esta conclusão quando analisa, a partir de uma pesquisa, a FEBEM de São Paulo, onde busca captar o cotidiano psicossocial do menor, ao mesmo tempo que descreve a instituição em seus aspectos administrativo e pedagógico. Segundo a autora, a partir da metade do século XX, o Estado brasileiro cria, em 1964, a FUNABEM (Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor) para centralizar as ações de assistência sócio- pedagógica para os menores delinquentes. Este órgão teria como responsabilidade maior, implementar a criação das FEBEMs (Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor) para concretizar nacionalmente as diretrizes de assistência aos menores de rua. A de São Paulo foi uma das primeiras a serem criadas, que se organizou por unidades educacionais, onde era oferecida aos menores uma educação básica e profissional, que tinha por objetivo prevenir a marginalidade e reintegrá-los à sociedade; porém, este era o discurso, pois o que estava por trás dessa proposta era controlar este grupo ameaçador da sociedade, tirando-os das ruas. (VIOLANTE, 1983, p.60-62)

Hoje, em fins do século XX, ainda temos instituições no Brasil que funcionam nessa concepção de ensino, com o objetivo de resgatar a cidadania dos “menores” de rua. Várias pesquisas têm comprovado esta afirmação, como por exemplo a realizada por Amazonas, em 1991, na instituição “Sítio do Menor Trabalhador”, localizada na Cidade de Itabuna, Bahia. Esta instituição tinha como objetivo aliar a educação ao trabalho, para acessar aos menores a escolarização necessária à sua inserção no mercado de trabalho. O ensino era

baseado em ofícios de marcenaria, olaria, padaria, artesanato, corte/costura, agricultura e venda.

[...] a produção do Sítio compõe-se de diversos setores e atividades produtivas tendo um mestre para cada setor, [...]. São uma olaria, uma padaria, uma marcenaria, oficina de corte e costura e o trabalho de horticultura e a criação de animais. Há também alguns setores que funcionam como se fossem mais um espaço de trabalho para os jovens e adolescentes que participam da experiência como o serviço de limpeza, o almoxarifado e o posto de vendas, ([...]. (AMAZONAS,1991, p.16)

Também os cursos profissionalizantes oferecidos para os menores nas unidades educativas da FEBEM de São Paulo são os de “eletricista instalador, lapidação, solda, enrolamento de motores, marcenaria, serralheria, ajustagem, tornearia.” (VIOLANTE, 1983, p.77) Estes cursos não eram reconhecidos pelo MEC e, portanto, os menores não recebiam certificação, dessa forma estava caracterizada a função maior deste ensino profissional: a de manter o menor ocupado. Para Violante, esses menores têm consciência do valor social das profissões, eles sabem que o tipo de profissionalização que recebem não os ajudarão em nada, porque não são profissões de futuro, como a engenharia, por exemplo. (Idem, p. 120)

E mesmo nas associações comunitárias que têm um projeto voltado para atender as crianças e adolescentes do bairro, referente à sua profissionalização, nota-se que esta se concretiza pela aprendizagem de ofícios monotécnicos. Em Salvador, são várias as associações comunitárias de bairro que funcionavam nessa concepção, como por exemplo, a SBRC (Sociedade Beneficente e Recreativa do Calabar) e MLM (Movimento de Libertação da Mulher de São Miguel). A associação do Calabar mantém um programa de geração de renda chamada PROVIDA, que garante a profissionalização de adultos e adolescentes, a partir do ensino de ofícios de carpinteiro, padeiro, marceneiro, etc. No MLM, além da entidade manter uma escola e uma creche, também tem um projeto chamado de escola pedagógica que visa à profissionalização de meninas, nos ramos de corte e costura e artesanato, e para os meninos, a marcenaria. (UNICEF, 1992)

Os núcleos profissionalizantes do PROVIDA são constituídas de carpintaria, padaria e marcenaria e; ao mesmo tempo em que propicia ocupação para os desempregados, possibilitam a formação profissional de jovens que não dispõem de nenhum preparo para o mercado de trabalho.(UNICEF, 1992, p. 48)

A entidade (MLM) mantém uma escola, uma creche, uma central de costura para mulheres, [...] e uma “escola pedagógica”, constituída de uma marcenaria e de um centro de costura e artesanato para meninas. (UNICEF, 1992, p. 58)

Já o Projeto Axé mantém parceria com outras instituições que profissionalizam como o SENAC, o SENAI, o SESC e com sindicatos como o dos panificadores, alocando para essas entidades seus adolescentes para aprenderem os ofícios de encanador, eletricista, pedreiro, mecânico, cabeleireiro, padeiro, marceneiro, etc. A instituição também mantém duas oficinas de reciclagem de papel e outra de estamparia em tecidos. (UNICEF, 1992, p. 89-90)

Alguns trabalhos sobre as práticas pedagógicas das instituições governamentais ou não que cuidam da criança e do adolescente mostram as concepções de educação destas e esclarecem que são as mesmas das escolas públicas, repetitivas, memoristas, com metodologia de ensino que não privilegia a reelaboração do conhecimento, avaliação que baixa a auto-estima dos adolescentes, conteúdos desvinculados do contexto do aluno e currículo inexistente, base psicológica *skiniana*. A prática pedagógica deveria ser aquela que leva em consideração a aprendizagem do aluno, mas não apenas a aprendizagem do conteúdo do posto de trabalho, mas do trabalho e da cultura geral sem esquecer a cultura local.

Exemplificando, podemos citar a pesquisa de Silva (1999) sobre a Fundação Cidade Mãe, instituição governamental ligada à Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Social, da Prefeitura da Cidade do Salvador. Silva é enfática ao afirmar que na Fundação Cidade Mãe de assistência ao *menor marginalizado*, o ensino profissional da microinformática visa somente a formação de digitadores, ficando apenas nas habilidades básicas dessa *profissão*, que é de aprender a manusear o teclado, a digitar textos, planilhas e alimentar bancos de dados a partir dos respectivos programas Word, Excel e Access. Mas o trabalho de Jamile é elucidativo sobre as práticas pedagógicas que acontecem nesta instituição

No caso específico da FCM, trabalham-se apenas os conhecimentos básicos de microinformática, aplicativos [...] e jogos educacionais com o objetivo de treinar os alunos para o manejo e uso correto do teclado, visando a formação de digitadores – para atender a demanda postas por empresas, [...]. (SILVA, 1999, p. 95)

Silva ainda coloca que os “suportes informáticos” em qualquer espaço de aprendizagem (seja a escola, instituições assistenciais, empresas que profissionalizam, sindicatos, cooperativas, etc.) não deve ser sub-utilizada, ficando apenas no viés prático, sem nenhuma preocupação com a ecologia do saber. “O que se desenvolve, na verdade, é uma série de exercícios repetitivos, sem nenhuma articulação com a vida dos sujeitos, para

treinar, memorizar e repetir sem questionar, perfil ideal do trabalhador da linha de montagem.” (SILVA, 1999, p.98)

Costa (1987) salienta que a maioria das instituições de assistência ao menor tem em sua proposta sócio-pedagógica uma concepção de prática pedagógica, de currículo e de trabalho social alienante, que estão mais a serviço do controle social dos grupos marginalizados do que a sua emancipação. Ele propõe que a educação dos menores de rua seja a educação pelo trabalho e não a educação para o trabalho. A educação para o trabalho visa formar sujeitos a-críticos e alienados em relação ao processo de trabalho da sociedade capitalista, enquanto a educação pelo trabalho tem por objetivo formar o omnilateral: com conhecimento amplo, crítico, compreendendo o por quê, para que e para quem produzir e consciente que precisa transformar sempre o seu cotidiano. A educação para o trabalho é apenas uma estratégia das instituições de ocupar o tempo ocioso do menor; esta, infelizmente, é a prática usual, e é por isso que talvez exista um fracasso na recuperação de meninos e meninas de rua e na rua. Para melhor compreender estas idéias de Costa, vejamos o que ele diz sobre a educação para o trabalho como princípio educativo de controle social do grupo aqui analisado:

A questão do trabalho para a juventude, para as crianças, para os adolescentes marginalizados é muito polêmica. Sempre que se pensa neles, pensa-se no trabalho. Mas sempre tem-se pensado no trabalho como uma forma de controle social. Muitas vezes nós o vemos, em micro-unidades de produção, em atividades que vão sendo feitas nas periferias, naquelas práticas que se desenvolvem ali, o seguinte raciocínio básico: “Não vamos deixar esses meninos descerem a rua e ficarem aprontando, nos temos de ocupá-los”. Assim, o trabalho fica sendo uma forma de desviar aquela energia, que poderia ser anti-social, para outra coisa. E essa é a receita básica da polícia, da Secretaria da Segurança, do Clube de Diretores Lojistas [...], de todo mundo que acha que é preciso pôr essa meninada para trabalhar. (COSTA, 1987, p.78)

E sobre a educação pelo trabalho ele diz que a:

Na educação pelo trabalho, a pessoa não vai aprender para trabalhar. Ela vai trabalhar para aprender. Aí está o sentido do pelo: não aprender para trabalhar, mas trabalhar para aprender e já produzindo, porque nós, que lidamos com criança e adolescentes marginalizados, sabemos que o trabalho desses meninos faz parte de uma estratégia de sobrevivência deles e de suas famílias, motivo pelo qual esse processo não pode se desenvolver sem ser produtivo. (COSTA, 1987, p.77)

A partir dessas análises, fica fácil compreender o imaginário atual dos pais da classe trabalhadora, sobre a importância do ensino de um ofício para o filho, como forma de não

vê-lo na vadiagem. É corriqueiro nos lugares mais humildes, mães e pais em busca de um trabalho para os filhos na condição de aprendizes, nas oficina de automóveis, marcenaria, dentre outras, como forma de ocupar o tempo “ocioso” do menino e ao mesmo tempo, inserí-lo na aprendizagem de um ofício, como garantia de sobrevivência futura.

E é a partir desse pensar dos pais, mais a necessidade de sobrevivência que levam os meninos a abandonarem a escola. Muitos deles que trabalham em oficinas como aprendizes são explorados pelos *mestres de Ofícios*, com jornada de trabalho superior, às vezes, a oito horas e sem proteção legal (já que não são empregados). Exercendo funções de alta salubridade e com pouco ganhos, já que os donos das oficinas não lhes pagam salários e/ou têm qualquer obrigação de remunerá-los seja lá com que for.

Uma boa parte da sociedade acredita que a vadiagem de crianças e adolescentes se deve, primeiro à irresponsabilidade dos pais ao não dar-lhes uma educação doméstica (como se a pobreza e a malandragem fossem uma questão de educação); outras vezes as mães são culpadas por parir demasiadamente (como se elas tivessem tido o direito ao planejamento familiar consciente); e ou ainda pela ausência de um ofício e que é por isso que não estão empregados (como se ser/estar malandro fosse uma mera falta de uma profissionalização e que o mercado de trabalho está com uma grande oferta de emprego para todos e que basta estar qualificado para estar empregado) , isto tudo é uma grande falácia de quem pensa assim, pois não está levando em consideração (consciente ou inconscientemente) as condições sociais de pauperismo que o sistema capitalista impôs a toda classe trabalhadora.

3. A METODOLOGIA

Todo ato de pesquisa procura respostas para um determinado problema e para tal utiliza determinado método e técnicas de investigação que leva o pesquisador a conhecer e desvelar o fenômeno investigado dando assim repostas para as suas indagações. Aqui nesta investigação a resposta veio com a utilização da metodologia qualitativa de pesquisa muito utilizado nas ciências sociais e humanas. Neste caso o estudo de caso respondeu a contento o problema da pesquisa que foi saber qual era o modelo de educação profissional da FUNDAC no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas "em Situação de Rua".

3.1 O Estudo de Caso como Método Desvelador do Modelo de Educação Profissional da FUNDAC

A pesquisa foi realizada na abordagem qualitativa, do tipo Estudo do Caso. Trata-se do estudo de um objeto rico de informações e que requereu do observador uma certa acuidade e cuidado na descrição e análise dos dados para perceber suas complexidades e multiplicidades enquanto fenômeno social desnudado.

O estudo de caso, enquanto metodologia científica de verificação da realidade, está inserido na chamada pesquisa qualitativa. A metodologia qualitativa de investigação dos fenômenos sociais requer do observador uma maior e melhor acuidade objetiva e subjetiva dos sentidos para perceber os fenômenos que ocorrem com o objeto em estudo; isto porque esse objeto tem nuances e complexidades, que exigem um esforço maior do pesquisador em olhá-lo numa visão multirreferencializada. A Pesquisa Qualitativa, utilizando métodos descritivos, capta a realidade objetiva e subjetiva do objeto, porque:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. [...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. (CHIZZOTTE, 1995, p.79)

A pesquisa qualitativa não tem a pretensão da previsibilidade e nem da generalização, porque o objeto social é complexo, imprevisível e nem sempre pode ser generalizado. As ações que nela ocorrem não se repetem pois, na mesma intensidade e nem na mesma forma, pois toma como princípio básico a analogia de Heráclito de Éfeso, que dizia ser impossível se banhar no mesmo rio duas vezes, pois suas águas mudam a cada instante (PLATÃO,

1987; Apud. COTRIM, 1995, p.106-107). A pesquisa qualitativa “constrói a teoria da sua própria evolução como descontínua, catastrófica, não retificável”, alterando o saber e a realidade, produzindo “não o conhecido, mas o desconhecido.” (LYORTARD,1989, p.119).

A pesquisa qualitativa, do tipo Estudo de Caso, é descritiva, real, interpretativa e gera descoberta; e necessariamente não precisa ser generalizada. Retrata a realidade concreta e contextualizada, fornecendo uma variedade de informações e de experiências verdadeiras sobre o objeto em estudo. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) Para Becker (1997, p.118), o estudo de caso objetiva “compreender todo o comportamento do grupo [...] ao lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e descritivos.”

O Estudo de Caso pode ser definido como uma investigação profunda e exaustiva que penetra em um ou em “poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo” (GIL,1987, p.78). Ou ainda um estudo de um caso singular, específico, particular e de “*valor em si mesmo*” (LÜDKE E ANDRÉ,1986, p.17), que analisa uma “unidade significativa do todo” para revelar a “multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação” (CHIZZOTTE,1995, p.102), ou ainda uma forma de captar, em detalhes, as dimensões de um fenômeno (RODWELL, 1994).

Para Lüdke e André (1986, p.19), o Estudo de Caso é descritivo, real, interpretativo, processual, gera descoberta e necessariamente não precisa ser generalizado. Retrata a realidade contextualizada, fornece uma variedade de informações e de experiências verdadeiras sobre o objeto em estudo, enfatiza “a complexidade natural das situações, e evidencia” a inter-relação dos seus componentes. O Estudo de Caso por ser denso e mergulhar na prática social, reconhece e postula “a complexidade de uma realidade”, e renuncia a “qualquer trabalho de explicitação ao homogêneo.” (MACEDO,1992, p.21)

O estudo de Caso tem por objetivo: descobrir novos elementos de um fenômeno, retratando as suas dimensões internas e externas; usar todos os dados e informações disponíveis, contextualizando-os; valorizar as experiências e inferências do pesquisador, bem como incorporar as opiniões contrárias dos sujeitos sobre determinado aspecto da vida pessoal e social. Através, por exemplo, da entrevista qualitativa será possível saber os significados que os sujeitos dão ao seu cotidiano cultural, ao seu trabalho e educação. E nesse trabalho a entrevista, o questionário e a observação foram utilizados para desvendar alguns fragmentos da vida individual e social dos adolescentes "em situação de risco social".

As fases de delineamento desse Estudo foram : exploratória, delimitação do estudo, análise sistemática e a elaboração do relatório (LÜDKE e ANDRÉ,1986). A fase exploratória ocorreu em dois períodos, o primeiro foi durante o estágio na instituição em que foram estabelecidos os contatos sociais e afetivos com os sujeitos, durante um ano; foi quando surgiram os problemas da investigação. O segundo momento foi o retorno após o término do estágio para (re) fazer os primeiros contatos com os informantes e pedir autorização à direção da FUNDAC para realizar a pesquisa. Nesse momento, com o problema já identificado, reformulado e comparado com as literaturas pertinentes, os sujeitos e as técnicas de pesquisa escolhidos, foi-se a campo investigar o problema. E no encontro dos dados foram concomitantemente analisados e, sempre que necessário, retornava-se aos informantes para clarear as dúvidas que surgiam.

3.1.1 O Campo: a FUNDAC e as Parceiras Sociais

O campo de desbravamento dessa investigação foi a FUNDAC (Fundação da Criança e do Adolescente), situada no largo dos Paranhos, Brotas. Esta instituição surgiu com a Lei Estadual 6.074/91, da transformação da FAMEB (Fundação de Assistência a Menores do Estado da Bahia). Essa mudança ocorreu devido à Constituição de 1988 e à Lei Federal 8.069/90 (ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente), que determinam uma nova institucionalidade de proteção às crianças e adolescentes.

A FUNDAC está ligada à SETRAS (Secretaria do Trabalho e Ação Social), é regida juridicamente pelo direito público, e, como todas as fundações, possui disposições e regimento próprio. Seu objetivo é criar e organizar políticas públicas de assistência sócio-pedagógica para crianças e adolescentes marginalizados, ou que estejam "envolvidos em ato infracionário" na Bahia.(BAHIA, 1995) A FUNDAC mantém uma série de programas, serviços e ações sócio-educativas, como forma de assistência aos menores de rua. Esses programas vão desde atendimento sócio-educativo especializado à iniciação profissional e tem, segundo os documentos oficiais, como enfoque a “abordagem sócio-educativa emancipadora, baseada na noção de cidadania e no princípio de igualdade e legalidade de todos os seres humanos.” (Idem)

O Programa pesquisado da FUNDAC foi o de Atendimento a Meninos e Meninas "em Situação de Rua" que, além de trabalhar diretamente com os meninos e meninas nas ruas através da pedagogia de rua, também trabalha com a questão de iniciação profissional

alocando os meninos e meninas, depois de re-socializados, para que terminem tal processo pela educação pelo trabalho, nas parceiras sociais.

Este programa da FUNDAC, conhecido também como Programa Ação Criança, articula ações com entidades governamentais e não-governamentais com o objetivo de atender às necessidades básicas de crianças e adolescentes na aquisição da cidadania perdida, através de ações como a iniciação profissional e inserção do adolescentes no mercado de trabalho. Esta ação profissionalizante se concretiza a partir das parcerias que a FUNDAC mantém com outras entidades que dão assistência à criança e ao adolescente "em situação de risco social", como por exemplo a Sociedade 1º de Maio, Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, Associação Recreativa do Calabar, Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes (SENAT), Centro do Menor João Paulo II/ACOPAMEC (Associação das Comunidades Paroquiais de Mata Escura e Calabetão), dentre outras. Essas parcerias são na área de profissionalização, que objetiva “a iniciação ou capacitação profissional de meninos e meninas, bem como o encaminhamento para o mercado de trabalho (...).” (BAHIA, 1997, p.13)

Essas parcerias, concretamente, é que inserem os adolescentes na iniciação profissional. O ensino dessas instituições se organiza a partir de oficinas como de eletricidade, encadernação, música, capoeira, corte/costura, estética, informática, mecânica de auto, artesanato, etc. A parceria ocorre porque a FUNDAC não domina as tecnologias do ensino profissionalizante, e é mais econômico para a entidade fazer esses acordos do que manter uma rede de escola profissionalizante, mesmo do nível básico. A função da FUNDAC, em tese, quando faz as parcerias, é dar assistência pedagógica às instituições que recebem os adolescentes da Fundação; para isso, educadores e supervisores são alocados para as parceiras, a fim de exercerem tal função.

De um grupo de cinco entidades parceiras da FUNDAC, já citadas anteriormente, foram escolhidas duas aleatoriamente para realizar a primeira parte da pesquisa, principalmente a da observação sistematizada e aplicação de questionário, já que a segunda parte seria na própria Fundação, através da aplicação de entrevistas com o seu corpo técnico responsável por tais parcerias. As instituições escolhidas foram o Centro do Menor João Paulo II e o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes.

O Centro do Menor João Paulo II localiza-se no bairro da Mata Escura e faz parte da Pastoral do Menor da Bahia. Esse centro foi inaugurado em 1994 pelo Cardeal Dom Lucas

Moreira Neves com o objetivo de desenvolver ações de recuperação e formação de crianças e adolescentes "em situação de risco social", evitando assim que elas “entrem no círculo conhecido da marginalidade e se tornem ‘meninos e meninas de rua.’” (ACOPAMEC, 1997, p.3)

Essa formação visa qualificar os adolescentes para atender tanto à comunidade como ao mercado de trabalho. A entidade possui um centro de educação profissional que objetiva formar integralmente o adolescente para o mundo social e do trabalho. Os cursos oferecidos são de culinária, costura, artesanato, estética, informática, eletricidade predial, cabeleireiro, panificação, mecânica de auto e reciclagem. (ACOPAMEC, 1997, p. 9-12)

O SEST/SENAT (Serviço Social dos Transportes e Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transporte), localizado no Centro Industrial de Aratu, na Cidade de Simões Filho, enquanto entidade privada sem fins lucrativos, foi criado em 1993 com a Lei 8.706. A concepção do SEST/SENAT é a mesma dos outros serviços de aprendizagem, como o do comércio (SENAC), da indústria (SENAI), dentre outros que objetivam a melhoria dos seus setores produtivos com a aplicação de propostas sócio-pedagógicas para os seus trabalhadores, como por exemplo a qualificação. O SEST/SENAT é administrado pelo CNT (Confederação Nacional dos Transportes) que tem adotado uma política de educação profissional para os profissionais dos transportes, dentre esses programas está o PEAD (Programa de Ensino a Distância) que visa a certificação dos trabalhadores, via cursos a distância, com o uso da Rede Transporte, que é um veículo de comunicação a cabo e com a aquisição de todo o material didático via Internet, e/ou ainda nos próprios centros de educação profissional.

O SEST/SENAT da Bahia oferece diversos cursos para os trabalhadores dos transportes. Entre os cursos estão direção defensiva, mecânica diesel, eletricidade veicular, borracharia, mecânica veicular, dentre outros.

3.1.2 População e Amostra : Os Adolescentes e Corpo Técnico da FUNDAC e das Parcerias (ACOPAMEC E SEST/SENAT)

A amostra foi definida no ato da escolha das oficinas profissionalizantes que iriam ser observadas. Num universo de 90 sujeitos, incluindo adolescentes, educadores, instrutores, coordenadores e supervisores dos dois turnos, foi selecionado um turno e teve-se então uma amostra de 43 informantes; sendo 33 adolescentes, 04 instrutores, 02 educadores, 02

coordenadores e 02 supervisores. Os adolescentes, educadores e supervisores pertencem ao quadro de assistidos e funcionários da FUNDAC, enquanto os coordenadores e instrutores fazem parte da organização das parcerias, estes fazem parte neste estudo porque lidam também diretamente com os adolescentes e com a proposta sócio-pedagógica da FUNDAC. Quanto aos egressos, só foi possível entrevistar oito, pois a entidade, na época, não tinha um controle sobre o número de adolescentes que saíam da instituição. Os adolescentes entrevistados foram da época em que o pesquisador dessa dissertação foi estagiário na instituição e tinha o endereço de todos, alguns já não moram mais no antigo endereço por motivo de mudança natural ou forçada e ou ainda por falecimento do adolescente. No capítulo 04 serão detalhadas as identidades dos sujeitos da pesquisa.

Os educadores são estagiários da FUNDAC, oriundos de diversas cursos de graduação das áreas de ciências humanas e sociais, das principais universidades da Bahia, como a UFBA (Universidade Federal da Bahia), UNEB (Universidade do Estado da Bahia) e UCSAL (Universidade Católica do Salvador). Eles são aceitos na Fundação a partir do terceiro semestre de curso e há uma predominância maior dos que faziam Pedagogia, Psicologia e Serviço Social. Nas oficinas profissionalizantes, os educadores assumem a função de ator coadjuvante: entrega de vale-transporte, distribuição de merenda, observação disciplinar de comportamentos, obrigatoriedade do uso de fardamento e higiene do corpo, e na presença do ócio, fazer dinâmicas de grupos ou individuais, controlar horários da chegada e saída e evitar que materiais de uso das oficinas fossem afanadas pelos adolescentes. Como se vê, é uma função altamente burocrática e essencialmente repressora e de enquadramento dos meninos ao comportamento social. O educador vai funcionar como elemento disciplinador.

Aos educadores da oficina são requeridas algumas competências e habilidades no trato com os adolescentes e em relação à própria oficina, por exemplo, competência de trabalhar em grupo com os adolescentes, capacidade de criar atividade pedagógica, de lidar com o inesperado, de domínio da situação, de reflexão e orientação, e além, é claro, da habilidade física de separar as brigas que acontecem nas oficinas. Mas, o interessante é que são competências, capacidades e habilidades que comumente o educador não tem, e só adquire no decorrer do processo e quando não adquire eles perdem o estágio. É um contrasenso da fundação: trabalhar com um grupo social marginalizado dizendo que objetiva resgatar sua cidadania quando coloca estagiários sem preparo profissional, é mesmo emocional e moral para atender a esses adolescentes. É como se os programas e políticas sociais não

precisassem de profissionais qualificados por se tratar de camadas pobres socialmente, e de grupos marginalizados.

Os supervisores são funcionários concursados da FUNDAC e/ou transferidos de secretarias estaduais, como por exemplo, a da educação. Os supervisores são todos graduados na área de ciências humanas e sociais; licenciados, psicólogos, assistentes sociais, sociólogos, pedagogos, psicopedagogos, dentre outros. A função dos supervisores nas oficinas profissionalizantes é gestar, juntamente com os coordenadores das parcerias sociais, políticas sócio-educativas que adaptem os adolescentes às diversas oficinas e que tenham como resultado a (re)socialização dos meninos e meninas bem como a aquisição da cidadania. Os supervisores, geralmente, são responsáveis por um grupo de três e quatro oficinas e com o mesmo número de educadores ou mais, a depender do tipo de oficina, sendo que cada grupo desse perfaz um total de mais ou menos trinta adolescentes. O supervisor nas oficinas, em tese, é o responsável pelas políticas de readaptação dos adolescentes nas oficinas; além, é claro, de resolver todos os problemas que venham a acontecer nas oficinas, juntamente com os coordenadores das parcerias.

No início de cada ano, em que novos grupos de adolescentes chegam às oficinas, cabe ao supervisor e ao coordenador das parcerias, construir diretrizes para ações educativas mais eficientes. No planejamento do curso, segundo os supervisores entrevistados, eles têm parte decisiva na escolha da clientela, dos objetivos do curso, bem como de carga horária, conteúdo, metodologia e avaliação, embora é bom afirmar que não foi isso o observado nas oficinas, assim como o acompanhamento da aprendizagem dos adolescentes o que não se verificou, pois nada é, concretamente, acompanhado pelo supervisor que nem sempre vai às oficinas pesquisadas.

Os coordenadores são funcionários das parcerias que atuam diretamente na organização pedagógica das oficinas e têm a função de lidar com os supervisores e educadores da FUNDAC, bem como gerenciar as ações dos instrutores e zelar pela qualidade dos serviços prestados aos adolescentes da FUNDAC; além, é claro, de estarem sempre atentos a toda e qualquer necessidade de ordem social desses meninos durante o período em que eles estiverem sendo atendidos pela parceria. Esses coordenadores, para trabalharem nas instituições parceiras da FUNDAC, recebem orientação pedagógica e institucional para melhor atuar na frente de trabalho.

Os coordenadores têm curso universitário na área de pedagogia e realizam diversos serviços que envolvem a ação educativa da entidade. A eles cabem construir, em conjunto

com os supervisores da FUNDAC e os instrutores, a ação pedagógica profissionalizante, o destino do adolescente após o término de uma oficina que pode ou não passar para uma outra na própria instituição. Mas, tudo é em tese, pois o que se viu foi o instrutor assumindo as funções dos coordenadores, decidindo desde a prática pedagógica a questões do tipo condenação/absolvição dos adolescentes quando eles cometem algum erro.

Os instrutores são funcionários das parcerias e atuam na linha de frente ensinando os ofícios aos adolescentes. Eles são formados pelas diversas instituições de ensino técnico, como o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio) e pelo CEFET (Centro Federal de Ensino Técnico). Além da formação técnico-profissionalizante, todos têm o ensino médio completo e alguns outros cursos de qualificação profissional. Nas experiências de trabalho profissional, os entrevistados disseram nunca ter trabalhado com a clientela de adolescente "em situação de risco social", e que sentiam dificuldade em lidar com a clientela porque na sua formação técnica não tinha nenhuma disciplina ou conteúdo que viesse dar conta dessa questão, mesmo porque os cursos técnico-profissionalizantes eram a prática nas indústrias e no comércio e não para ensinar.

Os instrutores são os responsáveis pelo ensino nas oficinas, pela organização e planejamento das aulas, pela orientação metodológica, pela adoção dos conteúdos, pelo tipo de avaliação e recursos utilizados. Eles decidem a identidade que querem dar ao ensino e não há, nem por parte dos supervisores da FUNDAC e nem por parte das técnicas das parcerias, nenhum controle de tais ações. E é queixa comum entre eles, não serem assistidos, pedagogicamente, pelos coordenadores.

Os adolescentes são meninos e meninas "em situação de risco social", que foram arrancados sutilmente das ruas pelos educadores da FUNDAC, e que após um período de socialização e conquistas se deixaram ser resgatados/livres dos riscos da vida social e inseridos em uma oficina de iniciação profissional em alguma parceira da Fundação. Quanto ao gênero (gráfico - 01), a predominância nas oficinas é de meninos; sendo 79% contra 21% de meninas. Isto mostra o que outras pesquisas (ALMEIDA, 1997; ATAIDE, 1993; CARVALHO, 1994; UNICEF, 1996) já analisam sobre a questão. A questão de gênero é muito forte pois são atribuídas tarefas e responsabilidades aos adolescentes, a partir do seu gênero como até mesmo a inserção nas oficinas. Verificou-se, conforme o gráfico 02 (em anexo), que os meninos (79%) estão naquelas oficinas que socialmente são para o sexo masculino, por exigir a utilização da força física e destreza na compreensão dos

mecanismos técnicos que requerem relativamente o uso da lógica matemática, como as oficinas de mecânica e eletricidade de auto, eletricidade predial, borracharia e padaria.

As meninas (21%) se encontram naquelas oficinas que socialmente servem para domesticá-las, pois todo um reforço ideológico é reafirmado através de um ofício como meio de controle. As oficinas de estética, corte/costura, artesanato e informática têm o maior número de meninas, pois elas têm o *jeitinho para a coisa*, a ela deve ser dada uma profissionalização que valorize o papel de mulher submissa no lar e na sociedade em suas diversas formas como por exemplo na ocupação.

Os egressos são os adolescentes que já passaram pela instituição e foram certificados pelas diversas oficinas em que passaram. Todos os egressos entrevistados possuem em média quatro certificados de ofícios aprendidos, embora apenas um deles já trabalhou no ofício aprendido, mas que agora está desempregado. Hoje, esses jovens, apesar de terem passado por uma instituição de assistência, continuam vivendo à margem do processo social e, pelo que parece, a partir dos relatos de suas vidas, não foi significativa a sua passagem pela FUNDAC.

A Fundação não possui dados sobre os seus egressos, como por exemplo quantos conseguiram inserir-se no mercado formal de trabalho, ou quantos adolescentes estão exercendo no mercado as profissões que aprenderam ou ainda quantos adentraram mais ainda no processo de exclusão social. Não há por parte da instituição nenhum acompanhamento da vida dos adolescentes após saírem da instituição; também não existe nenhum setor que venha dar conta de acompanhar a vida social de trabalho dos jovens egressos.

3.1.3 Os instrumentos: A Observação, o Questionário e as Entrevistas na FUNDAC e nas Parcerias (ACOPAMEC E SEST/SENAT)

Os instrumentos para coleta de dados foram a observação, a entrevista e o questionário. Adotamos a observação direta e estruturada que nos permitiu descrever, acompanhar e apreender as diversas nuances do fenômeno investigado. Observar é estar atento à complexidade do fenômeno pesquisado, é perceber todos os sentidos, as nuances que ocorrem com o objeto investigado através de um registro exaustivo de tudo o que se vê e se percebe, mesmo aqueles elementos de um fenômeno que aparentam ser insignificantes, pois

neste pode estar uma fonte de entendimentos de um processo anterior ou posterior que ocorreu/ocorrerá com o objeto, e que, portanto, vale para desvelar o que se pretende. Já a entrevista semi-estruturada nos ajuda a manter uma maior interação com os sujeitos da pesquisa como forma de corrigir, esclarecer e adaptar os outros dados captados. A entrevista objetiva aprofundar pontos percebidos por outras técnicas de coleta de dados que precisam de um maior e melhor esclarecimento e análise mais aprofundada. Segundo Barros e Lehfeld (1990), a entrevista “permite o relacionamento entre entrevistado e entrevistador”. E o questionário também serve para confrontar, ampliar idéias e esclarecer outras. Segundo Barros e Lehfeld (1990), o questionário é um instrumento de levantamento de informações e que tem por objetivo alcançar um número muito grande de pessoas de quem se deseja obter informações.

3.1.4 A Coleta de Dados na FUNDAC e nas Parcerias (ACOPAMEC E SEST/SENAT)

Definidas as amostras e os instrumentos, partiu-se para coletar os dados necessários à solução do problema proposto. Coletar dados é arrancar sutilmente da realidade algumas verdades à luz de algumas técnicas de pesquisa como a observação, o questionário e a entrevista. Neste trabalho, foi utilizado as três técnicas referidas.

A observação *in loco* do processo pedagógico nas oficinas profissionalizantes ocorreu durante toda a investigação e nelas aparecem questões imaginadas previamente e não imaginadas no ato do projeto de pesquisa, como, por exemplo, a questão da violência física e simbólica bastante presente entre os adolescentes, instrutores, supervisores e educadores das oficinas. Este fator, de uma forma ou de outra, vem trazer novas questões para a investigação. O trabalho de observação durou em torno de dez meses que foi de março a dezembro de 2000, sendo realizado em duas instituições parceiras da FUNDAC que é a ACOPAMEC (Associação das Comunidades Paroquiais da Mata Escura e Calabetão) e o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes). As visitas eram realizadas três vezes por semana, em cada instituição e todas registradas em diário de campo. De segunda à quarta-feira, observou-se o SENAT e de quinta-feira a sábado, a ACOPAMEC. Em cada uma dessas instituições optou-se por observar apenas duas oficinas profissionalizantes, totalizando quatro: mecânica de auto e eletricidade de auto (SENAT), informática e eletricidade predial (ACOPAMEC). De cada instituição foram registrados

aspectos físicos (estrutura organizacional), pedagógicos, sociais e psicológicos dos sujeitos envolvidos no processo de profissionalização e construção de cidadania dos adolescentes.

O questionário utilizado apresenta questões abertas e fechadas como forma de captar o máximo de informações possível que pudesse servir também para a construção das entrevistas. Os questionários foram aplicados para os adolescentes, obtendo-se 100% de retorno dos mesmos. Sendo que antes de sua aplicação foi feito um pré-teste e posteriormente alguns ajustes. O questionário contém sete partes. Da primeira à terceira refere-se à identificação dos sujeitos, etnia, idade, escolarização, moradia, situação de trabalho, formação, etc. Na quinta e sexta parte buscou-se identificar as condições físicas e pedagógicas das oficinas; e na sétima partes, que corresponde às questões abertas, procurou-se identificar os significados do ensino, trabalho e profissionalização para os adolescentes. (em anexo) A aplicação dos questionários com os adolescentes foi feita em horário previamente combinado com os coordenadores e educadores. Os questionários foram respondidos por todos os adolescentes ao mesmo tempo; anteriormente foi lido todo o questionário, explicado item por item e algumas dúvidas foram logo sanadas, e em seguida respondido.

As entrevistas foram semi-estruturadas, partindo de uma questão central e geradora de outras. A entrevista objetiva clarear aspectos não identificados no ato da observação ou da aplicação do questionário. Foram realizadas 20 entrevistas, sendo que 04 foram com os adolescentes, 04 com os instrutores das oficinas, 02 com educadores, 02 com os coordenadores, 02 com os supervisores e 08 com os egressos. A aplicação das entrevistas se deu após a observação e aplicação de questionário com os adolescentes e, principalmente, após a conquista da confiança dos sujeitos observados. As questões partiram de uma geradora onde o entrevistado discorria livremente sobre o problema colocado e no momento da gravação ia-se anotando as manifestações (gestos, sentimentos, pausas, comportamentos, etc.) que ocorriam com o entrevistado. Diante de algumas dúvidas e após a fala do entrevistado, procurou-se esclarecer determinado ponto obscuro. Quando do esgotamento de determinada questão, outra logo era colocada com o objetivo de não perder o *fio da meada*, dando o encadeamento racional às respostas, embora nem sempre tenha-se conseguido tal intento. As entrevistas com os egressos e/ou parentes de primeiro e segundo graus dos egressos duram mais tempo, em torno de mais de 02 horas. Houve muitas dificuldades em obter informações dos egressos e dos seus parentes; a desconfiança era geral e havia certa resistência; pensavam que era trabalho de político ou mesmo da polícia,

foi preciso estabelecer uma certa confiança para obter as respostas. As entrevistas depois de concedidas foram logo transcritas e anotadas com as respectivas falas não-verbais dos entrevistados.

Os dados, após terem sido coletados, foram categorizados a partir das questões postas tanto na observação, questionário e entrevistas que respondiam ao problema da pesquisa, sendo que no ato da coleta de dados foram surgindo categorias não pensadas, mas que eram de suma importância para a compreensão do problema. Fomos observar o campo com grandes categorias, como por exemplo sobre os aspectos físicos e pedagógicos das oficinas, o significado dessa educação profissional e da profissionalização para os adolescentes, dentre outras. Os dados do questionário foram submetidos a um tratamento quantitativo, através do qual foram codificados, tabulados e posteriormente transformados em gráficos, que é a forma que aparece no fim da dissertação, sendo utilizado nessa quantificação o programa da Microsoft Excel. As questões abertas do questionário foram analisadas tanto quantitativa como qualitativamente e serviram para cruzar informações com as entrevistas e as observações.

As questões das entrevistas também foram agrupadas conforme as categorias pré-definidas como, por exemplo: organização física e pedagógica, práticas pedagógicas, significado da educação profissional da FUNDAC para os adolescentes e egressos. As falas dos sujeitos aparecem na íntegra. Sendo assim, optou-se pela sinalização das falas dos sujeitos, conforme a função social (A= adolescentes, E= educador, C= coordenador, S= supervisor e I= instrutor, E= egressos) e as iniciais do nome, sendo que quando for adolescente acrescenta-se a idade. Assim, quando aparecer as falas dos sujeitos esta virá com a seguinte codificação: (A/A.P, 18 anos) e ou assim (E/M.S).

4. APRESENTANDO OS RESULTADOS

Os resultados provisórios, aqui colocados, objetiva desvelar o modelo e as práticas pedagógicas profissionalizantes da Fundação da Criança e do adolescente na cidade do Salvador. Compreender o modelo de profissionalização e as suas práticas pedagógicas como ocorrem é desvelar os objetivos deste modelo bem como o papel que tem assumido socialmente esta instituição governamental. Este estudo pretende descrever e analisar uma prática sócio-educativa, mais particularmente a que se refere à educação profissional da FUNDAC por entendermos ser este um ponto crucial e nevrálgico na questão das crianças e adolescentes em situação de risco social. Então, vamos compreender como ocorrem as ações subjetivas e objetivas do caso, os jogos ideológicos, os embates, os mascaramentos e silêncios da realidade local investigada.

4.1 Modelo de Educação Profissional da FUNDAC no Programa de Atendimento a Meninos(as) em Situação de Rua

A educação para o trabalho sempre acompanha os modelos de produção vigente. Atualmente, estamos a presenciar novas formas de produção e de relações de trabalho flexível, baseada no modelo produtivo japonês que, de uma forma ou de outra, coloca novos imperativos na qualificação do trabalhador que agora deve objetivar não só o desenvolvimento de habilidades mas a capacitação permanente do trabalhador para que ele sempre esteja em condições de empregabilidade. O modelo de educação profissional vigente, pelo menos nos discursos empresariais e nos meios acadêmicos, é o das competências qualificatórias que, segundo Hirata (1994), visa a aprendizagem, pelo trabalhador, de novos e constantes mecanismos da produção e manifestação de atitudes inerentes a este. Hirata (1994) afirma que este modelo produtivo redefine a qualificação do trabalhador a partir da aquisição de habilidades e capacidades como por exemplo a de "pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha [...]" (HIRATA, 1994, p. 130)

É este modelo que está sendo legitimado pela legislação de educação profissional como no caso o Decreto Federal 2.204/97. Mas, embora esta lei indique o modelo, não significa

que esteja sendo concretizado pelas diversas agências de educação profissional, haja vista a FUNDAC que, no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas "em Situação de Rua", não tem um modelo definido e assim adota o modelo de profissionalização das parceiras sociais. Constatou-se que o modelo das parcerias, distanciado do modelo das competências, se baseia no ensino de alguns ofícios referentes aos setores secundário e terciário da economia: pedreiro, mecânico e eletricidade de auto e a óleo diesel, borracheiro, encanador, eletricista residencial, padeiro, costureira, manicure, cabeleireiro, artesão, digitador. O modelo adotado, segundo a opinião dos supervisores entrevistados, é assim concebido:

através de parcerias/convênio firmados com instituições não-governamentais que oferecem cursos semi-profissionalizantes e profissionalizantes, sendo desenvolvido atividades básicas: português, matemática, cidadania, sexualidade, etc., e atividades específicas de cada curso escolhido pelo adolescente de acordo com sua aptidão. (S/O)

Por trabalhamos com parcerias cada uma delas possui um tipo específico de organização, no que diz respeito ao ensino semi-profissionalizante. (S/P)

Esse modelo, embora não sendo construído pela FUNDAC, é o que ela adota e acredita que vai resgatar a cidadania dos adolescentes, dando-lhes, pelo menos uma iniciação profissional, conforme a sua proposta sócio-educativa de profissionalização que diz que a iniciação profissional deve estar "voltada para o ensino-aprendizagem de atividades práticas que preparem o jovem para o exercício de uma atividade geradora de renda" e além do mais a instituição se compromete na "inserção gradativa no mercado de trabalho" dos adolescentes. No período que estivemos lá observamos que as ações pedagógicas profissionalizantes não eram suficientes para concretizar a inserção destes meninos(as) no mercado de trabalho. (BAHIA, 1995)

A concepção sócio-educativa desse modelo é reprodutivista, que visa apenas a formação técnica dos filhos das classes subalternas. Esse modelo não é de profissionalização e sua certificação não tem valor social. O ensino dos ofícios, como veremos nos próximos itens, é de baixa qualidade. É ensinado, para os adolescentes, um pouco do conhecimento em relação aos ofícios. É um fazer de conta que se dá educação profissional a este grupo, é um fingir que certifica habilidades e competências adquiridas nas oficinas, quando sabemos que estes meninos pouco trabalham com o intelecto. É um modelo que objetiva formar para o trabalho mas que não consegue por estar desvinculado de uma educação que tem o trabalho como princípio educativo, além do mais tais

profissões já não encontram tanto respaldo no mercado de trabalho; como sabemos, tende a exigir um trabalhador multifuncional com diversas habilidades desenvolvidas.

O modelo das parcerias é inviável para concretizar os objetivos explícitos da FUNDAC, que é "oferecer aos adolescentes desassistidos das políticas sociais básicas a oportunidade de se preparar para a inserção no mercado de trabalho" (BAHIA, 1995), através da educação profissional. Porém, esse modelo só atende aos objetivos implícitos da Fundação, que é de tirar os *menores* das ruas para que não importunem os que são cidadãos. Não atende aos imperativos da construção da cidadania porque não há um acompanhamento por parte da FUNDAC das ações pedagógicas das parcerias; por exemplo, os supervisores pouco sabem sobre as oficinas profissionalizantes, por dois motivos: primeiro porque vão esporadicamente aos locais de ensino e, segundo, toda a informação que têm são passadas pelos educadores e/ou coordenadores ou pelos instrutores. Só que estas informações são truncadas e não dá para perceber, de fato, os acontecimentos sociais e pedagógicos das oficinas.

Os supervisores não participam efetivamente da construção do currículo profissionalizante das parcerias, pois pelo que presenciamos eles não têm noção de organização curricular e muito menos de concepção de indivíduo trabalhador que se quer formar via profissionalização; tanto isto é verdade que quando se pergunta a eles que habilidades as oficinas pretendiam desenvolver nos aprendizes, eles disseram que eram habilidades básicas, específicas e de gestão como forma de melhor preparar os adolescentes para o mercado de trabalho. Só que o verificado nas oficinas foi o desenvolvimento de habilidades que requeriam a força física; exemplificando, podemos citar: montar e desmontar circuito elétrico, campainhas, chuveiros; copiar os desenhos referentes aos circuitos elétricos; digitar textos e planilhas; montar e desmontar motor de automóveis.

Mas, isso ocorre porque de fato os supervisores não sentam com os coordenadores das parcerias para elaborar nenhum plano de ação pedagógica. Há uma certa acomodação por parte do supervisor em interferir e ou mesmo opinar sobre as ações educativas das oficinas, mesmo porque tudo está estabelecido pela parceira social. O supervisor fica impotente diante da situação estabelecida pela Fundação que, ao assinar a parceria, não deixa claro a sua participação pedagógica no processo. Inclusive, há um consenso entre os supervisores que as suas ações se limitam em visitar as oficinas para ver se está sendo cumprido o

acordo e se existe algum problema com os adolescentes. Mas quando se perguntou qual o seu papel no processo pedagógico eles responderam que

[...] no planejamento dos cursos profissionalizantes a FUNDAC participa ativamente e decide sobre algumas questões pedagógicas desde a clientela até a questões do tipo metodológica e também de contador, sempre que necessário, sempre também respeitando a ação das parceiras. (S/O)

E quando se perguntou se a FUNDAC faz algum acompanhamento das ações educativas profissionalizantes das oficinas, foi respondido que sim, e que esse acompanhamento era feito pelos supervisores, embora não se verificasse durante a observação, nenhum acompanhamento ou avaliação pedagógica das oficinas.

fazemos acompanhamento nas oficinas sempre no final de cada curso que geralmente é no final do ano. É feita uma avaliação da ação pedagógica da oficina e também dos meninos para saber se houve aproveitamento e só então é que decidimos se o convênio vai continuar ou não. Somos muito criteriosos e antes de estabelecer ou continuar com qualquer convênio reunimo-nos com a nossa gerência e só então mandamos a relação para o professor [...] (S/P)

Era opinião entre supervisores e educadores, bem como os coordenadores e instrutores entrevistados que o modelo é importante para inserir os jovens marginalizados no mercado de trabalho, porém um dos supervisores entrevistados causou surpresa ao dizer que o modelo não concretiza uma profissionalização para os adolescentes porque não tem acompanhado as mudanças no mercado de trabalho.

O modelo está longe do desejável, estes ofícios nem sempre tem trabalho para quem nela é formado. É preciso a participação de toda a sociedade para fazer acontecer uma educação profissional mais compatível com o mercado de trabalho, embora sabemos que nenhuma educação será completamente a desejável, principalmente no qual diz respeito à profissionalização (S/P)

Nem o modelo e nem as práticas pedagógicas são adequadas para garantir ao adolescente condições educativas para que disputem no mercado de trabalho, seu espaço. Mas, em se tratando desses jovens, a disputa será desigual com os outros jovens que tiveram acesso a uma educação de qualidade, pois eles, oriundos de uma não-classe (GORZ, 1980), nada possuem: educação, dignidade, bens, cidadania; e no mercado irão exercer os trabalhos precarizados, desumanizantes que não lhes garantem uma identidade social. E mesmo estes jovens recebendo uma educação compensatória para o trabalho, ainda assim não serão inseridos no mercado formal de empregos porque as instituições, como a FUNDAC, acessam a estes adolescentes uma formação que não condiz com a realidade do mercado que necessita de trabalhadores qualificados.

Tanto isto é verdade, que a situação de trabalho dos adolescentes não é diferente dos outros trabalhadores sem qualificação. Constatou-se, conforme o gráfico 03 (em anexo), que 67% estão desempregados contra 3% que disseram estar trabalhando. Na questão proposta, os pesquisados que dissessem que trabalhavam, darem um esclarecimento quanto à ocupação, o salário que recebiam e se eram de carteira assinada. Foi constatado então que esses 3% exerciam a função de balconista em um turno, ganhavam menos que um salário mínimo e não tinham carteira assinada; conclui-se então que eles executam trabalhos precarizados sem as mínimas garantias trabalhistas. É o *menor* sendo explorado e aviltado em sua força de trabalho.

Constatou-se também que apenas 6% são autônomos e exercem atividades também precarizadas como, por exemplo, vendedores de diversos produtos nas ruas de Salvador. 24% dos pesquisados disseram nunca terem trabalhado. Se somarmos os adolescentes que nunca trabalharam e os desempregados, teríamos um contingente total de 91% dos que estão fora do mercado de trabalho, contra 9% (autônomo e *empregado*) que estão no mercado de trabalho, isto significa que, de fato, a única renda real que estes adolescentes possuem é a bolsa que recebem da FUNDAC.

Esses dados vêm reafirmar os da pesquisa realizada pelo SEADE (Fundação Estadual de Análise de Dados -SP), DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos), SEI (Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia), SETRAS (Secretaria do Trabalho e Ação Social) e UFBA (Universidade Federal da Bahia), em 1997, na região Metropolitana de Salvador, intitulada Pesquisa de Emprego e Desemprego. Constata-se a elevação dos níveis de desemprego entre as populações mais jovens (10 a 17 anos), totalizam 78,2%. (RTS, 1997)

A observação nas duas parceiras da FUNDAC revelou que a parceria a não existe e que apenas se baseia na alocação de recursos da FUNDAC para as instituições. Esse tipo de parceria faz parte da categoria informativa, estabelecida por Bordenave. A parceira é que determina tudo: a política de acesso dos *menores* nas suas dependências, o currículo profissional, a organização didática, o planejamento, a avaliação, o tempo de permanência dos meninos e meninas, dentre outros processos. A Fundação não participa das decisões gerenciais das parceiras; então, de fato não existe a parceria se tomarmos a concepção de participação democrática que é aquela em que os membros têm igual responsabilidade nas decisões do processo, seja político, social, organizacional, pedagógico etc.

Quando se perguntou a um dos supervisores da Fundação quais seriam os objetivos dessa participação, ele respondeu que existia de fato um gerenciamento bilateral que criava todas as condições para o programa ter sucesso. Vejamos o que ele diz sobre os objetivos da parceria:

Desenvolver a cidadania através da profissionalização; criar meios para inseri-los (*os menores*) na sociedade e no mercado de trabalho (S/O.A.V)

Observamos no cotidiano das parceiras um certo descontentamento quanto à não-participação da FUNDAC no processo sócio-pedagógico destas instituições. Era comum tanto os adolescentes como os instrutores se queixarem da falta de assistência dada pela Fundação às parceiras, a começar pela não-presença dos supervisores nos locais onde se realizavam as práticas pedagógicas e/ou nas reuniões. Uma das questões levantadas pela pesquisa foi sobre a frequência dos supervisores e educadores nas oficinas profissionalizantes; as respostas dadas pelos adolescentes mostram o descaso da instituição com o processo pedagógico profissional, pois, a função do supervisor não é apenas fazer visitas aos educandos, mas, precisamente, acompanhar o ensino e aprendizagem desses meninos e meninas; participando das reuniões nas parcerias e decidindo também sobre o processo educativo como forma de garantir a promoção social do grupo.

Sobre a presença/ausência dos supervisores nas oficinas, os adolescentes foram unânimes em responder (61%) que raramente os supervisores comparecem ao local das oficinas. 18% disseram que eles vão alguns dias em horário de aula (Gráfico 04). Os dois educadores entrevistados informaram que os supervisores comparecem todos os dias e/ou em alguns dias no local de ensino dos cursos. A não-presença do supervisor nas oficinas profissionalizantes tem sido prejudicial ao andamento dos interesses da Fundação quanto ao alcance de seus objetivos; pois, como garantir uma educação que visa a promoção se não há um acompanhamento avaliativo das práticas sócio-pedagógicas das parceiras?

Quando se perguntou aos educadores porque a FUNDAC não se fazia presente nas reuniões pedagógicas das parceiras, eles disseram que era porque a Fundação não era convidada.

Até onde eu tenho conhecimento a FUNDAC não é convidada para as reuniões de planejamento, porque as duas reuniões de coordenação que eu participei foi porque eu entrei na sala, eu nunca fui convidado (E/A)

Quando uma parceria é formada e legalmente constituída deve-se estabelecer as responsabilidades de ambas as partes e nenhuma delas pode esquivar das decisões

necessárias ao bom andamento das ações que se quer concretizar. De início, podemos dizer que a Fundação não precisa ser convidada a participar das reuniões, pois o seu lugar de direito já é garantido pelo próprio termo da parceria, assim como tomar decisões (unilateral) sobre o processo sócio-pedagógico voltado para a melhoria das condições de aprendizagem dos meninos e meninas da Fundação.

A FUNDAC precisa estar atenta para essa participação que tem que ser efetiva como forma de até mesmo sanar alguns problemas existentes nas entidades parceiras da Fundação. Esses problemas são de ordem administrativa e pedagógica, que interferem no bom andamento da socialização e construção da cidadania das crianças e adolescentes "em situação de risco social". Esses problemas urgem solução imediata, mas que parece só chegará quando as duas partes da parceria sentarem-se à mesa, democraticamente, para planejar algumas ações.

Um dos problemas que impede a construção da cidadania é a questão da escolarização dos adolescentes para ingressar nas oficinas. A escolarização é motivo de inserção ou não dos adolescentes nas chamadas melhores oficinas. Dos adolescentes entrevistados (gráfico 05 em anexo) 64% estão no ensino fundamental (de 1ª à 8ª série) e 15% no médio incompleto. E somente 3% são alfabetizados assim como 3% completaram o ensino médio. Essa taxa é bastante alta para as condições sociais de que vieram os adolescentes. Mas isto é explicável pois existe uma seleção dos adolescentes antes de entrarem nas oficinas, a escolha se dá pelo histórico escolar dos meninos(as). Aqueles que estão no ensino fundamental e médio incompletos são alocados para as oficinas que requerem, segundo os coordenadores e educadores, maior capacidade de aprendizagem e aqueles que têm uma baixa ou inexistente escolarização, como, por exemplo, os meninos (as) analfabetos(as) e ou somente cursando o ensino fundamental (1ª à 4ª série) são colocados em oficinas de recreação como, por exemplo, da SUDESB.

Os adolescentes com maior escolarização passam por uma segunda triagem nas parcerias; quando, a depender de desempenhos da aprendizagem e da escolaridade, são colocados em oficinas que requerem o uso da força física ou o uso relativo da capacidade lógico-matemática. O próprio ofício serve assim para perpetuar a divisão do trabalho e a escolarização, promover ou retirar as oportunidades desses adolescentes.

São inúmeros os problemas existentes nas parceiras que vão desde a organização administrativa à pedagógica, e isso tem influenciado até mesmo na evasão dos adolescentes

das oficinas profissionalizantes. Vejamos a fala, respectivamente, de um dos instrutores e educadores das oficinas o que eles dizem sobre os problemas.

Existem falhas graves na organização pedagógica (da entidade) que precisam ser revistas como a estrutura do curso, as disciplinas, a articulação, a coordenação ,tudo isso precisa de uma reestruturação. A gente percebe que os adolescentes dão importância à instituição , ao local , dão importância , valorizam, mas tem tido falhas. A gente tem o sentimento de que o trabalho não valeu a pena, não conseguiu mudar muita coisa, não conseguimos atingir os objetivos. Pelo nossos cursos (profissionalizante) e alguns outras disciplinas, como matemática, português, você ver uma evasão muito grande, é tanto que começa com vinte, vinte e poucos alunos e termina com dez, quinze, ou menos, então a evasão é muito grande uma insatisfação muito grande e a instituição não parou ainda para refletir sobre esta questão. É uma questão estrutural, e que precisa ser repensada e discutida. Inicialmente muitos adolescentes lotam as oficinas, mas durante o processo há uma evasão e abandono do curso por questão diversas algumas justas outras não que não são justificadas, avaliadas, discutidas, não são levadas a sério pela instituição, pelo menos esse ano, a experiência que nós temos. (I/A)

estava tendo uma evasão muito grande e comecei junto aos educadores do técnico profissional a fazer um acompanhamento para saber o real motivo se o problema era com os instrutores de português e matemática ou se era com os adolescentes ou se algo a mais que estivesse acontecendo [...]. (E/A)

Esses problemas nos levam a questionar o significado da parceria da FUNDAC, afinal, como dizer que se faz parceria sem participação? E afinal, o que é parceria para a Fundação? Os supervisores entrevistados disseram que a parceria da FUNDAC é:

[...] de fundamental importância, pois garante a sobrevivência das instituições que em sua maioria não possui um apoio financeiro, pedagógico e familiar dessas crianças e adolescentes. O apoio financeiro garante não só a permanência em curso de meninos atendidos pelo programa, quanto os da própria comunidade. (S/P.A.S)

É convênio firmado com instituições não-governamentais com a missão de repassar recursos para atendimentos de adolescentes. Em contrapartida, o parceiro deverá oferecer vale-transporte, material didático, instrutor, lanche, acompanhamento pedagógico e estágio. Todos esses itens são acompanhados pela equipe da FUNDAC/GEAME. (S/O.A.V)

Nessas falas parece ser preponderante a questão da transferência de recursos e também de responsabilidade social e pedagógica. O modelo de parcerias adotado pela instituição objetiva resolver um problema administrativo e pedagógico: o de não dominar as técnicas de diversos ofícios. Esta é uma questão crucial que obriga a Fundação a terceirizar parte dos seus serviços sociais e pedagógicos. O problema não está nos acordos bilaterais mas, na FUNDAC de não acompanhar sistematicamente as ações das parcerias. Não houve, de fato, pelo menos no período investigado, acompanhamento suficiente que desse conta de

solucionar até mesmo problemas simples como, por exemplo, a evasão dos adolescentes nas oficinas profissionalizantes.

Para os supervisores entrevistados, há um acompanhamento das ações das parcerias. Quando perguntamos qual era a função da supervisão da FUNDAC em relação às parceiras, eles responderam que é:

assegurar que a parceria esteja cumprindo o seu papel, junto com membros da FUNDAC, no processo didático-pedagógico e social (S/P.A.S)

supervisionar, planejar e avaliar com base nas funções desenvolvidas pela GEAME. (S/O.A.V)

4.2 O Currículo e as Práticas Pedagógicas do Modelo de Educação Profissional da FUNDAC

O papel social do currículo é de permitir a promoção social dos indivíduos através da aquisição e valorização da cultura local e internacional, hegemônica e não-hegemônica, de forma crítica; neste aspecto, a didática, enquanto ciência que se preocupa com o ensino-aprendizagem que ocorre em sala de aula, vai pensar dialéticamente as formas que este currículo real deve ser concretizado em sala de aula. E quando se faz a ponte entre currículo e didática significa pensar a educação para o homem concreto que vive em uma sociedade contraditória; e neste aspecto, a educação tem uma grande e difícil tarefa a cumprir que é além de dar uma formação para o trabalho e para a vida social, deve permitir também que os indivíduos possam contribuir para tornar a sociedade cada dia mais emancipada de certas contradições postas pelo sistema capitalista. Mas para tal intento o currículo tem que se pensado criticamente e existir concretamente, caso contrário não se verifica nem a promoção e nem a emancipação social dos homens.

O planejamento de ensino feito anualmente não é seguido pelos instrutores de ambas as parcerias, pois o que vale é a experiência e o saber técnico sobre o ofício que o instrutor tem, neste ponto o planejamento cumpre uma função burocrática entre as parcerias e a FUNDAC. Os conteúdos curriculares das oficinas são, em sua maioria, retirados de livros e construídas apostilas para orientação dos adolescentes. A metodologia utilizada é a expositiva e demonstrativa mesclando com a técnica da arguição, onde eles explicam os conteúdos e em várias passagens desta exposição fazem diversas perguntas aos alunos. E nas aulas demonstrativas, desmontam determinado equipamento mostrando aos alunos os passos necessários daquela atividade como faz e porque faz e, em seguida, pede que eles

façam o mesmo quantas vezes forem necessárias. Quanto à avaliação da aprendizagem dos adolescentes, era feita através de provas e testes escritos e/ou através da demonstração manual do que aprendeu nas aulas práticas.

4.2.1 O Currículo de Educação Profissional das Oficinas

Esta questão foi verificada durante a observação nas oficinas das parcerias da FUNDAC ao constatamos a não existência de uma currículo explícito, escrito, real de educação profissional. Para Goodson (1995, p. 21), "o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização". Mas observando o currículo ativo - o praticado nas oficinas - nos permitiu detectar alguns elementos teóricos e metodológicos do que seria o currículo escrito, como por exemplo compreender que a base desse currículo é disciplinar em ambas as parcerias, compostos por três núcleos ou partes: básico, específico e parte diversificada. Sendo que o currículo da ACOPAMEC (Quadro 01 em anexo - grade curricular) as disciplinas não formam um único elo epistemológico e nem metodológico, pois elas funcionam independentemente não existindo o pré-requisito e nem a obrigatoriedade de os alunos cursá-las para serem inseridos nas oficinas. Já o do SENAT (Quadro 02 em anexo), existe uma obrigatoriedade, pois os alunos antes de serem inseridos nas oficinas têm que ter passado nas chamadas aulas preparatórias para os ofícios, que são aulas para inculcar, nos meninos e meninas, o *bom* comportamento.

As disciplinas português e matemática funcionam como pré-requisitos para as aulas práticas dos diversos ofícios; em tese, é uma preparação geral para que o adolescente tenha um "saber" mais geral e necessário aos ofícios que são ensinados; ao mesmo tempo servindo selecionar os adolescentes para determinar aprendizagem, pois os que não conseguem transitar com facilidade nos conhecimentos de português e matemática são encaminhados para aqueles ofícios que requerem maior dispêndio da força física como no caso os ofícios de borracharia. Mas independente dos adolescentes adquirirem ou não os conhecimentos ditos importantes, como os de português e matemática, todos eram obrigados a passar pelos diversos ofícios sem necessariamente demonstrar que estavam aptos ou não. Mesmo porque a aprendizagem mais parecia enfado para os adolescentes

porque não lhes despertava a criatividade, o prazer e a importância em aprender uma determinada profissão. O currículo neste espaço que deveria ser de aprendizagem não estava sendo servindo de *artefato cultural* no dizer de Silva (1996) e nem de aquisição de uma profissão específica ou mesmo uma multi-especialização, como determina o atual mundo do trabalho, embora não descartamos que naqueles espaços não estivesse ocorrendo algumas aprendizagens e desenvolvimento de habilidades talvez não necessárias à construção da cidadania como objetivava a Fundação.

Esse currículo de educação profissional não tinha maiores vínculos com o mercado de trabalho formal ou mesmo informal porque não conseguia garantir, efetivamente, a aprendizagem de uma profissão e nem o desenvolvimento de habilidades básicas específicas e de gestão, conforme o exigido pelo modelo das competências qualificatórias. (HIRATA, 1994, 1997; DEFFUNE e DEPRESBITERES, 2000) O currículo do SENAT previa, depois da aprendizagem de um ano, o estágio de três meses numa empresa de transporte com grandes possibilidades de ampliação desse estágio ou mesmo contratação temporária de alguns destes adolescentes a depender do *bom comportamento* destes meninos e meninas. Alias, nesta parceira qualquer adolescente que tivesse *desvio de comportamento* era logo expurgado da instituição e substituído por outro que aceitasse as normas estabelecidas e que conseguisse se adaptar aos interesses da instituição, principalmente. O estágio curricular nem sempre dava certo porque quando os adolescentes chegavam nas empresas e viam uma realidade totalmente diferente mostravam-se muitas vezes apáticos por não conseguirem aplicar os conteúdos técnicos da profissão supostamente aprendida. E a crise neste momento se estalava porque os supervisores e coordenadores, já que estavam mais de perto acompanhando o estágio, viam que a aprendizagem do ofício não foi eficiente e significativo para os adolescentes a ponto de alguns retornarem as aulas nas oficinas para posteriormente fazer o estágio.

Nesse ponto observava-se que os ofícios não estavam desenvolvendo, de todo, as habilidades específicas da profissão, fosse esta de eletricidade de auto ou mecânica de auto. O interessante é que o mesmo não se verificava com o ofício de borracharia em que era pedido mais o uso da força física e, conseqüentemente, os meninos aprendiam com mais facilidade e aplicavam muito bem no estágio a ponto de algumas empresas, após o término do estágio, admitirem temporariamente os adolescentes. O currículo ativo das parcerias não tinha nenhum componente pedagógico que desenvolvesse as habilidades de gestão no ofício aprendido também neste aspecto estava distanciado do mundo do trabalho que exige

um trabalhador criativo e empreendedor. Neste aspecto, Deffune e Depresbiteres (2000, p. 40-44) explicam que o currículo de educação profissional deve desenvolver no educando todas as habilidades: básicas, específicas e de gestão como forma de garantir tanto a empregabilidade do trabalhador como "sua permanência no mundo do trabalho". Para estas autoras, as habilidades específicas referem-se ao Saber Fazer e Saber Ser, determinado por um posto de trabalho ou mesmo ainda por uma determinada profissão ou "trabalho em uma ou mais áreas correlatas" mas que são insuficientes para este atual mundo do trabalho se não vierem acompanhadas também das habilidades de empreendedorismo e de "raciocínio mais elaborado".

O currículo de educação profissional deveria estabelecer a ponte entre estas habilidades garantindo não apenas a aprendizagem de conteúdos "técnicos e tecnológicos sobre a profissão, as práticas nela necessárias e as atitudes a ela inerente, e outra que visaria ao desenvolvimento de capacidades". Capacidade aqui entendida como "potencial que as pessoas adquirem para desenvolver e realizar determinado trabalho" (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p. 52). O desenvolvimento desse potencial vem atender a escassez do emprego ao mesmo tempo que atende aos requisitos necessários para o exercício de atividade do trabalho informal. Na construção do currículo de educação profissional, deve-se levar em consideração outros conhecimentos inerentes as áreas correlatas da profissão ensinada. Por exemplo, a estruturação de um currículo de mecânica tem que incorporar as outras áreas como a de eletricidade e de eletrônica "sem falar em outros conteúdos, que, hoje em dia, devem ser desenvolvidos em qualquer profissão, como a educação ambiental, ética, cidadania." (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p. 65)

4.2.2 Os Conteúdos Culturais e Profissionalizantes das Oficinas

Os conteúdos profissionalizantes eram escolhidos a partir de índices de livros didáticos ou técnicos. Neste caso o instrutor não percebe a dimensão crítico-social do conhecimento, não leva em consideração o cotidiano deste adolescente, da sua vivência e de suas reais dificuldades em compreender determinados conhecimentos técnicos. Segundo Martins (1988), os conteúdos têm o papel fundamental na prática pedagógica quando o professor consegue pensá-lo a partir do vida social dos alunos; caso contrário, são conteúdos que irão

servir para reproduzir a sociedade da forma que está. Os conteúdos ganham um outro significado quando

vinculados à realidade existencial dos alunos, se voltados para a resolução dos problemas colocados pela prática social e capazes de fornecer instrumentais teóricos e práticos para negar dialeticamente esta mesma prática social. (MARTINS, 1988:, p.76)

As aulas de português e matemática, mesmo não concretamente, fazendo parte dos conteúdos dos cursos técnicos, são de uma forma ou de outra valorizadas por alguns adolescentes com maior escolarização, principalmente para aqueles que estavam nas ultimas séries do ensino fundamental e aqueles das primeiras séries do ensino médio, porque representavam uma revisão dos conteúdos escolares. Estes conteúdos são significativos para o cotidiano escolar dos adolescentes enquanto reforço escolar; agora é preciso sair da aprendizagem (e também do ensino) mecânico para o significativo que não seja apenas uma revisão, mas apropriação de um conhecimento que possa ter aplicabilidade prática no cotidiano social e principalmente de trabalho desses adolescentes.

Verifica-se, nas oficinas, a dicotomia entre os diversos conteúdos que formavam o currículo profissional. Português, matemática, cidadania, trabalhos culturais, ecologia, etc., são desconectados dos conhecimentos técnico-profissionalizantes das oficinas, servindo mais como reforço escolar do que conhecimento que se articula com o específico para promover a aprendizagem dos adolescentes, sujeitos dessa aprendizagem. À primeira vista, parece que esta educação cumpre a lógica do currículo por competência, quando tenta articular os conteúdos técnicos dos ofícios com outros conhecimentos mais amplos, embora nem sempre correlatos (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000). Mas, na verdade este propósito é desfeito diante da prática pedagógica desarticuladora da teoria e prática para o trabalho. Exemplificando sobre a dicotomia, currículo e prática pedagógica, podemos citar a dificuldade dos adolescentes em compreender, por exemplo, a matemática voltada para os conhecimentos de eletricidade predial e/ou a interpretação da linguagem técnica do ofício contida nos manuais ou apostilas ou mesmo nas falas dos instrutores. A prática pedagógica dos instrutores não favoreciam um ambiente de aprendizagem, investigação, curiosidade e prazer em aprender o novo ao mesmo tempo pensar outras relações a partir dos conhecimentos gerais postos pelas instituições como forma de ampliar a qualificação dos adolescentes. A opinião de um dos instrutores coloca a culpa sempre nos professores que ministram os conhecimentos *correlatos*:

Os conteúdos das outras diversas disciplinas do curso são dissociados das aulas de elétrica, agora eu sentei com o instrutor de matemática e solicitei que ele desse ou reforçasse os conteúdos de matemática para que os cálculos técnicos de eletrotécnica ficassem mais fácil pra os meninos e mas o trabalho da professora de português, é um trabalho bom, mas não tenho nenhuma informação precisa como são estas aulas. (I/A.)

Outro exemplo é quando os conhecimentos de português e matemática são pré-requisitos para a aprendizagem dos conteúdos técnicos profissionalizantes. Acontece que os adolescentes não se apropriam destes conhecimentos porque no ato da aprendizagem em que lhes é pedido para solucionar problemas lógico-matemáticos e ou lógico-interpretativos dos conteúdos dos ofícios eles não conseguem porque lhes faltam alguns requisitos básicos de escolarização como por exemplo a leitura, a escrita, interpretação, o conhecimento histórico do mundo, as quatro operações básicas, etc. Talvez isto justifique o descaso pela aprendizagem do ofício por parte de alguns adolescentes principalmente quando as aulas eram mais teóricas do que práticas. As aulas teóricas eram tidas pelos adolescentes, inclusive as aulas de português e matemática, como enfadonhas, cansativas e que não conseguiam aprender nada. Esta questão verificada aqui já foi motivo de análise por parte de Santos (1985), quando investigou o cotidiano dos trabalhadores em uma fábrica de caldeira e constatou que diante da qualificação imposta pela fábrica, os operários valorizavam mais os conhecimentos técnicos do que os teóricos. Assim, então ela se manifesta dizendo que

Ao terminar já o primeiro curso, a nossa avaliação aponta para uma contradição que nos assustava: os alunos não demonstravam o interesse esperado nas aulas de legislação e comunicação. Todo o seu interesse estava voltado para as 'aulas técnicas' e só nelas a participação era assegurada, embora nas avaliações feitas os alunos colocassem sempre a importância das aulas de legislação e comunicação. (SANTOS, 1985, Apud FRIGOTTO, 1987, p. 24)

4.2.3 Prática Pedagógica Profissionalizante das Oficinas

Embora tenha se observado um certo descontentamento entre os adolescentes a ponto de alguns utilizarem certos artifícios para não participarem, efetivamente, das aulas, como, por exemplo, a chegada na oficina depois do horário, a interrupção constante das aulas ocasionada por brigas ou brincadeiras, sumiço e quebra de alguns equipamentos que muitas vezes inviabilizava a aula, dentre outras, ainda assim apenas um adolescente manifestou posição contrária às aulas de português e matemática, e posição a favor das aulas dos ofícios.

olhe eu acho que é válido, mas olhe tem um problema claro que esses assuntos de português e matemática é o mesmo assunto que é dado aqui, na escola também dá, se a gente não entendeu a gente tira as dúvidas, mas acho sei lá, mas a gente perde muito tempo aqui a gente quer fazer algo na sala de informática a gente não pode fazer tem que ir pra aula de matemática e português e aí leva tempo (A/A)

Talvez esta questão seja porque existe um distanciamento, de fato, entre os conhecimentos de português, de matemática e de cidadania com os conhecimentos técnico-profissionalizantes, é como se estas disciplinas existissem no currículo apenas com o objetivo de ocupar o tempo dos adolescentes. Essa dificuldade é sentida pelos instrutores quando do ensino técnico que necessita dos conhecimentos gerais e que não encontram nos adolescentes e nem mesmo respaldo por parte da instituição. Mas o curioso é que era opinião geral entre os educadores, instrutores e coordenadores que o ensino oferecido aos adolescentes era de boa qualidade e que o problema de aprendizagem não estaria nas aulas ministradas no currículo, nas práticas pedagógicas e afetivas, mas nos adolescentes que não se interessavam pelo processo pedagógico e, portanto, nada queriam.

A dificuldade de muitos tem a ver com o próprio desinteresse pelas aulas muitos ficam desinteressado porque não têm noção da importância dessa aprendizagem. Ontem, por exemplo, eu cheguei na sala que o instrutor estava dando uma aula, eles estavam de cabeça baixa dormindo. Eu percebi que a aula que instrutor estava dando seria importante para eles porque afinal de contas eles estão indo pra empresas, eles não estão pondo em prática e para por em prática eles precisam da teoria e não tem porque ficar com esse desinteresse dormindo nas aulas. (E/M)

Afinal, a pergunta que se faz é se de fato são os alunos que são desinteressados ou é o ensino que não é interessante? (tanto na perspectiva cognitiva e social). O problema é que se tivéssemos aulas em que o princípio educativo fosse o trabalho enquanto articulador do conhecimento geral e específico, com certeza as atenções e intenções dos adolescentes seriam outras. Como querer que os esses meninos compreendam os conteúdos dos ofícios com aulas monótonas e repetitivas, como, por exemplo, a verificada nas quatro oficinas investigada (eletricidade predial, eletricidade veicular, mecânica de auto e informática). Para corroborar esta afirmação, vamos entender a partir da exemplificação de uma aula em cada oficina, o que estamos a dizer.

Na oficina de eletricidade predial, em uma das aula sobre circuito de lâmpada fluorescente e incandescente, o instrutor pede que os adolescentes copiem os circuitos elétricos de lâmpadas fluorescente e incandescente que estavam no quadro negro. Após a cópia, algumas bem feitas, outras não, o instrutor pergunta para os adolescentes a diferença entre um circuito e outro. Os meninos olharam e não souberam responder e então o

instrutor respondeu por eles e para eles: "a fluorescente possui reator e a incandescente não. A fluorescente não é ligada direta ao fase um neutro e a lâmpada é diferente". E todos os meninos olhavam sem compreender muito tal explicação e logo em seguida recebiam outra explicação com o uso do quadro de giz e transparência: "a lâmpada fluorescente tem mercúrio que é um líquido químico que a faz acender, e é por isso que ela é mais econômica, pois o reator faz a transformação química [...]". A aula continuou com o professor explicando a formula do mercúrio e em seguida sobre as lâmpadas incandescentes e parecia que alguns adolescentes entendiam outros não, mas nenhum deles faziam perguntas ou acrescentava algo.

Já na oficina de eletricidade veicular as aulas eram bastante práticas e os meninos se interessavam mais porém nem sempre o entendimento era por completo principalmente porque a explicação do professor era em uma linguagem bastante rebuscada e nem sempre os termos eram explicados. Por exemplo, ao ensinar sobre capacidade de descarga de bateria veicular o instrutor mostrava uma bateria e o circuito interno desta com uma transparência e dizia: "existem baterias que requerem água que são aquelas que têm um visor verde, chamado de hidrômetro, que quando a água entra em contato com o ácido sulfúrico emite uma luz verde [...] Nestas baterias convencionais, a carga é de 36 a.h podendo chegar a uma carga três vezes a esta ou seja a 108 *hampaire*". As palavras *hidrômetro*, *ácido sulfúreo* e *hampaire* não foram explicados pelo instrutor e nem os meninos perguntaram.

Na oficina de mecânica de auto o mesmo se verificava como a da oficina anterior. Por exemplo no desmonte de um motor de carro Fiat, o instrutor começou primeiro explicando teoricamente como se fazia um desmonte e depois foi para a aula prática em que primeiro desmontou o motor, e em seguida pediu que um dos meninos fizesse o mesmo. Nem todos montavam e desmontavam o motor, pois o tempo não dava e, no dia seguinte era dada outra aula. Neste processo sempre o instrutor saía do local de aprendizagem para resolver alguma coisa na coordenação, perdia assim de socializar o conhecimento com os meninos. Surgia muitas dúvidas que não eram sanadas como externou um dos meninos ao perguntar : "como é que eu tiro o *tucho* do cabeçote?", perguntou aos colegas e estes não souberam responder e quando o instrutor retornou já era hora de terminar a aula e no dia seguinte já era outro conteúdo.

Nas aulas de informática os alunos digitavam textos, tabelas etc. a partir do que estava no manual elaborado pela instrutora. Alias, estas aulas era a que tinha menos interação

entre a instrutora e os meninos(as), pois o papel dela mais parecia a de ser vigia dos computadores para não serem danificados. Os textos que constavam na apostila eram longos o que obrigavam os adolescentes a, praticamente, passar uma tarde ou manhã digitando, sendo que no término de cada exercício o aluno era obrigado a fazer outro da mesma espécie. A intervenção da instrutora só acontecia quando era para passar de um programa para outro, o que exigia que ela fosse ao quadro, explicasse e depois atendesse individualmente os meninos(as). Quando surgia uma dúvida entre os adolescentes eles mesmos tiravam entre si como por exemplo localizar formatação, bordas, sombreamento, alteração de fonte, uso de ferramentas do computador, etc. diante de alguma dúvida a instrutora pedia que um aluno com mais experiência fizesse a explicação, ela dizia que era uma forma de permitir a interação entre eles ao mesmo tempo que mostravam o que sabiam.

Estas aulas poderiam ter uma prática pedagógica profissionalizante mais criativa e dialética com o uso de uma metodologia mais dinâmica e criativa em que as aulas teóricas não fossem desvinculadas das aulas práticas. Tendo como princípio educativo a investigação sobre os diversos materiais ali usados. Significa dizer também que estas práticas deveriam estar baseadas no mundo do trabalho concreto para que fosse garantido o desenvolvimento de habilidades específicas; isto é, que estes meninos pudessem vivenciar numa empresa, os ofícios que estavam aprendendo. Neste aspecto, as palavras de Kuenzer (1994) sobre o princípio educativo serve para a compreensão das práticas pedagógicas necessárias ao mundo social e produtivo.

A partir desta nova realidade torna-se indispensável um novo *princípio educativo*, que tome o mundo do trabalho e o que acontece concretamente no movimento do real como ponto de partida para a organização da escola. A medida em que o desenvolvimento contemporâneo não permite mais separar função intelectual da função técnica, será necessário uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental. (KUENZER, 1994, p. 118)

A adoção desse princípio educativo significa o desprezo pela didática que não privilegia o desenvolvimento cognitivo e social do aluno, e a adoção de uma didática crítica e criativa. A didática que deve ser utilizada é aquela que, segundo Veiga, vá além

dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa. Ela deve contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerente, com nossa realidade educacional, ao analisar as contradições entre o que é realmente o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico calcado nos princípios da teoria liberal, arraigado na prática dos professores. (VEIGA, 1988, p. 39)

Na visão de Oliveira (1992), estas preocupações de Veiga referem-se à adoção de uma didática fundamental preocupada com a teoria e prática no ensino. Oliveira considera que a didática deve sempre ter como identidade a transformação do sujeito que aprende para que possa ser um agente de mudanças sociais. A didática também insere-se na

luta pela democratização do ensino, no sentido de possibilitar às classes populares não só o acesso à escola, mas também a valorização de seu saber de classe, construindo no interior da luta dos trabalhadores pela transformação das condições capitalistas de produção. (OLIVEIRA, 1992, p.13)

Outro problema detectado é que os conhecimentos técnico-profissionalizantes (Quadro 3 e 4 em anexo) estão distanciados da realidade escolar dos meninos e meninas que freqüentam as oficinas. Se levarmos em conta que eles estudam em escolas públicas e se encontram em sua maioria no ensino fundamental (1ª à 8ª série do 1º grau), é compreensível a dificuldade que eles encontram na aquisição desse novo conhecimento, desde a não compreensão de uma linguagem e processo científico que gerou tais conhecimentos como a não aplicação de conhecimentos que teoricamente já deveriam estar dominando. Nas aulas expositivas, poucos eram os adolescentes que faziam perguntas ao instrutor sobre determinado assunto e pediam para que ele explicasse de novo o conteúdo quando não estavam entendendo.

A linguagem utilizada pelo instrutor era bastante rebuscada no que se referia aos termos técnicos dos ofícios e, muitas vezes, os adolescentes não compreendem tais linguagens mesmo porque existiam muitas palavras estrangeiras. Estas aulas eram baseadas na repetição constante dos conteúdos e das práticas dos ofícios como forma de levar os adolescentes a memorizarem tais conteúdos e práticas. Assim, o ensino se tornava enfadonho, cansativo e pouco produtivo.

Contra esse estado de coisas os adolescentes utilizavam de vários artifícios para não repetirem as tarefas, como por exemplo saíam do local de aprendizagem para irem constantemente ao banheiro, outras vezes diziam estar com dor de cabeça, etc. Outros ainda dormiam nas aulas teóricas e/ou quando não estavam gostando começavam a levantar brincadeiras de todos os tipos, ou mesmo brigas como aconteceu uma certa ocasião em que um dos meninos sentou na cadeira do outro e foi agredido fisicamente e isto causou revolta entre os outros a ponto de surgir uma grande briga na sala terminando com suspensão das aulas e transferência de meninos.

Quando se tem uma prática em que a metodologia não exprime a dialeticidade do processo pedagógico, termina o processo enfadando o sujeito da aprendizagem. Essa é uma prática que, mais uma vez, muito próxima da escola regular pública, favorece a reprodução das desigualdades entre as classes, e a metodologia de ensino como elemento de reprodução de uma dada realidade favorece ou fomenta, nos alunos, a submissão ou a contestação, isso vai depender da metodologia que se adote. Para Rays (1988), a metodologia deve superar todo

apriorismo e dogmatismo metódico reinante na prática pedagógica, cuja organização não é realizada a partir dos diferentes grupos sociais que hoje freqüentam a escola brasileira. Assim é que o desafio didático do momento pedagógico atual é o da concepção de uma metodologia de ensino que minimize as discriminações econômicas e sociais, geradas fora da escola porém refletidas e expressadas na escola pela pessoa do educando. (RAYS, 1988, p.88)

Segundo Wachowicz (1991), a escola precisa substituir a didática formal pela didática dialética como meio essencial de promover o ensino-aprendizagem. Essa didática substitui o método único de ensino pelo dialógico, histórico, dialético em que a educação é tomada como prática social mais ampla. Wachowicz (1991, p.15) afirma que

o método didático necessário é aquele capaz de fazer o aluno ler criticamente a prática social na qual vive. Esse processo não se realiza individualmente, nem mesmo numa relação a dois entre professor e aluno. É um processo coletivo pelo qual um grupo de pessoas se defronta com o conhecimento (herança e porvir), no qual não se perde a perspectiva individual.

Percebeu-se também que os instrutores faziam juízo de valor em relação ao interesse e à aprendizagem dos alunos, apontado aqueles que tinham condição de vir a ser um profissional e aqueles que nada queriam, pois, segundo eles, alguns adolescentes só estavam ali para atrapalhar os andamentos dos trabalhos pedagógicos. E as palavras utilizadas pelos instrutores para explicar o desinteresse dos adolescentes era: *nada querem, este nada conseguiu apreender, fulano só pensa em brincar, eu já estou feito na vida vocês é que se virem*, dentre outros. Assim, os instrutores impunham a culpa no próprio adolescente, pela sua não aprendizagem.

Os atributos estigmatizantes se corporificam na prática do professor ao verbalizar ou fazer gestos que discriminam os adolescentes em capazes e não-capazes e utilizam avaliação para concretizar esses estigmas e diante de uma prova que, como sabemos, não prova nada, não mede a capacidade intelectual dos adolescentes. Kenski (1988) afirma que quando o professor estigmatiza o seu aluno e não mais consegue vê-lo como aquele que tem todas as potencialidades cognitivas e sociais, está simplesmente tendo uma atitude

preconceituosa e vai utilizar a avaliação não para promover o aluno, mas reprová-lo como uma forma de mostrar sua soberania pedagógica. E a avaliação não deve ser para reproduzir as condições atuais da sociedade, mas incorporar a dimensão crítica que sirva para transformar o cotidiano desse adolescente.

"Em um processo crítico de ensino visando uma educação transformadora, a ênfase da avaliação vai estar nas relações efetuadas no contato diário com o conhecimento. No entanto deve existir espaço para que, em determinados momentos, sejam feitas paradas de reflexão. Essas paradas de reflexão constituem a formulação de atividades pelo professor para que os alunos individualmente ou em grupos possam utilizar o conjunto de conhecimentos apreendidos para criar, questionar, sugerir, procurar novas formas de aplicar aquele saber, enfim mostra as transformações que o novo saber lhes proporcionou." (KENSKI, 1988, p. 141)

A avaliação é o instrumento para a disciplina e não para medir o conhecimento obtido pelos alunos. Na instituição era comum os instrutores fazerem avaliações para punir os meninos, principalmente quando do término do curso em que eles tinham que passar para um outro, caso tirassem uma boa nota; ao contrário, eram conservados no mesmo curso. Oficina. A avaliação é para dialetizar o processo pedagógico quando o professor de posse dos resultados da não-aprendizagem dos alunos retorna aos conhecimentos não adquiridos. Para Luckesi (1978, p.8), a avaliação diagnóstica serve para tomada de decisão e "constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc."

Verificou-se também que os adolescentes têm uma compreensão crítica do tipo de prática pedagógica que ocorre em sala de aula quando do ensino técnico do ofício: condenam algumas atitudes que eles consideram inadequadas dos colegas (fala 1); percebem quando os instrutores deixam de ensinar (fala 2); notam o descompasso entre a série-idade e série-conhecimento dos colegas (fala 3); compreendem a metodologia que o professor utiliza em sala de aula (fala 2 e 4); e sentem a falta de profissionalismo dos instrutores, educadores e coordenadores das oficinas (fala 5).

Fala 1

a aula é feita em grupo, os colegas faz muito tumulto, um quer fazer uma coisa o outro outra, um vai na frente, começa a briga, a maior bagunça muita, tem que separar a maioria. Os colegas prejudicam muito as aulas. (A/ R. S)

Fala 2

são aulas teóricas e durante algum período e depois para a prática. Então a gente aprende na teoria para depois ir pra prática. A aula de português, de matemática e eu não diria se é aula de informática, eu não sei se é aula, o tempo, sei lá o tempo é curto só dá para ligar o computador, só dá tempo pra isso e a gente não vê nada, então no papel tem aula de informática mas na prática não. O tempo é curto a instrutora chega na sala ai manda digite o texto e ai você não aprende nada, não aprende a ligar o computador, não aprende outro programa, fica muito difícil. A

gente chega na sala, dá uma apostila e então fica meio difícil da gente aprender. (A/F. A. S.)

Fala 3

é válida, apesar de haver um desequilíbrio na sala, têm vários alunos e a professora tem que ensinar a todos e o fato dos alunos de elétrica cada um ter uma série, há um desequilíbrio de série, então ele tenta acompanhar aqueles que estão mais atrasados em série, é claro que eu reviso. (A/ F. A. S.)

Fala 4

estamos no Excel, já passamos pelo windows e word; o Excel está sendo o último. Temos aula prática onde a instrutora dá a apostila, aí antes da gente ir pra o computador ela explica como é, então faz um modelo no computador dela pra dizer como é, e manda cada um sentar no computador com a apostila, lendo e fazendo. (A / A. P.)

Fala 5

É claro que ninguém é perfeito se tem algo a melhorar tem. O que eu diria que tem que melhorar é ter mais instrutor preparado no ensino, mais educador, alguns tipos de métodos de ensino. Claro que ninguém é igual, mas os instrutores falarem a mesma língua. Tudo um só objetivo então existe aspectos negativos e algumas pessoas até mesmo por falta de profissionalismo têm esse lado; agora, com o tempo isto pode ser superado. (A/F)

4.2.4 As Aulas de Cidadania nas Oficinas Profissionalizantes

Com as aulas de cidadania ocorre o mesmo processo além de não ter conteúdos correlatos com os ofícios ficam aquém do significado do termo, pois nessas aulas o ensino de alguns temas são mais preponderantes (como sexo, gravidez, drogas, violência) do que outros. É preciso ter o cuidado para não se criar a cultura do adolescente promíscuo, drogado e/ou violento pois nem sempre isto é verdade. É importante que se trabalhe com esses temas mas também com outros como forma de acessar a criticidade necessária sobre os problemas do seu cotidiano, como por exemplo trabalhar com conteúdos também vinculados ao mundo do trabalho como os conteúdos que tratam de desenvolvimento sustentável. Elas precisam ser instrumento de promoção cognitiva crítica dos adolescentes, elas devem também fornecer a estes grupos a consciência política necessária à compreensão da sociedade oriunda de um sistema econômico contraditório que gera não só os bens materiais, mas também os sociais e, portanto, a sua própria condição de pobreza. Essas aulas deveriam estar a serviço dos adolescentes na compreensão do seu papel enquanto trabalhador em uma sociedade que não mais vive do trabalho formal.

O papel que essas aulas devem ter é de completar a qualificação necessária desenvolvendo algumas capacidades e competências do tipo: raciocínio lógico, de comunicação, de cooperação, de armazenamento de informação e atualização, criatividade e autonomia. (PAIVA, 1989) Passagem da simples habilidade do Saber-Fazer para o Saber-

Aprender (LEITE, 1997) e ao mesmo tempo desenvolver atitudes para as práticas sociais e do trabalho. (DEFFUNE E DEPRESBÍTERIS, 2000)

É necessário também falar de política, economia, tipos e formas de preconceitos e discriminação, mazelas sociais: desemprego, fome, saúde e escola pública, habitação; ética e moral, participação comunitária, cooperativismo, televisão e ética, etc., como forma de desenvolver a consciência do ser cidadão em uma sociedade contraditória. Essas aulas da forma que ocorre são alvos de críticas e resistência por parte tanto dos educadores como dos instrutores e adolescentes, visto que são consideradas a-críticas, tradicionais e enfadonhas. Sobre isso um dos instrutores se manifestou contra por não contribuir para a formação do cidadão consciente.

Como eu participo de algumas das aulas percebo que as aulas de cidadania está dentro de uma visão muito tradicionalista, deixa muito a desejar ao não trabalhar realmente o desenvolvimento da cidadania desses adolescentes numa perspectiva crítica. O que eu presenciei, na maioria das vezes, foram trabalhos de grupos envolvendo sexualidade, violência, drogas envolvendo outras coisas, outros temas de forma superficial sem realmente dar um trabalho efetivo de cidadania. (I/A)

Os adolescentes procuram de toda forma não frequentar essas aulas de cidadania e quando são obrigados não há garantia de participação efetiva deles, pois percebemos na inquietação de muitos através de alguns atos como brincadeira e conversas no momento em que ocorrem as aulas. A evasão nesses dias é constante; isso serve como alerta de que o tipo e a forma das aulas não estão agradando. Essas aulas são tidas, pelo menos para os supervisores, como momentos importantes de aquisição de cidadania; são aulas boas que os adolescentes não sabem aproveitar; e, portanto, a evasão é tida não como causa de um processo tradicional, mas por desinteresse dos adolescentes.

Na realidade, o que está no alvo das discussões sobre as aulas de cidadania não é somente a questão dos conteúdos que não são voltados para perceber o mundo social e do trabalho criticamente, mas também como tem sido esse ensino. No ensino de diversos temas utilizam as dinâmicas de grupo; só que elas, da forma que são aplicadas, terminam dissolvendo os conteúdos no processo da atividade quando a brincadeira não dá espaço para as discussões sérias sobre o tema proposto. Há também o caso em que as dinâmicas não são concluídas e as atividades ficam pela metade. Isto demonstra a falta de um planejamento sério para as aulas de cidadania; a pergunta, portanto, que se faz é como querer que os adolescentes participem das aulas se elas não são organizadas, dinâmicas e interessantes? Por exemplo, um caso verificado em uma das parcerias foi quando passou-se

uma dinâmica, chamada armário secreto, em que era pedido para que os adolescentes, individualmente desenhassem um armário com gavetas abertas e nestas gavetas escrevessem alguns segredos de suas vidas que queriam ver resolvidos. Alguns adolescentes resistiram outros não fizeram nenhuma objeção e com a insistência da coordenadora e do educador eles resolveram colaborar. Neste momento de convencimento a metade do tempo havia passado e quando os meninos(as) estavam no meio da tarefa, acabou a aula, os materiais foram recolhidos da forma que estavam e no dia seguinte não houve retorno da atividade e na semana seguinte passou-se outra atividade.

Algumas oficinas faziam atividades deste tipo, paralelas às aulas de cidadania, mas que também não surtia efeito esperado que era o de socializar mais os meninos(as) nas oficinas, procurando entender suas vidas. Uma dinâmica aplicada na oficina de informática foi a "quem sou eu", em que os adolescentes escreviam os aspectos principais de sua personalidade e em seguida liam e comentavam para os seus colegas. O trabalho foi interessante porque cada adolescente externalizou um pouco de suas vidas, embora tais relatos não foram aproveitados pela instrutora na sua prática pedagógica e afetiva. Os relatos são vários que desnudam seu cotidiano do tipo: "eu sou Adenilson, sou muito enjoado, nervoso [...] às vezes quando estou nervoso penso em fazer algo de errado com a minha vida", "eu sou Isaías, sou do jeito que vivo aqui na sala, estou aqui porque quero aprender informática", "Edvaldo, meu objetivo é arranjar um trabalho nesta profissão de informática que estou aprendendo aqui. Sou brincalhão, mas sou respeitador [...] meu defeito é ser ignorante e minha qualidade minha inteligência", "sou Cleide, sou uma aluna normal, tenho meus problemas, meu objetivo é aprender informática, ter meu certificado para me empregar, para a minha carreira profissional", "eu sou Adriana, não tenho nada a falar [...] quero aprender informática para ser alguém na vida, não aprender por aprender, mas para ter uma profissão", etc. Esta atividade foi interrompida porque o horário de ir embora havia se esgotado e a instrutora iria retornar à atividade no dia seguinte, mas não ocorreu. Ao chegar foi logo dando instrução para a aula de informática.

Essas aulas poderiam ser o verdadeiro começo das práticas dialógicas nas oficinas. Elas deveriam funcionar como o princípio educativo, já que o trabalho como vemos não tem essa ação nas oficinas investigadas. O diálogo na prática educativa das oficinas pode levar o adolescente a tomar consciência de sua situação de opressão imposta por um sistema excludente. E o diálogo, segundo Freire (1987), quanto mais cedo começar, mais cedo é a tomada da consciência e daí a revolução, isto porque ela é condição essencial para a

humanização das relações sociais. A ação dialógica tem por objetivo "a transformação do mundo em co-laboração" entre os homens e toma como elemento da emancipação a cultura, mas não a cultura dominante, mas a síntese cultural (ação-investigação-ação).

Isto implica que a síntese cultural é a modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma. Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante [...] A investigação dos temas geradores ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural. (FREIRE, 1997, p.180)

A finalidade dessa prática é tanto a transformação ideológica dos sujeitos como a transformação dos meios de sobrevivência, que se dá pelo e no trabalho, e é aí que entra o papel da educação pelo trabalho para que a formação profissional tenha tanto a identidade teórica como prática e não apenas vise a prática, quando se trata da educação para o trabalho de grupos marginalizados como os meninos e meninas de rua e/ou em situação de rua. Mas muitas vezes os diálogos verificados nas oficinas não serviram para emancipar (construir a cidadania) os adolescentes como previa teoricamente a FUNDAC; ao contrário, serviam para baixar a auto-estima dos adolescentes mantendo a relação de poder sobre eles. Essa forma de controle autoritária era tida como normal e necessária pelos educadores, instrutores e coordenadores, para estabelecer o bom andamento das atividades pedagógicas. Sendo que o problema maior desse poder se verificava com os instrutores. Vejamos o comentário de uma das educadoras sobre o problema

Olhe, na verdade eu acho que uma das maiores dificuldades é o relacionamento deles com o instrutor, principalmente no início, eles têm uma certa resistência em relação ao instrutor por causa do controle rígido, mas tem que ter mesmo autoridade sem autoritarismo para lidar com eles, tem que ter pulso mesmo porque senão eles ficam sem limites, eles já vêm e já vivem em um lugar que não tem limites e se eles não encontram alguém que coloque limites vão ficar a vida inteira fazendo tudo e acham certo. (E/M)

4.2.5 Práticas Afetivas e de Poder nas Oficinas Profissionalizantes

O enquadramento dos adolescentes às regras da instituição e também social, via relação entre ele e os outros atores do processo pedagógico é uma violência simbólica, nos ditos bourdianos, porque impõe um modo de vida da classe dominante, um poder que é arbitrário que violenta os sujeitos da aprendizagem ao inculcar certos *habitus* que os adolescentes nem sempre querem aprender. Para Bourdieu (1975), o trabalho pedagógico com todas as

suas relações de poder, que se manifesta no tipo de linguagem utilizada, contribui para "reproduzir a estrutura da relação de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a adequar-se do monopólio da violência simbólica legítima" (BOURDIEU, 1975, p.21). E o erro desse processo pedagógico é cometer o mesmo pecado da escola regular que é de não valorizar o capital cultural que estes jovens trazem para poder aliar ao capital que eles precisam adquirir para poder sobreviver, pelo menos com um pouco de dignidade, no mundo social e do trabalho.

A relação de poder verificada nas oficinas prejudicava muitas vezes a aprendizagem de uma educação profissional por parte dos adolescentes, pois quando eles tinham um instrutor rígido havia um grande embate ideológico inconsciente, haja vista as sucessivas agressões verbais entre eles e mesmo ameaça de violência física. Como aconteceu uma vez em que um dos adolescentes lotado no SENAT chamou outros *amigos* para dar uma surra no instrutor e o ocorrido só não se concretizou porque alguns adolescentes avisaram a coordenadora esta imediatamente aplacou os ânimos, evitando assim um mal pior. Isto é só um exemplo do que ocorria nas oficinas. E essa relação reflete um jogo de poder social, pois toda a visão de mundo dos supervisores, instrutores, coordenadores e educadores vão de uma forma ou de outra influenciar no trato com os adolescentes. As relações entre eles vão contribuir na aceitação ou oposição das regras sociais. E nas oficinas o verificado foi que as atitudes dos técnicos que trabalham com os adolescentes tentavam fomentar muito mais a passividade e aceitação das normas sociais via normas internas das oficinas do que a oposição de tais regras. Pois é muito mais fácil lidar com a docilidade dos adolescentes do que com a manifestação agressiva contra as regras. Cunha (1988), ao pesquisar sobre as relações entre professor e aluno, argumenta que os papéis assumidos pelos professores e alunos são determinados pela sociedade classista e, portanto, as regras são uma imposição social e as instituições escolares legitimam tais ações quando padronizam a forma *certa* do comportamento do aluno.

Mas é possível mudar estas relações padronizadas substituindo-as pelo diálogo constante para que haja a emancipação dos oprimidos na visão fleiriana.

A influência do modelo empresarial encontrou plena ressonância neste tipo de escola. A obediência, a hierarquia e a disciplina sempre foram valores privilegiados na organização escolar [...] Modificar essa situação é possível, mas sem dúvida, com muito mais esforço do que num ambiente onde o questionamento é lugar comum ou em que a expectativa não seja primordialmente o mercado de trabalho. (Cunha, 1988, p.152)

Snyders (1981) também vê a possibilidade de mudança porque a escola não está inteiramente nas mãos da burguesia e os docentes não estão totalmente reduzidos a meros agentes de execução da manobra para a divisão social, da exploração das classes subalternas. Nesse sentido, o autor afirma ser a escola o terreno de luta entre a classe dominante e a explorada, em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. A escola é reprodução das estruturas existentes, mas também ameaça a ordem estabelecida e a possibilidade de libertação. Por exemplo, nas oficinas, a escolarização está servindo para a reprodução social, pois os adolescentes que têm menor escolarização (de 1ª à 4ª série do 1º grau) e não estão muito bem nas aulas teóricas vão para o ofício de borracheiro que é um serviço altamente penoso, pesado e com muito desprendimento da força física. Quem tem escolaridade mediana (de 5ª à 8ª série do 1º grau) e consegue ter um desenvolvimento regular nas aulas teóricas é encaminhado para a oficina de mecânica de auto, e os que se apresentam razoavelmente bem, mostrando bom desenvolvimento cognitivo, desenvoltura, participação e bom comportamento com o grupo e estão com o nível de escolarização acima da 8ª série vão para a oficina de elétrica de auto por utilizar muito mais as habilidades cognitivas do que a força física.

Percebemos aí uma divisão social do tipo de profissão que esses adolescentes estão adquirindo; a escolarização é elemento, ainda, de divisão social e a concepção de educação para o trabalho que observamos é aquela que perpetua as desigualdades entre as classes. Enguita (1989), ao examinar a conexão entre as relações sociais do trabalho e as relações sociais da educação, nos diz que ao mesmo tempo que o capitalismo trouxe o aumento da riqueza, empurrou uma parte da humanidade para uma direção jamais imaginada. O capitalismo coloca a escola na correspondência, para que ela não só contribuísse na produção como na reprodução social das classes. Para Enguita (1989, p.151), o sistema educacional capitalista produziu uma

força de trabalho submissa e fragmentada [...] As crianças e os jovens são preparados para inserir-se de forma não conflitiva no mundo da produção adulta através da experiência que a escola lhes faz vivenciar de algumas relações sociais similares durante sua permanência nela.

A questão é: como resgatar a cidadania desses meninos com esta divisão interna na oficina? Será que a solução é inculcar nesses meninos que sua incapacidade é apenas uma questão de escolarização? São dois os elementos de classificação dos adolescentes para as oficinas; primeiro é a escolarização, e segundo, o desempenho deles nas aulas teóricas da oficina.

4.3 O Significado da Educação Profissional da FUNDAC para os Meninos(as) "em Situação de Risco Social"

Mas, mesmo sendo uma profissionalização eficiente para a atual realidade do mundo do trabalho, verificou-se que os adolescentes valorizam a profissionalização que recebem da Fundação, porque eles pensam que irá inseri-los no mundo do trabalho formal. A profissionalização é a esperança de dias melhores, de sobrevivência mesmo. A profissionalização tem lugar de centralidade na vida desses adolescentes, sendo também, assim como o trabalho, condição *sine qua non* para a sua saída do mundo de marginalizado através da preparação para o trabalho. Eles têm a profissionalização da FUNDAC como aquela que lhes garantirão a aquisição da cidadania. Todas as esperanças são postas em uma profissionalização que não lhes garante a aprendizagem dos mecanismos de um ofício.

Os adolescentes sabem o valor que tem a aquisição de um saber para o mundo do trabalho, pois para executar um trabalho é necessária uma aprendizagem para o trabalho e no trabalho; é o ato de aprender a exercer determinada função ou aprender a executar determinado esforço. Trabalho e aprendizagem estão associados à vida desses adolescentes, é como que se para trabalhar fosse necessário aprender e vice-versa. É a aprendizagem na sua forma ontológica, constituindo o ser social juntamente como o trabalho.

esse ensino é importante porque aprendo a ter uma profissão, que me ensina a sabe fazer alguma coisa, só se emprega hoje se tiver uma profissão, se tiver uma formatura de segundo grau (A/J.R.R)

é uma forma de aprender uma profissão para me empregar ou fazer algum biscate na área de eletricidade, estou aprendendo muita coisa aqui na oficina [...] (A/A.L.O.S.S)

aqui eu aprendo uma profissão para ser alguém no futuro (A/S.P.G)

é o lugar onde venho aprender muitas coisas e outra profissão para melhorar de vida, achar algum trabalho (A/R.F.S)

O trabalho para os sujeitos pesquisados tem lugar de centralidade porque é a possibilidade não só de sobrevivência mais de dignificação, de não serem considerados *marginais, trombadinhas, moleques*. É a possibilidade de se fazer respeitado, já que esta mesma sociedade do desemprego valoriza o indivíduo que trabalha. Os adolescentes associam o trabalho à construção de suas identidades, enquanto ser social. O trabalho

assume a forma de vida pessoal e social desses adolescentes, é como se o trabalho fosse a própria vida deles, o trabalho é central para este grupo marginalizado, pois as suas manifestações sobre o que é trabalho corroboram tais afirmações.

é a situação em que o cidadão está compatível à sociedade ao conseguir um emprego e ter a carteira assinada (A/M.B)

trabalho para mim é pelo trabalho consegui comprar um barraco, comida, tirar minha família do aluguel e tirar minha mãe de lavar roupa para as brancas [...] (A/P.S.S)

trabalho pra mim é poder ser um cidadão que pode entrar em qualquer lugar e não ser espiado pelos policiais dos shoppings e seguranças das lojas. (A/J.S.J)

é a maneira de vida, de se manter, de sobrevivência. (A/C.S.S)

Essa forma de pensar o trabalho como elemento existencial, posta pela "vida [social] que determinou [tal] consciência" (Marx e Engels, 1976, p. 26) é porque, segundo Marx e Engels, "a produção da vida, [...] surge-nos agora como uma relação dupla: por um lado como uma relação natural e, por outro, como uma relação social - social no sentido de acção conjugada de vários indivíduos [...]" (1976, p.35)

O trabalho pode ser assim compreendido, na visão dos meninos e meninas aprendizes, como elemento de sobrevivência, de identidade, juntamente com a profissionalização. Essas concepções de trabalho dos adolescentes podem ser quantificadas como mostra o gráfico 06 (em anexo). O trabalho como meio de sobrevivência ocupa 58% das opiniões e o trabalho como uma atividade exercida por pessoas que têm uma profissão é de 15%. O interessante é que apenas 6% associam o trabalho à aquisição de cidadania. E os que têm o trabalho como satisfação pessoal (6%) se fosse incluí-los no percentual dos que acreditam que o trabalho é o meio de sobrevivência, teríamos um aumento nessa categoria de 67%..

Diante disso, percebemos que a profissionalização para estes adolescentes poderá possibilitar a aquisição de um trabalho formal que lhes garanta a sobrevivência com dignidade. A profissionalização é percebida pelos adolescentes como a aquisição de novos conhecimentos para o mundo do trabalho; nesse ponto, a qualificação para eles é também central. A função da educação para o trabalho na visão capitalista é incrementar a produção e a mais valia, mas também promover cognitivamente e socialmente o trabalhador, que em outras palavras, significa a promoção material e intelectual da sociedade.

Para Franco (1994), o papel da educação profissional não é apenas habilitar o aluno ao uso dos conhecimentos técnicos na prática de trabalho, não é apenas prepará-los para um posto de trabalho, mas de levá-lo a compreender ontologicamente o trabalho e as formas

que ele tem tomado no sistema capitalista. A função da educação profissional vai além do exercício de um posto de trabalho para assumir a forma de um "bem social" (FRANCO, 1994, p.21)

Para os adolescentes, a educação profissional é a base da sua sobrevivência futura, é a forma que lhes pode garantir a inserção na sociedade sem as amarras dos estigmas sufocantes. Na consciência desses meninos e meninas a profissionalização, assim como o trabalho, representa o elemento de sua sobrevivência futura e dignidade diante do mundo. É como se suas vidas futuras só existissem e tivessem significado pela educação para o trabalho. Acreditam que só pela profissionalização poderão satisfazer seus desejos de inserção no mercado de trabalho. Sobre essa necessidade de satisfação Marx e Engels (1976, p.33) na "Ideologia Alemã", diz que

o primeiro facto histórico é pois a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um facto histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos.

Os dados quantitativos (ver gráfico 07 em anexo) vêm demonstrar estes significados dos adolescentes sobre a importância da aprendizagem de uma profissão. Foi perguntado para eles qual seria o principal interesse deles nos cursos da Fundação, e eles foram unânimes (98%) em responder que queriam aprender uma profissão para conseguir um emprego e melhorar a renda familiar; apenas 3% disseram que estavam nos cursos porque precisavam receber uma bolsa-auxílio. Uma outra questão elaborada foi se eles gostariam de fazer outros cursos profissionalizantes, 88% responderam que sim contra 12% que responderam não. Esta questão foi seguida também de explicação dos tipos de cursos que eles gostariam de cursar, foram citados: culinária, cabeleireira, artesanato, mecânica de diesel, informática, serigrafia, elétrica industrial, eletricidade predial, corte/costura, padeiro. Sendo que informática, mecânica de diesel e cabeleireiro são os cursos mais citados.

A profissão está sendo colocada, nessa visão, como a aprendizagem de uma técnica, é a educação unilateral em detrimento da educação omnilateral. É a valorização do trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual, é como se eles não tivessem condições de executar um trabalho criativo. É o desejo limitado pelas condições sociais que se encontram, sonham com o futuro, mas não com a possibilidade de virem a exercer um

trabalho mais intelectualizado. O futuro sonhado é o do trabalho formal, mas não necessariamente o trabalho com menos dispêndio da força física.

Para Franco (1994, p.21-22)

O significado do trabalho não deve limitar-se à descrição de atividades e/ou tarefas previstas para o desempenho dessa ou daquela profissão. Parece-nos igualmente insuficiente explicar apenas os diferentes campos de atuação profissional e as características pessoais requeridas para o exercício de determinada profissão, ou mesmos o código de ética a ser respeitado por profissionais de diferentes áreas. Torna-se imprescindível recuperar a concepção do trabalho em sua dimensão real, social e histórica para que se possa aquilatar sua importância no desenvolvimento da humanidade. A compreensão do significado social do trabalho concentra uma das muitas possibilidades, para o aluno, de auto-identificar-se como sujeito histórico e, conseqüentemente, capacitar-se a rever suas condições reais de subsistência, questioná-las e pensar em agir no sentido de transformá-las.

Sobre isso, Abrahão (1984), analisando a questão de unilateralidade e omnilateralidade da educação, recorre a Marx e Engels para explicar o significado de ambas. Para esses teóricos, segundo esta autora, era preciso substituir a unilateralidade da educação, aquela que apenas objetiva formar para o mercado de trabalho, pela omnilateralidade da educação, aquela que visa a formação do homem integral, do sujeito agente de mudança social. Para Marx e Engels, a educação capitalista só faz adestrar o trabalhador para o trabalho capitalista.

adestar os operários no maior número possível de ramos de trabalho de modo a que, se pela introdução de novas máquinas ou por mudança de trabalho fosse um deles excluídos de um serviço pudesse adaptar-se mais facilmente a outro. (MARX E ENGELS, 1959, p.545 Apud., ABRAHÃO, 1984, p.93)

E Engels, segundo Abrahão, diz que a educação omnilateral deve desenvolver as aptidões pessoais, intelectuais, profissionais, morais, éticas; enfim, desenvolver todas as potencialidades dos indivíduos para que eles possam atuar no mundo produtivo e social.

O ensino poderá orientar os jovens para todo o sistema de produção colocando-os em situação de poderem passar alternadamente de um ramo de produção para outro, segundo suas necessidades, da sociedade ou de suas próprias inclinações. Eliminará nos jovens o caráter unilateral marcado em cada indivíduo pela atual divisão do trabalho. (ENGELS, 1966, p.27, Apud., ABRAHÃO, 1984, p.93)

Na visão dos adolescentes, a aprendizagem de um ofício, na instituição FUNDAC, é importante não só porque aprendem novos conhecimentos como pode possibilitar a inserção no mercado de trabalho. Esta aprendizagem está ligada à noção de aquisição de cidadania. Quando se perguntou aos adolescentes se eles gostavam do ensino profissional da FUNDAC, 97% (gráfico - 08) foram unânimes em responder que sim, e apenas 3% disseram que não. Essa unanimidade tem uma explicação concreta que é a crença dos

adolescentes que a profissionalização que recebem irá incluí-los no mercado de trabalho; além dessa explicação, existe aquela ainda que envolve o assistencialismo da instituição para com eles, com a distribuição de vales-transportes, roupas, ajuda à família, custeamento de material escolar, etc. Outra possibilidade de explicar tal importância é porque a entidade de uma forma acalentou suas carências sociais e afetivas.

Carvalho (1995) nos chama à atenção para as duas faces da moeda dos programas assistenciais do Estado que, se de um lado resolve, em parte, o problema da pauperização com adoção de benefícios e serviços, por outro lado são políticas compensatórias que não visam acabar com a pobreza, apenas a mascara e faz os pobres aceitarem as suas condições postas pelo capitalismo. Os benefícios que a FUNDAC dá para os adolescentes, bem como a sua política de educação profissional, não os tirarão da situação marginal, mas os manterão tutelados e subalternizados. Tais benefícios e políticas estão desvinculados de outras políticas públicas de solução/amenização das atuais condições de pauperismo. Sobre isso, Carvalho (1995) diz que: "A distribuição de benefícios, em espécie, *do tipo cesta básica, sopões populares etc.* sempre acabaram por manter seus beneficiários na condição de tutelados e subalternizados (...)" (Carvalho, 1995, p. 9-10 - grifo da autora)

E continua dizendo que

tais benefícios assim integrados às diversas políticas ganham um peso significativo e positivo. É o caso, por exemplo, do complemento nutricional a gestante, nutrizes a criança subnutrida atrelada à política da saúde. É o caso, igualmente da merenda escolar atrelada à política de educação [...]. Esses benefícios se comportam como fatias assistenciais das políticas de saúde, educação, transporte, [geração de renda] etc. (1995, p.9-10)

Castel (1998, p. 282) simplifica a questão das políticas compensatórias para os desvalidos da seguinte forma:

A questão social surge como uma nova despesa porque os "novos pobres" agora estão plantados no coração da sociedade, formam a ponta de lança de seu aparelho produtivo. Será que uma sociedade pode ficar indiferente ao risco de sua fragmentação? (grifo nosso)

Mas, os adolescentes vêem esse assistencialismo como um elemento positivo. Nesse ponto há um significado positivo da instituição, sendo vista como a esperança posta em ação quando lhes acessa uma educação profissional.

ela dá oportunidade de aprender, porque ajuda a gente se profissionalizar e explica como se ingressa no mercado de trabalho (A/D.B.S)

ela representa muito pra mim, me prepara para o mundo lá fora, a forma de se lidar com empregados e pessoas de grande posição. Ajuda o adolescente a desenvolver-se e conhecer várias coisas, adquirir mais experiência. (A/T.A.S)

é uma forma de você conseguir uma formação profissional, porque o curso é interessante, porque você aprende coisa que vai ficar na sua vida (A/C.S.F)

Enguita (1989), em "A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo", desvela que a escola, e aí podemos fazer analogia às instituições de assistência à criança e ao adolescente, como no caso a FUNDAC, contribui na formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho não pelo aspecto cognitivo, mas por meio de certos conhecimentos alienantes que preparam os indivíduos para aceitar as normas sociais que regem as relações sociais do trabalho. Percebemos nas falas dos adolescentes uma falsa idéia de emancipação social pela educação profissional postas pela FUNDAC. A educação oferecida por esta instituição, segundo Enguita (1989), é uma semi-profissionalização que só serve para subordinar os sujeitos ao trabalho capitalista ou agora ao não-trabalho.

Snyders (1981) também considera que a escola dá um pouco de preparação para o trabalho e, portanto, os indivíduos pobres não conseguem se inserir no mercado de trabalho porque é uma educação para a docilidade das classes subalternas para, no máximo, ocuparem os postos, quando existe, baixos do mercado. Sobre isso ele diz que:

[...] a escola capitalista está marcada por uma contradição fundamental, isto é, a de que as classes dominantes se procuram servir dela para formar uma mão-de-obra dócil e submissa, sem grande preparação e, portanto, pouco exigente; esforçam-se ainda por selecionar um escalão médio dotado de uma pequena qualificação. (1981, p.62)

A instituição representa para os adolescentes não apenas a ação imediata de resolver problemas do cotidiano como auxílio em dinheiro, vale-transporte, roupas, ajuda à família, etc., mas, porque lhes oportuniza aprender algum conhecimento e ter uma melhor visão da sociedade. Essa visão positiva da Fundação que os adolescentes têm diferentemente daquelas verificadas por Ataíde (1992), quando constatou que os meninos e meninas de rua tinham uma visão negativa sobre as instituições (FAMEB, CRT, DCM), que lhes davam *proteção*. Esse fato é explicado porque essas instituições trabalhavam com a internação dos meninos e meninas marginalizados, e a FUNDAC adota a ressocialização sem internamento, adotando a pedagogia de rua como elemento principal desse resgate social.

Os adolescentes acreditam que o ensino profissional que recebem da instituição vai lhes oportunizar a inserção no mercado de trabalho formal; quando, na realidade, sabemos que é uma ilusão, pois este mercado não abarca mais trabalhadores com qualquer tipo de qualificação, principalmente as que não estão lastreadas nas novas tecnologias da produção, como, por exemplo, a microeletrônica e ou quando não há o desenvolvimento de

habilidades do tipo autogestão, criatividade, aprender a aprender constantemente como necessita a atividade produtiva, dentre outras.

Para Snyders (1981), a cultura escolar é a reprodução da cultura dominante porque os filhos dessa classe quando chegam à escola se deparam com uma boa parte dessa cultura que recebem no seu meio social, enquanto os não-privilegiados se vêem perdidos em meio a um dado conhecimento fora da sua realidade. E aí a escola não dispensa essa formação deixando esses alunos desamparados, lhes dando o título de não-inteligentes, não-capazes e não-dotados, por não terem obtido êxito na escola.

É uma falácia ter o ensino profissional da instituição como possibilidade de adquirir um emprego e ou a empregabilidade. É um engodo o que fazem com esses adolescentes, pois eles têm uma visão positiva do ensino que recebem da instituição. Ensino esse baseado nos ofícios manufatureiros, a-críticos e que não permitem a promoção social dos adolescentes. Esses meninos e meninas estão sendo enganados ao acreditar numa profissionalização que não consegue sair da simples manualidade.

Hoje, o que está sendo preponderante no mercado de trabalho é a chamada empregabilidade trazida pela crise do trabalho fordista. A empregabilidade refere-se à capacidade que todo trabalhador e futuro trabalhador tem de se manter empregados ou empregáveis via educação continuada e atual. A empregabilidade é a versão moderna da Teoria do Capital Humano¹⁰ surgida nos anos 60/70. Para Dowbor (1990), é a educação o principal elemento da empregabilidade. Hirata (1990) afirma que "um trabalhador não empregável é um trabalhador não formado para o emprego, não competente". Coloca-se a culpa, por não estar empregado, no próprio trabalhador, essa é a função da empregabilidade. E no caso de meninos e meninas em situação marginal será culpado, também, pelo não-emprego?. Será que eles são culpados pela própria condição de não-classe?

Resolver o binômio conhecimento-cidadania dos adolescentes é muito mais uma questão de educação para a vida do que para o trabalho ou para a empregabilidade. A educação para a vida incorpora as dimensões da produção e da formação intelectual que têm como âmago a cidadania como princípio educativo. Recuperar a cidadania desses adolescentes, se é que

¹⁰ Teoria formulada pelo americano Theodore Schultz, em 1961. Em linhas gerais, esta teoria "ênfatiza o papel de habilidades cognitivas no mercado de trabalho." (Verhine, 1995, p. 27) Sobre essa teoria, Gaudêncio Frigotto faz uma análise crítica colocando desde a sua gênese à concepção sócio-filosófica, no livro intitulado "A Produtividade da Escola Improdutiva", publicado pela Editora Cortez, em 1987.

algum dia eles a tiveram, passa pela construção de um projeto de vida social, escolar e produtivo que objetive a participação integral dos adolescentes na sociedade. Um projeto desse tipo tem que levar em consideração a história de vida de discriminação, preconceito e pobreza deles. E esse projeto de vida ainda não existe na instituição investigada, embora alguns técnicos que ali trabalham afirmem existir tal projeto, mas é bom não confundir o acesso a alguns elementos da *cidadania* com o desenvolvimento *omnilateral*, segundo Marx. Sobre isso um dos educadores é categórico em criticar a ação da instituição sobre o ensino profissional

Eu acho que a pessoa que desenvolve um trabalho educacional e que é o básico da instituição ainda que os adolescentes façam o trabalho técnico profissionalizante que eles façam curso semi-profissionalizante, mas o básico do trabalho da gente não é a profissionalização em si é a orientação educacional desses adolescentes e a sua formação social e eu acho que quatro anos de trabalho são quatro anos perdido porque não existe trabalho para todo mundo e não adianta por um determinado tempo como é que se faz pão se eu não tenho mercado de trabalho para você trabalhar, ainda porque a gente não forma como panificador a gente dar a qualificação como auxiliar de panificação. (E/A)

Essa educação profissional é alienante porque *forma* os adolescentes apenas para o trabalho fordista, trabalho esse em que a concepção está separada da execução. Alias, não podemos nem dizer que a educação para o trabalho que esses adolescentes recebem estão na concepção fordista, porque não recebem uma educação para o trabalho especializado, e nem na concepção dos ofícios, da fase pré-capitalista, em que o trabalhador era dono de seu ofício e detinha o saber sobre ele. "Era detentor dos meios técnicos e humanos e do saber empregado para produzir os bens" (PEREIRA, 1999, p. 115) Logo, percebemos que a política de educação profissional da instituição, no Programa de Atendimentos a Meninos e Meninas "em situação de rua", não funciona porque os adolescentes não têm acesso a um saber profissional sistematizado e atual que os insira, de alguma forma, no mercado de trabalho.

O papel das oficinas parece ser aquele que fornece, aos adolescentes, alguns conhecimentos de um mundo profissional que quase já não existe. Esses conhecimentos primários teriam validade se fossem a ponte de mediação entre outros conhecimentos que não apenas o preparassem para o mercado, mas para o mundo do trabalho e também para a vida. E o que é formar o adolescente para o mundo do trabalho? Respondo com as idéias de Costa (1987) quando diz que é "não é formar apenas mão-de-obra, mas formar o trabalhador, formar o homem, a pessoa humana procurando uma certa globalidade, buscando respeitar a inteireza do humano nas pessoas." (1987, p. 77); senão, estaremos

apenas perpetuando as injustiças sociais quando se defende para os filhos das classes baixas um saber fazer. Aliás, essa é sempre a defesa que se faz, inclusive, às instituições não-governamentais que acessam sempre para as crianças e adolescentes marginalizados o ensino de ofícios manuais e/ou atividades para a submissão e o controle das suas emoções e /ou ainda para ocupar o tempo ocioso. De fato, o que esses meninos precisam é de garantias de uma educação e outras oportunidades que os levem a ser cidadãos.

Para os adolescentes é significativo o ensino de ofícios no sentido de ser ele: “um aprendizado, novos conhecimentos” (A/E.C.S) e “representa várias coisas que eu não sabia” (A/A.C.S). É muito significativo, mas é preciso resignificar esse ensino e as ações da instituição, no sentido de permitir não só a aprendizagem de um conhecimento mais amplo e específico, mas também ações que venham dotar os adolescentes de condições para se inserirem no mercado de trabalho. O papel da educação profissional deve ser aquele que prepara os adolescentes para as formas de trabalho mais amplas. Preparando-os para serem cidadãos com conhecimento científico e intelectual geral. Sobre isso, Marx e Engels (1978, p. 28-286) dizem que é preciso combinar "o ensino intelectual com o trabalho físico, articulando teoria e prática, através de uma formação politécnica que compense os inconvenientes da divisão do trabalho e que impede ao trabalhador dominar o conteúdo e os princípios que regem seu trabalho e sua forma de existir."

O ensino profissional também é tido como aquele que possibilita um conhecimento para o exercício do trabalho autônomo, o trabalhar para si próprio. E sobre o que eles pretendiam fazer após completarem 18 anos e já terem feito vários cursos na FUNDAC. Todos, unanimemente, responderam que pretendiam se empregar e/ou trabalhar para se sustentar e também a família, e ou ainda continuar os estudos.

Como esses meninos e meninas que sonham com a inserção no mercado de trabalho poderão conquistar tal aventura se a educação não lhes permite esse intento? Sabemos que a formação para o trabalho depende também de uma formação geral, política, moral; enfim, transformadora, mas não é isso que vemos na instituição. É preciso garantir uma educação para a vida social desses adolescentes que no dizer de Triviños (1984, p.39) não é "preparar para", mas a vida mesma do ser humano através de toda sua existência. O exercício de uma profissão ou de vários ofícios, é apenas um elemento dentro do complexo processo educativo."

4.4 A Educação Profissional da FUNDAC do Ponto de Vista dos (seus) Egressos

É preciso garantir concretamente para esses adolescentes uma educação que os promovam individualmente e socialmente que os capacitem ao trabalho material e ao imaterial, pois o modelo de educação profissional da FUNDAC, no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas "em Situação de Rua", ainda não desenvolve todas as habilidades necessárias ao novo mundo do trabalho tanto isto é verdade que os egressos entrevistados não estão exercendo no mercado de trabalho formal ou informal os ofícios aprendidos. Neste aspecto, podemos afirmar que para aqueles oito egressos a educação fornecida mostrou-se falha ao não conseguir acessar-lhes a cidadania, esse fato se confirma pelos relatos dos jovens que passaram pela instituição.

Hoje eu sou eletricitista aqui na rua e quando tem alguma instalação pra ser feita eu vou e faço e ganho algum dinheiro, quando não tem nenhum serviço eu vendo aqui no bairro (Castelo Branco) com minha mãe verdura e coentro, cebolinha, essas coisas [...] (E/J.P.C, 21 anos)

Trabalhei numa borracharia "Pneu Stop" que fica nas barreiras, perto de Mata Escura, mas eu não agüentei não, era muito pesado... Hoje eu não estou trabalhando, já me ficlei em várias firmas e nada... fui me ficlear em obra e também até agora nada.. Eu lavo carro lá no comércio e ganho um dinheiro pra ajudar em casa. (E/R.S.P - 22 anos)

Assim, podemos constatar que os egressos da Fundação estão desempregados e ou exercendo trabalhos informais e precarizados; isto significa que a educação profissional que possuem não é condição suficiente para fazê-los ingressar no mercado de trabalho; primeiro, por terem uma profissão que não corresponde aos anseios do mercado e, segundo, que existe o fator da escassez do trabalho. Logo, não é suficiente apenas uma educação profissional que acompanhe as mudanças do mundo do trabalho, mas é preciso também uma política de geração de renda para os adolescentes sujeitos dessa cidadania.

Pois o trabalho é importante e vital para que estes meninos(as) possam se inserir no mundo social. E neste caso não é possível empregar a teoria de Habermas (1980), Offe (1984), Gorz,(1984) Kutz (1992), Schaff (1990) dentre outros, sobre o fim da centralidade do trabalho pois ainda as pessoas necessitam do trabalho para sobreviverem. Estes autores ao anunciar o fim da sociedade do trabalho não levam em consideração que o trabalho no sistema capitalista não acaba, apenas se metamorfoseia. Sendo assim as afirmações de Claus Offe (1984, p.16), quando diz que o trabalho assalariado perdeu seu "poder macro-

sociológico" e se tornou "sociologicamente questionável" ou de Schaff (1990, p.22), no texto "Sociedade Informática", quando analisa os impactos da segunda revolução industrial sobre a produção capitalista e chega à conclusão que esta revolução eliminou "com êxito crescente o trabalho humano na produção e nos serviços" ou mesmo de Junger Habermas (1980, p.334) que diz já não existe mais trabalho e nem classe de trabalhadores porque "o sistema não vive mais de seu trabalho. Eles podem decerto representar uma fase passada da exploração.", não dão conta de explicar o trabalho no seu valor-de-uso e negam as contradições que o sistema capitalista continua a produzir e ampliar.

Os ofícios aprendidos pelos egressos são exercidos às vezes no mercado informal, no famoso "bicos" de sobrevivência servindo também para a comunidade quando tem algum vizinho que necessita de algum *dijitório*. Esse tipo de ação é bastante comum nas comunidades de baixa renda, quando vizinhos, no final de semana, se ajudam mutuamente para construir casas: levantar e/ou *rebocar* paredes, *bater* lajes, fazer instalações elétricas e ou *encanamentos* de água. Esses são serviços tipicamente da esfera solidária que nada têm a ver com a economicista que valoriza a mercadoria mais em seu valor-de-troca do que de uso, esse tipo de serviço é chamado por Gorz como trabalho autônomo, que pode levar os indivíduos à autoprodução, no sentido de permitir a sua própria sobrevivência. (Gorz, 1987, p.14), mas que no entanto não é isso que tem ocorrido na vida desses jovens egressos.

Hoje batalho pra ter um trabalho e não acho... Eu carrego compras na Cesta do Povo aqui de Paripe e dos mercados aqui perto, ganho um bom dinheiro principalmente sexta e sábado e se for no final do mês melhor ainda [...] Eu nunca trabalhei de padeiro [...] de mecânico também não [...] As portas estão fechadas, ninguém quer dar um trabalho pra gente... é... acha que a gente é bandido, eles dizem é porque não tem o estudo. (E/C.S - 21 anos)

O que eu aprendi foi bom eu levantei a casa de minha mãe e quando os vizinhos precisam de "dijitório" eu vou lá a ajudo principalmente para estalar a luz elétrica [...] Eu trabalho no iguatemí, de segurança, é um trabalho bom que a gente não pega no pesado, mais cansa de ficar em pé... uma vez eu ia me inscrever no concurso da prefeitura prá trabalhar como guarda, mais não deu, eu não tinha a oitava série... mas com este trabalho eu não tenho tempo de estudar (E/J.S - 22 anos)

Mas não é isso que objetiva a pedagogia profissional das instituições parceiras da FUNDAC, acessada aos adolescentes em situação de rua, ou seja, apostar numa eventualidade, talvez utópica, de achar que com a educação profissional ministrada vá permitir a autoprodução, pois o ensino não desenvolve todas as habilidades necessárias ao trabalho manual e intelectual. Nesse ponto Gramsci (1991, p. 18) tinha razão quando pensava que a educação deveria desenvolver nos indivíduos a "capacidade de trabalhar

manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual." Ainda assim não podemos desconsiderar que o ensino da Fundação não tenha uma função social - a de permitir uma *certa* participação do egresso na comunidade em que vive - mas, sempre é bom lembrar que o objetivo da ação educativa profissional da FUNDAC é fornecer os elementos de (re) socialização dos meninos e meninas marginalizados.

A (re) socialização deve significar que depois que o "cordão umbilical" for cortado quando completar dezoito anos, o adolescente tenha condição de sobrevivência, sem o apoio assistencialista da Fundação para que não retorne ao mundo marginal, se é que esses adolescentes algum dia saíram desse processo. Mas o que percebemos pelos fragmentos relatados pelos jovens e familiares deles é que os ofícios aprendidos não surtiram muito efeito em relação ao mercado de trabalho; pois, de uma relação de oito entrevistados, apenas um está exercendo o ofício que aprendeu. É um número bastante reduzido, e isto prova que a educação profissional da instituição não tem vínculo estreito com o atual mercado de trabalho, que cada dia mais está a exigir trabalhadores com uma maior qualificação, embora seja bom ratificar que uma maior qualificação não é sinônimo de emprego garantido, mas com certeza, permite colocar esses adolescentes no caminho certo do emprego ou outros meios de sobrevivência, com um pouco de dignidade.

Na FUNDAC aprendi muitas coisas, como a ser mecânico de carro, aprendi na oficina do SENAT, como ter várias profissões, hoje eu tenho o certificado dos cursos que eu aprendi lá e trabalho numa oficina de carro na Vasco da Gama, foi uma vaga que um vizinho meu me arranhou quando minha mãe pediu para ele. Na oficina eu ganho dois salários e às vezes no final de semana aparece algum bico de carro e eu faço pra ganhar mais um dinheiro (E/W.A, 20 anos)

Quem não tem emprego vive em condição marginal e com os egressos não é diferente e a sua situação é mais agravante ainda por ter sido menino ou menina pertencente ao grupo considerado pela sociedade como marginal. Para Forrester (1997, p.125), o desemprego traz a marginalização da sociedade e pelo que tudo indica a sociedade tem que conseguir viver com esse horror por muito tempo "o desemprego invade hoje todos os níveis de todas as classes sociais, acarretando miséria, insegurança, sentimento de vergonha em razão essencialmente dos descaminhos de uma sociedade que o considera uma exceção à regra geral estabelecida para sempre." E quem mais sofre são os jovens das classes subalternas por não terem direito a nada : educação, saúde, segurança, primeiro emprego, etc. As instituições de assistência também não lhes acessam uma educação que lhes promova

socialmente. Forrester (1997, p.76) sustenta que a educação desses jovens deveria "tratar-se de uma doação, de uma distribuição do que existe de melhor, de uma porção mágica autorizada, mas também de um único e último recurso."

Pela quantidade de ofícios cursados pelos egressos já seria suficiente para permitir o exercício das mesmas no mercado de trabalho, mas isto não ocorre, o que nos mostra também que não é a passagem por diversos ofícios que irá garantir a aquisição de saberes. Isto porque essa *passagem* apenas permite o *contato* com algumas habilidades, e, portanto, é muito pouco para a inserção no mercado de trabalho. Também a não aquisição de saberes técnico-científicos continuará permitindo que os jovens marginalizados continuem assumindo trabalhos precarizados e muitas vezes enfadonhos e que não os tirarão da condição de pauperismo em que se encontram.

Saí da FUNDAC quando completei 18 anos em 1998, e estava na oficina do Calabar, quando terminou o curso de padaria no final do ano. O tempo que passei na FUNDAC foi legal; na época recebia vale-transporte e tinha merenda, também recebia caderno, calça, tênis. Aprendi a fazer pão, a fazer instalação de luz [...] Eu trabalho no mercado de serviços gerais faço tudo lá, arrumo mercadorias na prateleira, varro, às vezes fico de apontador e tudo o que aparecer [...] (E/C.S.O, 21 anos)

O mercado tende a exigir um trabalhador polivalente que tenha um certo conhecimento, experiência, capacidade de lidar com as novas tecnologias, de trabalhar em grupo, de executar diversas tarefas de organização e de comunicação (PAIVA, 1989; MACHADO, 1992; SALERNO, 1994; LEITE, 1995; CATTANI, 1996; HIRATA, 1997; PICANÇO, 1998). Bihr (1997, p.89-90) afirma que além dessas características, existem outras como a poliatividade que são as diversas atividades, como a fabricação, a manutenção, a gestão etc. a serem assumidas pelo trabalhador, e que, para isso, ele necessita ter uma compreensão geral do sistema organizacional da fábrica e também uma "consciência profissional sem a qual não são garantidas nem rapidez e a pertinência das intervenções, nem a qualidade do produto e a preservação do material." A profissionalização da FUNDAC ainda está distanciada das atuais demandas do mundo do trabalho e isto é sabido de todos que trabalham na Fundação, principalmente os educadores e instrutores. Um dos instrutores resume tal problema dizendo que:

O curso de educação profissional oferecido aos alunos carentes deixa muito a desejar ao que concerne à qualidade técnica e também as instalações são precárias, pois por atender uma parcela de jovens carentes deveria ser mais equipado todo o curso para que estes jovens possam de fato ser futuramente absorvidos pelo mercado de trabalho. (I/A.S)

Dos oito egressos entrevistados, dois adentraram ainda mais no mundo marginal, não foram (re)socializados, como pretende a instituição e isto nos leva a questionar se de fato o programa constrói alternativas concretas de (re) socialização dos indivíduos marginalizados ou se é apenas um paliativo social como ocorria no século XVIII com os "menores carentes", em que toda a política de atendimento a eles era apenas para tirá-los das ruas para não incomodar a sociedade, embora seja verdade que algumas tenham conseguido também inserir estes menores no mercado via profissionalização, como nos mostra Violante (1983), Franco (1988), Fraga (1996), DaMatta (1997), Frontana (1999), dentre outros. Os relatos a seguir nos fazem pensar no fracasso da proposta da Fundação em não conseguir dar para os adolescentes o que tanto precisam, que é a promoção social

[...] Ele não mora mais comigo vem aqui uma vez ou outra... A última vez que soube dele foi que ele estava corrido da polícia porque foi assaltar um cara e esse homem reagiu e ele matou... O apelido dele pra os colegas é "passarinho" e é por isso que ele não é pego pela polícia porque ela já esteve aqui na rua, mas não acha porque não dá o nome dele verdadeiro [...] (R.M.S - mãe)

'Agostinho' saiu da FUNDAC em 2000 quando completou 18 anos, eu até falei pra dona Ana, a mulher que trabalhava lá se ele não podia continuar, ela disse que não porque tinha que dar a vaga pra outro. "Agostinho" sempre foi rebelde não se dava com ninguém quando a minha filha se separou do pai ele veio morar comigo, não me obedecia e quando eu falava com ele sobre as amizades ele vinha com duas pedras na mão... Só vivia vadiando com os colegas hoje ele está envolvido com a malandragem, nunca mais teve aqui e segundo a mãe dele, ele é chefe de uma gangue que rouba ônibus... Eu não quero mais ele aqui, estou doente, não posso me aborrecer, o pai dele não quer ver ele nem pintado de ouro na frente [...] (M.A.J - avó)

Estes relatos nos mostram que a política de assistência socio-educativa da Fundação não é suficiente para mudar as vidas concretas das crianças e jovens. A sua profissionalização fracassa quando não consegue dar aos jovens outra opção de vida que não seja a de continuar no mundo marginal. As ações tornam-se paliativas pois quando termina o assistencialismo, muitos jovens voltam à vida de antes e talvez pior, tornado-se chefes de quadrilhas de assaltantes e de traficantes.

A preocupação da FUNDAC - Programa de atendimento a meninos e meninas "em situação de rua", centra-se até aos dezoito anos, quando o adolescente está legalmente sob sua proteção, quando completa tal idade, a Fundação se exime de toda e qualquer responsabilidade; inclusive, não tem nenhum controle sobre os egressos que conseguiram sair da marginalidade e que estão trabalhando ou os que não conseguiram sair de tal condição. O interessante é que os próprios técnicos da Fundação acreditam que o papel da FUNDAC se resume até aos dezoito anos, como se o depois não fosse de sua alçada, pelo

menos do ponto de vista ético-moral, pois entendemos que nos casos dos grupos marginalizados o que deveria ser mais apreciado é a continuidade das ações que os levassem para a mudança de vida concreta e não a legislação por indicar, porém, não determinar que tais ações devam findar aos dezoito anos.

Sobre tais ações um dos técnicos se manifesta dizendo:

"A FUNDAC se propõe a formar e não sustentar como "muleta" esse educando. É necessário e benéfico ao educando este desligamento para que o mesmo aprenda a ir em busca de seus objetivos e possa assim, de fato, exercer a sua cidadania." (S/P.A.S)

Como estamos vendo nesse relato, a Fundação não pode ser uma *muleta*; realmente concordamos com tal opinião, a sua função é a de formar os educandos, mas a pergunta que cabe aqui, a partir do que foi pesquisado, é se de fato está havendo uma educação básica, moral e profissional que garanta às crianças e aos adolescentes exercerem sua cidadania. A outra questão é se as ações de assistência objetivam dar meios concretos que garantam a esses *menores*, o mínimo de sobrevivência e que não sejam apenas *mínimos* paliativos. Os fragmentos das histórias de vida dos egressos nos indicam que o *resgatar de cidadania* presente nas propostas da FUNDAC e o *exercer a sua cidadania*, observada nas falas dos técnicos pedagógicos da instituição, não se verifica como se deseja, pois os egressos entrevistados deixaram transparecer em suas falas que continuam, de uma forma ou de outra, à margem do processo social e do mercado de trabalho.

O sucesso ou o fracasso das crianças e adolescentes, que passam pelo programa, depende, segundo a fala de um dos supervisores da entidade, dos *menores* em saber aproveitar as ações sócio-pedagógicas da Fundação.

aqueles que melhor aproveitam as oportunidades que a Fundação oferece, conseguem se desenvolver sem dependência e, conseqüentemente, são inseridos no mercado de trabalho, na universidade ou simplesmente conseguem terminar o 2º grau (S/O.A.V)

E essa é uma forma de pensar segundo a ideologia capitalista, ao disseminar que a marginalidade existe não porque o sistema fabrica, a partir dos que detém ou não os meios de produção, mas existe por uma opção individual. Todos são capazes de chegar ao sucesso, depende de cada um. As oportunidades são oferecidas, cabe aos indivíduos aceitá-las ou não. É a teoria do sucesso e do fracasso das crianças nas escolas posta na ordem do dia. Segundo a teoria da privação cultural, a família provocava o fracasso escolar de suas crianças (SARUP, 1980). Tal idéia transparece (infelizmente) nas falas dos supervisores

entrevistados. E considerar que as ações propostas pela Fundação vão oportunizar aos meninos e meninas em situação marginal a inserção na universidade, é, no mínimo, não perceber a barbárie das ações educativas baseadas na simples "educação bancária" (FREIRE,1987) dos velhos ofícios de pedreiro, carpinteiro, costureira, dentre outros, sem nenhuma relação com a educação geral, tão necessária para o começo do resgate da cidadania desses meninos e meninas.

É preciso mudar esse tipo de educação que não promove os jovens, socialmente. Tanto isso é verdade que os egressos entrevistados mostraram certo ressentimento em não possuir um conhecimento para a inserção no mercado de trabalho. O erro está no tipo e no objetivo da educação proposta pelas instituições, é preciso mudar e pensar numa educação que não seja mais para o emprego, mas para outras formas de sobrevivência.

Mas, em vez de preparar as novas gerações para um modo de vida que não passaria mais pelo emprego (que se tornou praticamente inacessível), há um esforço contrário para fazê-las entrar nesse lugar obstruído que as recusa, tendo como resultado convertê-las em excluídas daquilo que nem sequer existe mais. Em infelizes. (Forrester, 1997, p.80)

5. ALGUMAS (RE)CONSIDERAÇÕES SOBRE O MODELO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA FUNDAC

Chegamos. Uma sensação de alívio nos invade, mas também de horror e expectativas. Alívio por mais uma etapa vencida e cognição impregnada de saberes, dúvidas, questões surrealistas... Horror por ver que as condições de indigência da criança e do adolescente permanecem as mesmas e que a educação pouco tem servido para melhorar/mudar esta situação opressora. Expectativas por esperar que este trabalho não seja mais um que aborda a problemática da criança e do adolescente marginalizado tendo como recorte a educação profissional. Expectativa para que ele não seja mais um trabalho que enfeita a estante da sala ou da biblioteca e que alguns poucos interessados lêem, até perder-se, com o passar dos anos, no esquecimento. Expectativas, muitas... de que ele se torne uma contribuição efetiva de melhoria dos modelos de educação profissional das instituições que assistem às crianças e adolescentes "em situação de risco social"; que ele sirva de reflexão para as práticas de profissionalização dessas instituições ou pelo menos que seja lido pelos seus pedagogos, psicólogos, sociólogos, assistentes sociais..., já nos damos por satisfeitos...

Iniciamos/findamos esta caminhada com algumas questões que nos afligiam e que consideramos extremamente relevantes, e que, portanto, estão no teor das nossas análises ao responder as seguintes questões: Qual é o modelo de educação profissional que a FUNDAC adota no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas "em situação de risco social"? E quais são as práticas pedagógicas e o currículo desse modelo de educação profissional? O que pensam os adolescentes, sujeitos dessa aprendizagem, sobre esta educação profissional, sobre a FUNDAC e sobre a categoria Trabalho? Esta educação profissional é/foi eficiente para mudar a vida social e de trabalho dos egressos da instituição?

Respondendo as questões por ora aqui colocadas, os dados sugerem que o modelo de educação profissional adotado pela FUNDAC, no Programa de Atendimento a Meninos e Meninas "em Situação de Rua", é aquele das suas parcerias, que baseiam o ensino em ofícios do tipo: eletricidade predial, eletricidade de auto, mecânica de auto, borracharia, padeiro, manicura, artesanato, corte e costura, marcenaria, dentre outros. Este modelo não contempla o modelo de educação profissional por competências em que o desenvolvimento de habilidades são preponderantes. Há uma preocupação maior no desenvolvimento de

habilidades específicas do ofício do que no desenvolvimento de habilidades básicas e de gestão. Há uma preocupação maior na aprendizagem dos conteúdos técnicos dos ofícios a partir da memorização e repetição de tarefas referentes ao ofício. O currículo não é polivalente mesmo quando permite que os meninos(as) passem por diversos ofícios por etapa, mas sem uma preocupação de ampliar o artefato cultural dos meninos(as); pois a concepção de currículo polivalente toma duas dimensões, a educação geral e a educação profissional. A primeira visa o desenvolvimento de "capacidades e competências que permitam à pessoa viver em sociedade como cidadão participante, crítico e consciente" (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p. 74). A segunda refere-se ao "sistema produtivo, varia de acordo com a natureza do trabalho a ser realizado [...]" (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000, p. 74)

Os dados quantitativos dessa investigação corroboram tais afirmações, a começar pela quantidade de ofícios pelos quais os adolescentes da FUNDAC já passaram. Dos sujeitos entrevistados (gráfico 09 - em anexo) verificou-se que 45% já haviam cursado de 1 a 2 ofícios profissionalizantes, e 21% já tinham cursado de 3 a 4, enquanto 18% de 5 a mais cursos. É uma quantidade bastante razoável, estes adolescentes já deveriam estar preparados para o mercado de trabalho, o que não é verdade, pois os ofícios ensinados já não têm lastro com o mercado formal e mesmo informal de trabalho. Constatou-se também que 15% deles não haviam ainda passado por nenhum ofício, sendo que aquele em que eles estavam era o primeiro; portanto, ainda eram calouros. (ver gráfico 09 em anexo)

Esta questão foi seguida por um pedido de citação dos cursos realizados, e os que aparecem são: artesanato, informática, eletricidade predial, panificação, eletricidade veicular, jardinagem, mecânica de refrigeração, marcenaria, encadernação, construção civil, serigrafia, pintura predial, encanador, corte/costura, estética, mercado de trabalho, datilografia, culinária, adereço, manicure, confecção de vassoura, cabeleireiro, mecânica de autos e borracharia. Sendo que os ofícios mais cursados pelos adolescentes, (mais da metade disse que já cursou) é o de eletricidade predial e, em segundo lugar, foi o de panificação, seguido pelo de informática, jardinagem e corte e costura.

Completando as análises sobre as oficinas, foi perguntado aos adolescentes se eles gostariam de fazer outros cursos profissionalizantes; 88% responderam que sim, contra 12% que responderam não (gráfico 10 em anexo). Esta questão foi seguida também de explicação dos tipos de cursos que eles gostariam de cursar, foram citados: culinária, cabeleireiro, artesanato, mecânica de diesel, informática, serigrafia, elétrica industrial,

eletricidade predial, corte/costura, padeiro. Sendo que informática, mecânica de diesel e cabeleireiro são os cursos mais citados. Profissões como costureira, encadernador, padeiro, eletricista, marceneiro, pedreiro, etc., são profissões antigas. Hoje, devido à dinâmica da produção material e intelectual, elas já não têm quase nenhum lastro com o desenvolvimento sócio-econômico.

É um modelo que propõe dar uma formação profissional para os meninos(as) em situação de risco social, mas que, de fato, não consegue efetivar esta educação, porque é uma educação que não acompanha as mudanças do mundo produtivo em que a tônica é qualificar o trabalhador para enfrentar as metamorfoses do mundo do trabalho. Este enfrentamento inclui tanto a qualificação para um posto de trabalho ou não. Significa qualificar para a formalidade ou informalidade do mercado de trabalho. A FUNDAC aceita este modelo proposto e executado pelas suas parceiras sem nenhum questionamento, o que, no mínimo, é uma falta de competência da entidade em avaliar tal modelo, isto ocorre porque a preocupação é apenas de formar as parcerias para inserir ali os meninos e meninas *marginalizados*. A questão é apenas de fazer a "Intermediação com programas e/ou entidades não-governamentais que atuem na área de ensino profissionalizante, objetivamente a iniciação ou capacitação profissional de meninos e meninas, bem como o encaminhamento para o mercado de trabalho (...)." (BAHIA, 1997, p.13)

As instituições parceiras da FUNDAC deveriam ter um modelo de educação profissional que capacitasse os adolescentes para enfrentar as mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho, mas esta não é, concretamente, uma exigência da FUNDAC, embora em documento pareça ser e determinar que tal educação capacite os adolescentes. E capacitação pressupõe não somente a iniciação, mas a qualificação que acompanha as demandas do mundo do trabalho. Qualificação, segundo Lucília Machado, é: "Uma maneira de mobilizar, de reproduzir e de adicionar as diversas formas de trabalho [...]. Ela pressupõe conhecimento, experiências, autoridade e possibilidades materiais." (MACHADO, 1992). Para Cattani (1996, p.71-74), é uma "relação entre aptitudes manuais, técnicas e intelectuais e seu valor social". Segundo Gaudêncio Frigotto (1992), o paradigma da qualificação profissional mudou devido às novas funções exigidas pelo mercado de trabalho, aos seus trabalhadores. Essa nova qualificação precisa acessar a esses trabalhadores um conhecimento mais amplo, tanto geral como multiprofissional e que desenvolva capacidade e habilidades. Para Cruz (1996), essa qualificação precisa ser pensada e refletida a partir de determinantes que resgatem "as relações íntimas entre o

mundo do trabalho e a educação e suas implicações para a formação e o desenvolvimento do trabalhador." (1996, p.75)

As práticas pedagógicas das oficinas não é diferente daquela encontrada na escola regular pública em que utiliza uma prática repetitiva e memorista de educação. A prática se baseava em prescrições de atividades a serem realizadas pelos meninos(as). Estas atividades não utilizavam a reflexão dos alunos e nem mesmo a autonomia; assim, os meninos(as) não param para pensar no processo científico do ofício e nem de decidir os rumos que quer dar a educação que recebe. É necessário uma prática pedagógica crítica em que o método dialético (seja utilizado para garantir um pensamento reflexivo e o desenvolvimento de habilidades. As avaliações e arguições privilegiam o estímulo-resposta. Os recursos didáticos nem sempre estão disponíveis assim os como as ferramentas, aparelhos, motores, fiações etc. Nesse processo didático, a velha forma metodológica do ensino mútuo, em que um aluno com maior desenvolvimento na aprendizagem ensina os outros, enquanto o instrutor fica apenas na supervisão desse aluno, é um outro problema verificado, pois esse adolescente, de fato, ainda está aprendendo e nem sempre o que ele transfere para os seus colegas está certo; além disso, o problema da indisciplina que ocorria era constante nesse processo de colegas não respeitarem tal monitor e este mesmo terminava anarquizando a aula que dava. E assim a aprendizagem nesses moldes não se verificava e sempre no final o instrutor tinha que voltar para (re) explicar algum conteúdo manual para os adolescentes.

A linguagem utilizada pelo instrutor era rebuscada no que se referia aos termos técnicos do ofício ensinado e isto dificultava a aprendizagem dos meninos(as), principalmente porque nem sempre os instrutores esclareciam o vocabulário técnico-científico do ofício. A relação interpessoal entre os adolescentes e os outros sujeitos envolvidos no processo pedagógico não era sem conflitos. A disciplina se processava a partir do controle dos comportamentos dos meninos e meninas, através da ação verbal coercitiva. E quando diante de um ato de agressividade e desobediência desses adolescentes eles eram suspensos, e a depender da *falta* eram expulsos. Outras formas de coerção se verificavam quando, por exemplo, o adolescente chegava depois do horário estabelecido pela oficina e ficava sem o direito de freqüentar naquele dia, não recebendo o vale-transporte, além, é claro, do sermão. A agressividade física era uma constante nesses espaços a ponto de interromper, muitas vezes a aprendizagem nas oficinas e interferir no andamento do processo pedagógico por muito tempo, pois, quando isso se verificava os adolescentes ficavam revoltados por causa

da expulsão de algum colega, e isso os deixava desestimulados na oficina, e a retomada dessa aprendizagem era dolorosa. A relação entre educadores, supervisores, coordenadores e instrutores mesclava com amabilidade e desconfiança.

Os dados também indicam que os adolescentes valorizam a educação profissional que recebem nas parcerias e têm a FUNDAC como a entidade que lhes oportunizou a aprendizagem de uma profissão para ingressarem no mercado de trabalho. Eles não têm uma visão crítica sobre as transformações no mundo do trabalho e, portanto, colocam todas as suas esperanças numa profissionalização que não acompanha essas transformações; inclusive, os outros autores sociais da Fundação e das parcerias, como os educadores, supervisores, instrutores e coordenadores também acreditam nessa profissionalização. Fica claro o significado que os adolescentes dão ao trabalho de ser vital para a sobrevivência humana, dentro do conceito marxista. Para eles o trabalho é qualquer atividade que se executa para garantir o pão de cada dia. A partir do que foi narrado pelos meninos e meninas, podemos inferir que também eles vêem o trabalho como algo pesado e enfadonho, e essa visão é a do trabalho manual que habitualmente eles executam, assim como os seus familiares. Sobre isso, podemos nos reportar a Freinet (1978, p.82), quando diz que os indivíduos são desde cedo sujeitados a um trabalho enfadonho, desintegrante da vida material, social, afetiva e criativa, como se "o homem fosse feito para se integrar a uma tarefa".

Segundo Freinet (1978), as formas de trabalho que o processo produtivo capitalista tem apresentado ao homem são desumanas e visam apenas à produção da mercadoria, que esse autor chama de trabalho-lucro. Mas, mesmo diante dessa visão de trabalho enquanto atividade pesada e manual, ainda assim os adolescentes a têm como central quando dizem que o trabalho é uma atividade que se executa para se sustentar; portanto, na visão de Freinet (1978, p.82-83), ainda não houve, por parte desses sujeitos, a perda da moral pelo trabalho enfadonho, que destrói a dignidade da condição humana.

Quanto aos egressos, pode-se determinar que não houve mudanças qualitativas na vida dos jovens que passaram pela instituição; dos oito entrevistados nenhum exerce formalmente os ofícios apreendidos na FUNDAC. Os dados, embora não-representativos, mas significativos, indicam uma tendência ao insucesso das ações da Fundação; parece que a sua proposta de construção de cidadania para estes adolescentes não está sendo concretizada. Tal tendência carece de uma maior investigação, o que não foi possível neste trabalho.

Dessa forma, podemos concluir que a educação profissional oferecida aos adolescentes em situação de rua é um problema que deve ser analisado diante das novas condições sociais e produtivas. Encontramos na educação profissional o ponto nevrálgico da questão do adolescente em situação de risco. O problema do menor marginalizado urge soluções sérias, e ações plurais e não paliativas. A instituição analisada precisa (re)definir que tipo de educação profissional quer para os seus adolescentes, significa pensar nas parcerias que quer para concretizar a educação para a cidadania, pois as que tem adota ainda um modelo distanciado das atuais competências do mundo do trabalho. E diante disso convém salientar o caráter desta dissertação que não visa apenas denunciar uma instituição que não consegue desenvolver todas as competências necessárias, nos meninos(as) em situação de risco social, para o mundo do trabalho formal e informal, mas também propor sugestões a esse ação. Esta educação que deveria ser para qualificar, antes assume a função de adaptabilidade destas crianças e adolescentes às normas sociais e mesmo para mantê-los ocupados. E embora essa educação tenha como pré-requisito os pressupostos da pedagogia de rua baseada em Paulo Freire, ainda assim não se verifica a emancipação destes meninos(as), pois a educação profissional não é uma etapa que concretiza a primeira no sentido de promoção cognitiva e social de forma absoluta, embora não descartamos que esta educação não esteja em algum momento sendo útil e promovendo um pouco de conhecimento, mas acreditamos que não deva ser esta a função desse ensino, mas de realmente garantir a formação.

E diante disso, acreditamos que é possível fazer uma educação que possa garantir a formação para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, contribuir na construção da cidadania. As estratégias para tal efetivação são várias como por exemplo a de revestir os atuais ofícios (marcenaria, padaria, cabeleireiro, mecânica da auto, eletricidade predial e de auto, corte/costura, dentre outros) de uma polivalência técnica com a ajuda de algumas instituições de educação para o trabalho como, por exemplo, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio). Reestruturar os antigos ofícios, atualizando-os e tornando-os ações efetivas de profissionalização desses meninos e meninas. Essa mudança de currículo, do monovalente para o polivalente, não se refere apenas ao desenvolvimento da capacidade e competência para o trabalho, mas também para o mundo social. Nesse ponto, para que haja a conjugação destas duas dimensões, a polivalência precisa ser entendida como educação geral e como educação profissional concomitante.

Para Deffune e Depresbiteris (2000, p.74), a dimensão educacional da polivalência refere-se "a uma série de capacidade e competências que permitam à pessoa viver em sociedade como cidadãos participantes, críticos e conscientes." Já a dimensão produtiva da polivalência tem a ver com o desenvolvimento das potencialidades do "saber-fazer, saber-ser e saber-agir da área profissional." A polivalência objetiva o desenvolvimento das capacidades e competências no sujeito da aprendizagem. Competências para Perrenoud (1999) "*são importantes metas da formação*. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para aprender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais." (PERRENOUD, 1999, p.32 - grifo do autor)

Substituir o atual currículo pelo das competências como forma de tornar a educação profissional atual e eficiente é um imperativo. Atual, no sentido tanto das profissões ensinadas como nos conteúdos dessa profissão. Esses conhecimentos técnico-científicos aliados ao desenvolvimento das competências necessárias ao mundo do trabalho. Este currículo desenvolveria não só as habilidades específicas para o exercício de uma profissão e de suas diversas áreas correlatas mas também o desenvolvimento de habilidades de gestão na área da profissão que está sendo ensinada. Por exemplo, se a profissão é de mecânica de auto não só a aprendizagem dos conteúdos técnico-científicos desta profissão são importantes, mas também os conteúdos de gestão do tipo: noção de administração, de contabilidade, de direito tributário, de economia, de negociação, de gerenciamento de recursos humanos, gerenciamento de qualidade de produto, de marketing, etc. Uma das instituições que poderiam viabilizar o desenvolvimento das habilidades de gestão seria o SEBRAE (Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Estado da Bahia), que já tem um histórico neste tipo de qualificação.

E quando se fala em currículo não podemos esquecer que a teoria e prática devem estar associadas, e no caso da educação profissional é uma questão preponderante. E a prática na educação profissional começa nas aulas teóricas e continua no estágio e não para na vida do trabalhador. Portanto, o currículo de educação profissional deve ter como preocupação firmar parceria com empresas que dessem estágios para os meninos e meninas para que estes pudessem aplicar na prática os conteúdos técnico-científicos. Dessa forma os adolescentes teriam uma vivência concreta no sistema produtivo e como é um trabalho na empresa, além de incorporar uma cultura organizacional, desenvolveriam habilidades que só seria possível nela. Uma outra forma de viabilizar esse estágio seria a construção de

empresa júnior, pela FUNDAC, como forma de aliar teoria e prática na aprendizagem para o trabalho, ao mesmo tempo que representaria uma oportunidade de emprego para estes meninos. A Fundação poderia manter um convênio com a Escola de Administração da UFBA para que fossem transferidos certos conhecimentos de como se forma uma empresa júnior. Esta, por exemplo, poderia ser criada na área de consertos de microcomputadores em que a Fundação não só iria ensinar aos adolescentes as competências necessárias à profissão e à gestão desse negócio, como poderia prestar assessoria na área de conserto e manutenção de micros.

Uma outra idéia viável seria a formação de cooperativas, em diversos setores da vida econômica, com os egressos, que entrariam com a mão-de-obra e a FUNDAC com os meios necessários (econômicos) para que as cooperativas funcionassem. Por exemplo, uma cooperativa na área de corte/custura de roupa jovem ou mesmo roupa íntima. Concomitante a criação de cooperativas é a adoção de uma política de qualificação continuada para os egressos como forma de acompanhar e atualizar os conhecimentos dos jovens que saíram da instituição e que estão desamparados. Essa qualificação continuada também deveria vir acompanhada de uma política individual de geração de renda em diversos ramos da vida econômica. Essa qualificação aliada também a uma política de inserção destes jovens no mundo do trabalho, através de convênio firmado com diversas empresas para que estes jovens possam trabalhar. A realização de convênios tanto seria bom para as empresas que teriam isenção de impostos ao mesmo tempo que estaria concretizando sua responsabilidade social. Bom para a FUNDAC, porque estaria garantindo eficiência nas suas ações sociais e bom para os jovens que garantiriam renda mensal, atualização e aquisição de habilidades, inserção com dignidade no mundo do trabalho, experiência profissional, etc.

Também seria preponderante firmar parcerias com instituições que tenham no trabalho imaterial seu centro de atuação como, por exemplo, a Escola de Música Pracatum, Escola de Teatro Olodum, os blocos de carnavais, as empresas de marketing, dentre outras. A tendência, segundo Lazzarato e Negri (2001), é a substituição do trabalho material pelo trabalho imaterial porque está havendo uma gradativa descentralização "do ciclo social da produção" em que as fábricas descentralizam e terceirizam a produção. Esse modelo de trabalho reestrutura a produção sob a égide do trabalho imaterial que assume, assim, o caráter estratégico e decisivo no mundo globalizado. O trabalho imaterial é o encaminhamento para a solução da escassez de trabalho ao integrar-se "no trabalho

industrial e terciário [tornando-se] uma das principais fontes de produção e atravessa os ciclos de produção definidos precedentemente, que por sua vez a organizam” (LAZZARATO E NEGRI, 2001, p.26)

Lazzarato e Negri (2001, p.26) afirmam que trabalho imaterial tem conquistado a sociedade pós-industrial porque ele representa, principalmente, para aqueles grupos sociais jovens marginalizados ou não como no caso os meninos e meninas que vivem em situação de risco pessoal e social, novos constructos de trabalho, pois esses grupos não adquiriram de todo o trabalho fordista, e alguns executam trabalhos precarizados que não resolvem a sua situação de sobrevivência e nem tão pouco o de emancipação social e produtiva. Pelo que os autores colocam e a inferência que se faz é que a solução para resolver o impasse na relação trabalho e educação para os meninos e meninas marginalizados está em adotar não só uma profissionalização baseada no trabalho material mas também no trabalho imaterial

Mas todas essas estratégias para solucionar o problema da profissionalização destas crianças e adolescentes só surtiriam efeito com a principal estratégia que seria a adoção, pela Fundação, de escola básica de qualidade. Sabemos que a NLDB 9394/96 legisla a favor da inclusão na escola pública regular dos portadores de necessidades especiais; entre estes estão as crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal, mas esta norma se depara com a questão crucial que é uma escola pública ineficiente tanto para estes portadores e também para os que não são. Como querer construir a cidadania dos meninos e meninas marginalizados com uma educação fundamental imprópria? Seria possível manter qualquer estratégia de inserção destes jovens no mercado de trabalho sem que eles tenham os requisitos básicos de escolarização? Ou não seriam essas estratégias e outras uma grande falácia? Como atender os imperativos do Decreto 2.208/97 e do Parecer 17/97 do CNE/CEB que determinam uma educação profissional aliada a uma educação básica de qualidade?

A adoção de uma educação básica que aliasse a educação ao trabalho seria fundamental para desenvolver as habilidades necessárias ao mundo social e do trabalho. O currículo dessa escola, sob a responsabilidade da FUNDAC, teria conteúdos culturais e produtivos e práticas pedagógicas para a resistência. Não basta acessar para os grupos marginalizados uma formação para o trabalho mais também para a vida social para que a disputa pelo espaço produtivo seja antes uma disputa pelo espaço social com dignidade. Os processos pedagógicos desta escola têm que contribuir para a emancipação cultural, social e

econômica dos meninos e meninas marginalizados, pois só assim estes que hoje estão em situação de rua não venham a se tornar marginais.

Nesta escola os conteúdos intelectuais estariam aliados aos conteúdos do trabalho. A didática favorecendo o ensino-aprendizagem, dialeticamente. A avaliação servindo de diagnóstico para o processo pedagógico. O currículo não pode ser o mesmo da escola regular que fragmenta os saberes, é preciso ser um currículo, no dizer de Perrenoud (1999), que venha construir as competências; portanto, precisa ser, no mínimo, interdisciplinar e flexível, tanto na forma de organizá-lo como na prática pedagógica concreta, além de possuir uma concepção de educação e de homem pautada na emancipação e mudança. Nesse ponto, a escola, aqui proposta, tomaria os rumos da pedagogia fleiriana.

Freire (1983), em "Educação e Mudança", fala da necessidade de um novo trabalhador mais crítico, reflexivo e atuante no mundo social e do trabalho. Mas, esses atributos individuais e sociais só são possíveis via educação. Uma educação humanizante capaz de imbuir no homem o compromisso social. E compromisso para Freire é, antes de tudo, uma práxis entre e os homens que devem buscar mudanças substanciais para o seu grupo social. Mas essa mudança não pode ocorrer sem o conhecimento da realidade. Alias, para Freire, a práxis é a "ação e reflexão sobre a realidade" (FREIRE, 1983, p.21)

No conhecimento sobre a realidade é que o profissional vai ampliando seu horizonte, conhecimentos, atitudes, comprometimentos, ao mesmo tempo uma realidade não opressora, mas libertadora, e essa ampliação do conhecimento científico e tecnológico e também o cultural. De posse do conhecimento cultural do seu grupo é possível ao trabalhador mudar sua situação de subalternidade ao sistema produtivo capitalista. E o conteúdo dessa mudança é a posse da cultura local e também internacional, que possibilitará ao trabalhador criar novos caminhos de superação de sua condição de subalternidade ao sistema capitalista, ao mesmo tempo que criará outros mecanismos de sobrevivência, que não necessariamente do trabalho material.

Para Freire (1987, p.35), a educação deve denunciar a realidade opressora das classes menos favorecidas, e, ao mesmo tempo, agir libertando-os. Neste viés argumentativo está a proposição de Sirgado (1980, p.57), quando afirma que a educação dever ser:

[...] denunciadora de um sistema social excludente e marginalizante e de uma concepção de educação alienante e elitista. [...] que faça da ação educativa um instrumento eficaz de transformação social e de integração das classes trabalhadoras, principalmente os setores marginalizados [...] Deve ser uma pedagogia capaz de restituir ao menor "marginalizado" a consciência substituída por uma educação pervertida ou pela ausência de qualquer educação.

É nessa ótica que precisa ser pensada uma educação para os adolescentes em situação de risco social, como fator essencial de resgate de sua cidadania, pois, sua inserção no mundo social e do trabalho depende disso; tanto a criança como o adolescente "são pessoas, são fortes, são frágeis. Precisam de um descanso, precisam de um remanso, precisam de um sonho que os tornem perfeitos. Seu Sonho é sua Vida e a Vida é o Trabalho" (Gonzaguinha)

A B S T R A C T

**THE EDUCATIONAL MODEL FOR AN OCCUPATIONAL PROGRAM
FOCUSED ON UNATTENDED ADOLESCENTS IN RISKY LIFE SITUATION AT
FUNDAC**

This work aims to acquaint the present occupational program model which has been developed by FUNDAC (Children and Adolescent's Welfare Program Foundation) to unattended children and adolescents in risky life situation in Salvador. This program has been sponsored with other organizations that now make their welfare programs public. In order to get acquainted to the current occupational program, its ideology, its bridging to other similar programs, and the changes it has provided to the local community unattended children and adolescents there has been an investigation focusing the daily educational activities and how meaningful they may be in the building of such public citizenship awareness. Going deeper into the analysis of such programs, its target audience has been surveyed through a questionnaire basis regarding the their motivation towards their future and their expectations while being attended by the Foundation. Also, the youngsters who have already left the foundation have been surveyed searching for their current living conditions and how they have responded to the welfare assistance given during their post-adolescence period. The youngsters' families involvement and response to the feedback given has also been surveyed. In this research the case study qualitative type of investigation and data collecting techniques were applied, along with the indirect participation of the researcher who has only observed the way the Foundation has been connected to other organizations. The semi-structured interviews with the target audience, teachers, coordinators, instructors and surveillance educational professionals, who are currently in charge of the workshops, has also provided a meaningful database to the overall work. The analysis and interpretation of all data have been performed regarding the sociological theories towards Jobs, Education and Employment, Didactics and Fleurian Pedagogy. In putting the research issue into discussion, a brief background review on the history of unattended youngsters in Brazil who have been guarded by many welfare organizations and/or foundations has privileged the occupational process for such target audience. The results so far obtained have shown that the given model was indeed conceived in the 18th century by charity organizations which assisted the poor, careless, homeless, orphaned youngsters who became a delinquent due to the precarious living condition the society provided. It is an educational model based upon the occupational teaching, though completely disregarded from the citizenship its target audience should be put in touch with, in order to provide them a fulfilled future, according to the adolescents reports. Such model has been well accepted by FUNDAC when adopting a partnership contribution. It was also noted that the adolescents and children do think the attention they have been given to is worthwhile and maintain their survival, their expectations towards a better future, their citizenship regain and a less marginal way of life. As a suggestion this work assumes the proposition of an occupational educational program to develop and make valuable the cognitive creative cultural and communicative capability of all individuals involved, such as in the areas of marketing, modelling, fashion design, advertising and cultural studies, as well, pledging the model conceived by the well-know educator, Paulo Freire.

KEY WORDS: *Welfare organization - Professional programs – Educational programs – unattended youngsters.*

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. Educação e trabalho: da profissionalização à preparação para o trabalho. *Educação e realidade*, Porto Alegre: UFRGS, vol. 9, nº 1, jan./abr., 1984.

ACOPAMEC – Associação das Comunidades Paroquiais de Mata Escura e Calabetão. Em Favor das Crianças.. *X da Questão*. Ano I, n.º (zero) Salvador, Ba – UFBA/UNICEF, 1997.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. *Meninos e meninas de rua: um estudo sobre suas representações em relação a escola e ao trabalho*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

AMAZONAS, Uilma R. M. *O Significado de uma alternativa educacional envolvendo educação e trabalho: um estudo do sítio do menor trabalhador, em Itabuna*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

AMIM, Valéria. *A territorialização da escola e da família no imaginário dos meninos em situação de risco: uma leitura possível*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Santa Cruz, Salvador.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.

Os sentidos do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1ª ed., 1999.

ARDOINO, Jacques. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *multirreferencialidade nas ciências e na educação*. BARBOSA, Joaquim. (org.) São Carlos: EDUFSCAR, 1998.

ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. Os meninos de rua e a questão da Cidadania. *Revista da FAEBA*, Salvador, ano 2, n.º 02, jul/dez 1993.

O Rango e a utopia: história oral de vida das famílias dos meninos de rua. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

BAHIA, SECRETARIA DO TRABALHO E AÇÃO. Fundação da Criança e do Adolescente. *Programa de Atendimento a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua*. s.n.t.

BAHIA, SECRETARIA DO TRABALHO E AÇÃO. Fundação da Criança e do Adolescente. *Programa de Atendimento à Criança e ao Adolescente em Situação de Rua*. Relatório Anual. Salvador, 1995.

BAHIA, SECRETARIA DO TRABALHO E AÇÃO. Fundação da Criança e do Adolescente. *Programa de Atendimento a Criança e ao Adolescente em Situação de Rua*. Salvador, 1996.

BAHIA, SECRETARIA DO TRABALHO E AÇÃO. Fundação da Criança e do Adolescente. *Programa de Atendimento a Criança ao Adolescente em Situação de Rua*. Relatório Salvador, 1997.

BAHIA, Suas Crianças e Adolescentes – *O que está acontecendo ?* UNICEF/CBIA/MAS, Salvador, 1991

O que está sendo feito.

UNICEF/CBIA/MAS, Salvador, 1992.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 4ª ed., 2000.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes, 1990.

BECKER, Howard. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. Tradução por ESTEVÃO, Marcos e ARIEIRA, Márcia. São Paulo: HUCITEC, 3ª ed., 1997.

BERNARDINO, Edval. *Espaços de intervenção social. ONG. sua função social*, CENPEC/UNICEF, s.n.t. (Série educação e participação)

BIHR, Alain. *Da grande Noite a Alternativa: O Movimento operário Europeu em crise*. São Paulo: Boitempo, 1998.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 8ª ed., 1994. (coleção primeiros passos)

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20.12.61, “Fixa as diretrizes e bases da educação nacional”, *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL, Lei nº 5.692, de 11.08.71, “Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Habilidades, uma questão de competências?* Brasília: SEFOR, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil*. Brasília: SEFOR, 1999.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*, Rio de Janeiro: Guanabara, 3ª ed., 1977.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BURNHAM, Teresinha Froés. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referenciais polêmicos para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.º 58 abr/jun., 1993.

CARVALHO, Marco Antonio C. de. Pedagogia de rua: princípios extraídos de uma análise de prática *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*, GROSSI, Esther P. e BORDIN, J. (Orgs.), Petrópolis: Vozes, 2 ed. 1993.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Assistência social: uma política pública convocada e moldada para constituir-se em governo paralelo da pobreza*. Praia, Cabo Verde: (texto mimeografado), 1995.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução por POLETI, Iraci D. Petrópolis: Vozes, 1998.

CATTANI, Antonio David. *Trabalho e autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2º ed., 1995.

COCCO, Giuseppe. Introdução. In. *trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. LAZZARATO, Maurício. NEGRI, Antonio. Rio de Janeiro: DP e A, 20001.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 6ª ed., São Paulo: Ática, 1990.

CORAGGIO, José Luis. *Desenvolvimento humano e educação: O papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da filosofia*. São Paulo: Saraiva, 1995

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. FEBEM, MG e a proposta da educação pelo trabalho. *Menor e sociedade brasileira*. RIBEIRO, Ivete., BARBOSA, Maria de Lourdes V. A. (orgs.), São Paulo: Loyola, 1987.

CRUZ, Roberto Moraes. O significado social do trabalho diante do fenômeno da Globalização: a formação profissional repensada. *Revista da FAEEBA*, Salvador: UNEB, ano 1, nº 6, jan/jun., 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. *Repensando a didática*. Org. Ilma Veiga, Campinas: Papirus, 1988.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandro e heróis – para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 6º ed., 1997.

DEFFUNE, Deisi. DEPRESBITERIS, Léa. *Competências, habilidades e currículo de profissionalização: crônicas e reflexões*. São Paulo: SENAC, 2000.

DELORS, Jacques. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 5ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1978

_____. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *Ciências sociais e qualidade*. São Paulo: Almed., 1996.

_____. *Educar pela esquisa*. Campinas: Autores Associados, 1998.

DOWBOR, Ladislau. Pense Nisso. *Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem*. Org. CASALI, Alípio...et al. São Paulo: EDUC, 1997.

DRUCK, Graça. Terceirização: (Des)Fordizando a fábrica: Um estudo do complexo petroquímico de Camaçari. 1995. Tese (Doutorado em Ciências sociais) - UNICAMP, Campinas.

DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social*, São Paulo: Abril Cultural, 2ª ed., 1983.

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069 de 13/07/90 – Brasília, *EGBA*, Ed. Gráfica da Bahia, SETRAS, Bahia.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FORRESTER, Viviane. *O Horror Econômico* LORENCINI, Álvaro de. (Trad.) São Paulo: UNEP, 3 impressão, 1997.

FRAGA FILHO, Walter. *Mendigos, moleques e vadios na bahia do século XIX*, Salvador, HUCITEC-EDUFBA, Estudos Históricos, 1996.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. *O ensino de ofício manufactureiro dirigido aos menores abandonados: Brasil 1870-1930*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, P. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

FRANCO, Maria L. P. B. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed., 1987.

FREITAG, Bárbara. *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo: Cortez, 1980.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 5 ed. São Paulo: Moraes 1984.

FREINET, Celestin. *A educação pelo rabalho*. 2º vol., Lisboa: Presença, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos*. In Trabalho e Conhecimento: Dilemas da educação do trabalhador. GOMES, Carlos Minayo. [et al], São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *As mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora: politécnica, polivalência ou qualificação profissional? Trabalho e Educação*. (orgs) Lucília MACHADO e outros, São Paulo: Papirus, 1992.

_____. *Educação e a crise do capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 2ª ed., 1996.

_____. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional, Metodologia da pesquisa educacional*. FAZENDA, Ivani (org.). São Paulo: Cortez, 4ª ed., 1997.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In. *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. APPLE, Michael [et al.], Petrópolis: Vozes, 1995. p. 169 a 195.

FRONTANA, Isabel C. R. da Cunha. *Crianças e adolescentes nas ruas de São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1999.

GAMBOA, Silvio Ancízar S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *Metodologia da pesquisa educacional*, FAZENDA, Ivani (org.). São Paulo: Cortez, 4ª ed., 1997.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. ZIBAS, Dagmar M. L. (trad.). São Paulo: Cortez, 1993.

GONÇALVES, Hebe Signorini. O estado diante das organizações não-governamentais. *Organizações não-governamentais: solução ou problema?* (org.) GONÇALVES, Hebe S. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GORZ, André. *Adeus ao Proletariado – para além do socialismo*, Rio de Janeiro: Fioirens Universitária, 1987.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 8 ed. 1991.

HABERMAS, J. Técnica e ciência como ideologia. *Os Pensadores*: Benjamin, Adorno, Horkheimer e Habermas (textos escolhidos), tradução José L. Grunnerwald... [et al] São Paulo: Abril Cultural, 1980.

----- *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Tradução por COUTINHO, Carlos N. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao Modelo de Competência. *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um debate multidisciplinar*. FERRETTI, Celso (org.) et al. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p 128-142

_____. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. *Educação e Empregabilidade: Novos Caminhos da Aprendizagem*. CASALI, Alípio (org.) et al. – São Paulo: EDUC, 1997, p. 23-42

HOBSBAWM, Eric. era dos extremos: o breve século XX 1914-1991. Tradução por SANTARRITA, Marcus. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da aprendizagem. *Repensando a didática*. VEIGA, Ilma. (Org.). Campinas: Papirus, 1988.

KNELLE, George F. *A ciência como atividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar, EDUSP, 1980.

KUENZER, Acácia Zeneida. A questão do ensino médio do Brasil: A difícil superação da dualidade estrutural. *Trabalho e Educação*. (orgs) MACHADO, Lucília. NEVES, Magda. FRIGOTTO, Gaudêncio, e outros. Campinas: Papirus, CEDES/ANDE/ANPED, 1992. p. 113 1 128.

KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial a pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Tradução por JUNGSMANN, Ruy. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KURZ, R. *O colapso da modernidade. Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

LA ROCCA quer o Axé no poder público. *Correio da Bahia*, Salvador, 20 jun. Caderno de Reportagens, Arte e Lazer, p. 8, 1993.

LAZZARATO, Maurizio. NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. COCCO, Giuseppe. (Trad.) Rio de Janeiro: DP e A, 2001.

LEITE, Elenice M. Educação, trabalho e desenvolvimento: o resgate da qualificação. *Em Aberto*, Brasília, ano 15, nº 65, Jan./mar., 1995. P. 5-17

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LYOTARD, Jean-François. *a condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 2ª ed., 1989.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. *Repensando a Didática*. Org. Ilma Veiga. Campinas: Papirus, 1988.

LUCKESI, C. C. Avaliação Educacional: Pressupostos Conceituais. *Tecnologia Educacional*, nº 24, set./out., 1978. p. 5-9

_____. Planejamento, Execução e Avaliação no Ensino: A busca de um desejo. *Revista da FAEEBA*, Salvador: UNEB, ano1, nº 2, 1993. p. 137 - 152

LUDKE, Menga. E ANDRÉ, Marli. *A pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In. *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. FAZENDA, Ivani. (org.). São Paulo: Papirus, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia multirreferencial e Complexa nos meios educacionais. *Revista da FAEEBA – UNEB* Vo 1, nº 1 jan/jun 1992. Salvador.Ba.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. *_Trabalho e Educação*, MACHADO, Lucília. NEVES, Magda. (orgs). Campinas: Papiros, CEDES,ANDE,ANPED, 1992.

MARTINS, Pura Lúcia O. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? *Repensando a Didática* Org. Ilma Veiga. Campinas: Papirus, 1988.

MARX, Karl. *O Capital*, vol. 1, livro 1, Rio de Janeiro: Brasileira, 2 ed., 1971.

MARX, K. e ENGELS F. *A ideologia Alemã*. Portugal/Brasil: Martins Fontes, 3ª ed., 1976.

_____. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. Manuscritos Econômico-filosóficos. *Marx/Engels*, História, FERNANDES, F. (org), São Paulo: Ática, 1983.

MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. *Metodologia da pesquisa educacional*. FAZENDA, Ivani (org.). São Paulo: Cortez, 1997.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. *casa pia colégio dos órfãos de são joaquim*. Salvador, Secretaria da Cultura e Turismo, Coleção Apoio, 1999.

MATTOSO, Katia M. de Queirós. *Bahia: a cidade do Salvador e seu mercado no século XIX*. São Paulo: HUCITEC; Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1978.

MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 5ª ed., 2001.

MOTTA, Fernando C. Preste. *Participação e co-gestão: novas formas de administração*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (coleção primeiros vãos)

OFFE, Claus. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempos Brasileiros, 1984.

_____. Trabalho como categoria sociológica fundamental? *trabalho e sociedade – problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

OLIVEIRA, Maria R. N. S. *A reconstrução da didática: Elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. *Caderno SENEB*, Rio de Janeiro, IEI, nº 219, 1989.

_____. Inovação tecnológica e qualificação. *Educação e sociedade*, nº 50, abril, 1995.

PEREIRA, Antonio. A Educação do trabalhador na contemporaneidade: uma revisão de alguns aspectos históricos e teóricos da (re) estruturação produtiva e da qualificação. *Revista da FAEBA*, Salvador: UNEB, nº 12, jul./dez., 1999.

PICANÇO, Iracy Silva. Trabalho e educação: um desafio comprometido. *Revista Educação em Questão*, Natal, RN, nº 1, v.5, jan/jun, 1993.

_____. Reestruturação produtiva, qualificação profissional e educação básica. *Revista Força de Trabalho e Emprego*. Salvador, v. 15, nº 1, abr./1998. P. 84-87

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 41.ª ed., 1994.

WACHOWICZ, Lilian A. *O método dialético na didática*. Campinas: Papirus, 1991.

WEBER, M. *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.

----- *Economia e sociedade: fundamentos de sociologia compreensiva*, vol. 01, Brasília: UNB, 1991.

RAMA, Leslie Maria J. da Silva. *Legislação do ensino: uma introdução ao seu estudo*. São Paulo : EPU, 1987.

RAYS, Oswaldo Alonso. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. *Repensando a didática*. VEIGA, Ilma. (Org.) Campinas: Papirus, 1988.

RIBEIRO, Ivete. Sociedade e Família no Brasil contemporâneo: De que Menor Falamos? *Menor e Sociedade Brasileira*. RIBEIRO, Ivete. Et al., São Paulo: Loyola, 1987.

RIBEIRO, Maria Luíza S. *História da Educação Brasileira : A organização escolar*. São Paulo: Moraes, 4 ed., 1982.

RODWELL, Mary K. O Construtivismo. *Revista da FAEBA*. Salvador: UNEB, ano 03, nº 3, jan/dez., 1994.

ROMANELIS, Otaiza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 9ª ed., 1987.

SALERNO, Mário Sérgio. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate interdisciplinar*. FERRETTI, Celso. Et. All... Petrópolis: Vozes, 1994. P. 54-76.

SARUP, Madan. *Marxismo e Educação: Abordagem Fenomenológica e Marxista da Educação*. Tradução por DUTRA, Waltensir. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SAVIANE, Dermeval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 7ª ed., 1996.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHAFF, A. *Sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SETE milhões de crianças e adolescentes vivem nas ruas. *A Tarde*, Salvador, 2 dez. 1993, caderno 1, p. 3

SEGNINI, Liliana Rolfsen P. Controle e resistência nas formas de uso da força de trabalho em diferentes bases técnicas e sua relação com a educação. *Trabalho e educação*. MACHADO, Lucília. et al. Campinas: Papirus, CEDES/ANDE/ANPED, 1992.

SILVA, Sônia Maria da. Projeto Roda Viva. *ONG sua função social*. CENPEC/UNICEF, s.n.t (série Educação e Participação

SILVA, Jamile Borges da. *O significado social da escola, do trabalho e da tecnologia para adolescentes em situação de Cidadania: Um estudo de caso sobre a fundação Cidade Mãe*. 1999. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SIRGADO, Angela Pino. Uma pedagogia para o menor “marginalizado” *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 5, jan, 1980.

SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classe*. ALBARRAM, Maria Helena. (Trad.) São Paulo: Moraes, 1981.

SOARES, Laura Tavares. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2000. (coleção Questões da Nossa Época)

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatizações e Política Educacional: elemento para uma crítica do neoliberalismo. In. *Pedagogia da exclusão: O neoliberalismo e a crise da escola pública*. APPLE, Michael. [et. Al], Petrópolis: VOZES, 1995. p. 109 a 136.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Educação pelo trabalho. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 9, 1994, p. 39-72.

VEIT, Laetus Mário. FERRARI, Alceu R. TRIVIÑOS, Augusto N. S. Outros *Educação e realidade*. R.G. do Sul, v. 09, nº 01, jan/abr. 1984.

VEIGA, Ilma Passos A. Didática: uma retrospectiva histórica. *Repensando a didática*. VEIGA, Ilma. (Org.) Campinas: Papirus, 1988.

VERHINE, Robert. E. Educação e mercado de trabalho: implicações teóricas de dados baianos. *Revista da FAEBA*. Salvador: UNEB, nº4, jul./dez., 1995. p. 25-38

VIOLANTE, Maria Lúcia Vieira. *O dilema do decente malandro*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

ZYLBERSTAIN, Hélio. *A mulher e o menor na força de trabalho*. ZYLBERSTAIN, Hélio. Et al., São Paulo: Nobel/Ministério do Trabalho, 1985.

A N E X O S

ANEXOS 01

QUADRO 01 - Componentes curriculares das oficinas de elétrica e informática da ACOPAMEC

QUADRO 02 - Componentes curriculares das oficinas de elétrica e mecânica de auto do SEST/SENAT

QUADRO 03 Conteúdo curricular dos cursos profissionalizantes de eletricidade predial e informática básica da ACOPAMEC

QUADRO 04 - Conteúdo curricular dos cursos profissionalizantes de eletricidade e mecânica de auto do SEST/SENAT

ANEXOS 02

GRÁFICO 01 - Distribuição dos sujeitos nas oficinas quanto ao gênero

GRÁFICO 02 - Inserção dos ofícios profissionalizantes quanto ao gênero

GRÁFICO 03 - Situação de trabalho dos sujeitos

GRÁFICO 04 - Frequência do supervisor da FUNDAC nas oficinas profissionalizantes

GRÁFICO 05 - Distribuição dos sujeitos quanto à escolarização

GRÁFICO 06 - Classificação quanto à concepção de trabalho dos adolescentes "em situação de risco social"

GRÁFICO 07 - Principal interesse dos sujeitos nas oficinas da FUNDAC

GRÁFICO 08 - Opinião dos sujeitos se gostam do ensino profissional que recebem

GRÁFICO 09 - Distribuição dos sujeitos quanto ao nº de ofícios realizados na FUNDAC

GRÁFICO 10 - Opinião dos sujeitos: se gostariam de fazer outros cursos profissionalizantes

ANEXOS 03

ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

ROTEIROS DA OBSERVAÇÃO

ROTEIROS DOS QUESTIONÁRIOS

ANEXO 04

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA FUNDAC

QUADRO - 01**COMPONENTE CURRICULAR DAS OFICINAS DE ELÉTRICA E
INFORMÁTICA ACOPAMEC**

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
Parte Geral	60
Língua Portuguesa	
Matemática Fundamental	60
Parte profissionalizante	320
Conhecimentos teóricos e práticos de eletricidade predial Conhecimentos básicos de eletricidade industrial E/ ou	
Conhecimentos teóricos e práticos de informática básica Conhecimento básicos de computação gráfica	
Parte Diversificada	
Informática Básica (só para eletricidade)	60
Cidadania	60
Eventos Culturais	60
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA	620

Obs.: A carga horária foi estimada a partir das observações realizadas, já que não nos foram dados documentos que comprovassem uma carga horária mínima dos cursos profissionalizantes.

QUADRO - 02

**COMPONENTE CURRICULAR DOS CURSOS DE ELETRICIDADE E DE
MECÂNICA VEICULAR
SEST/SENAT**

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
Parte básica	
Comunicação e Expressão	60
Matemática Básica	60
Introdução a Informática	40
Parte profissionalizante	
Conhecimentos teóricos e práticos de eletricidade veicular /e ou de mecânica	500
Metrologia	40
Desenho Técnico	40
Estágio Supervisionado	180
Parte Diversificada	
Socialização e Cidadania	60
Relacionamento Interpessoal	40
Educação Ambiental	20
Temas Sociais (palestras)	32
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA	1. 092

Obs.: Foi estimada a carga horária da parte profissionalizante

QUADRO - 03

**CONTEÚDO CURRICULAR DOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES DE
ELETRICIDADE PREDIAL E INFORMÁTICA BÁSICA
ACOPAMEC**

Elétrica	Informática
- Circuito elétrico - Circuito de lâmpadas fluorescente - Circuito de lâmpada incandescente - Reator de lâmpadas fluorescentes - Interruptores - Circuito em série - Circuito em paralelo - Tipos de receptáculos - Lei da resistividade - Potência elétrica - Lei de Ohm - Corrente elétrica, - Medida de corrente elétrica - Corrente contínua e alternada, etc.	- Word: a) Fundamentos do word (criando documentos, salvando textos, correção ortográfica, impressão de documento, etc.); b) Formatação de textos; c) Configuração de páginas margens - Windows: a) Operações fundamentais - Excel: a) Fundamentos, b) Cópia de células, c) Planilhas, gráficos.

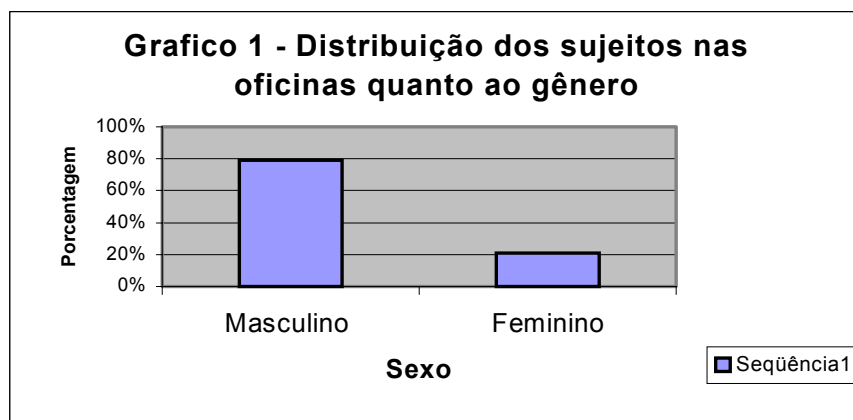
QUADRO 04

**CONTEÚDO CURRICULAR DOS CURSOS DE ELETRICIDADE E MECÂNICA
DE AUTO/SEST/SENAT**

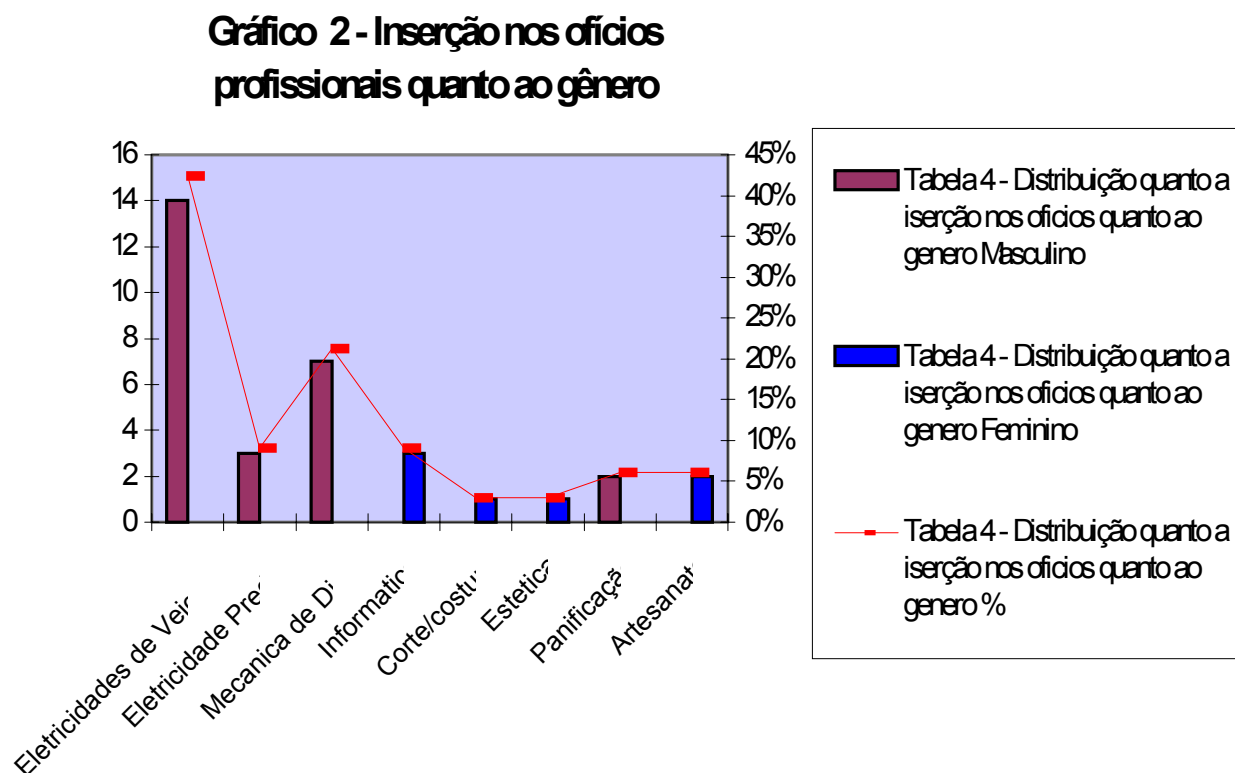
Eletricidade veicular	Mecânica de auto
- Eletricidade como fonte de energia: • material/molécula/átomo • circuito elétrico: componentes e funcionamento • corrente elétrica • resistência elétrica • potência elétrica • Lei de OHM/joule • Circuitos paralelo/série/misto • Condutores e isoladores • Resistividade e condutividade • Magnetismo/eletromagnetismo - Tecnologia e prática profissional * características, constituição, funcionamento, desmontagem, análise dos componentes, montagem diagnósticos e falhas dos sistemas de: baterias, sistema de partida/carga/sinalização/iluminação/indicadores/acessórios/ignição.	- Motores leves - Componentes dos motores: válvula de escape, velas, etc. - Árvore de manivela - Desmonte de motores - Ferramentas básicas para o desmonte e montagem de motores - Motor a gasolina e a diesel - Desmonte de conjuntos (abielas)sistema de funcionamento de motores: alimentação de combustível, lubrificação etc.

Obs.: O levantamento dos conteúdos de mecânica ocorreu durante a observação, pois não recebemos por parte da instituição a proposta do curso de mecânica.

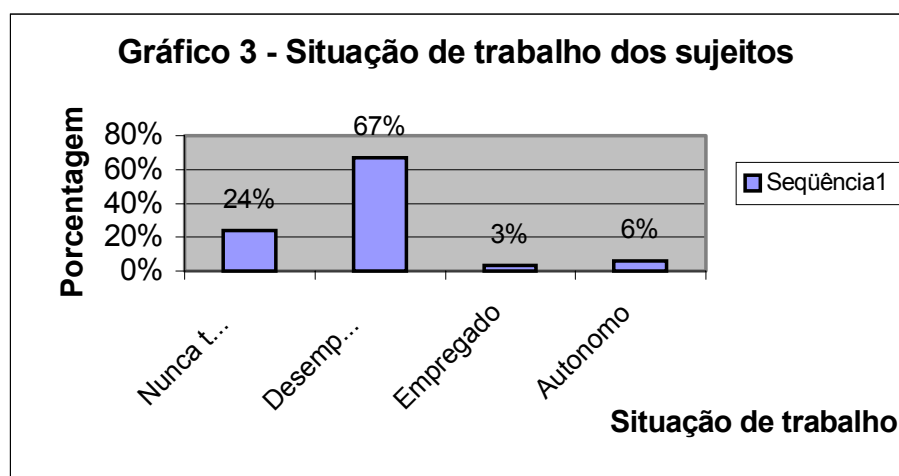
GRÁFICOS



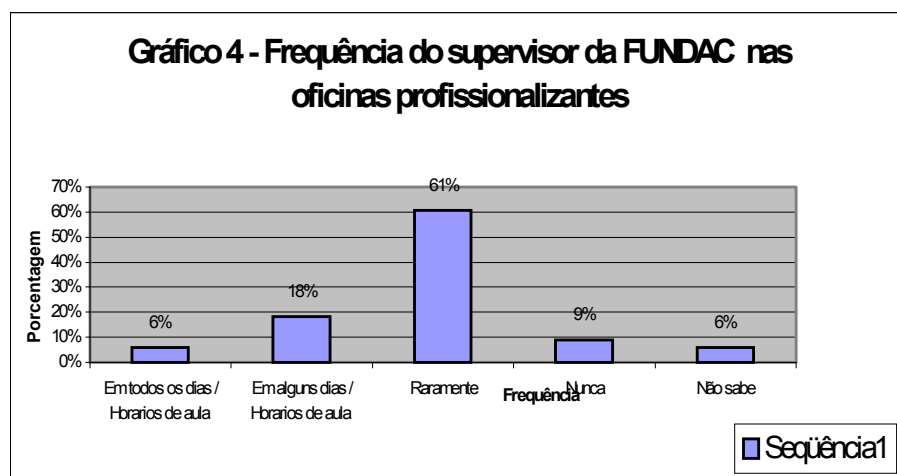
FONTE: ELABORADA COM BASE NOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO - 2000



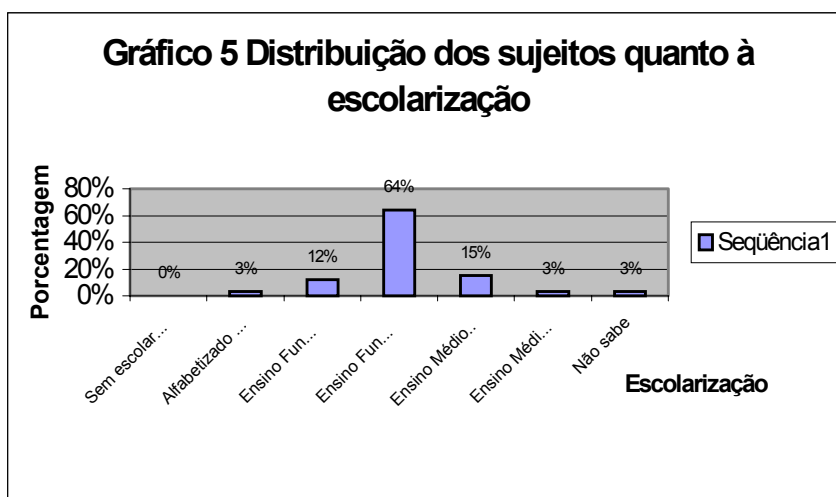
FONTE: ELABORADA COM BASE NOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO - 2000



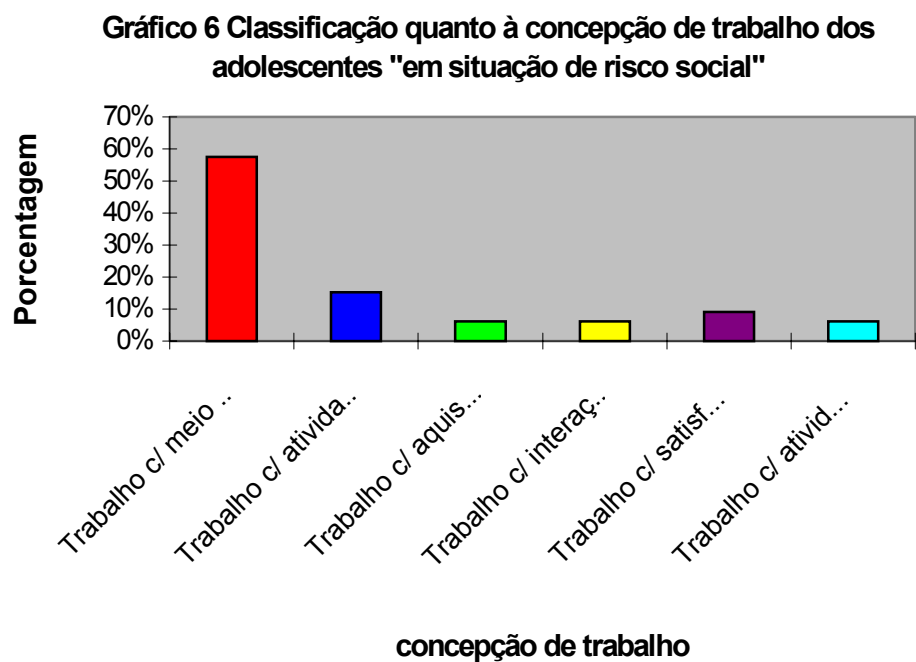
FONTE: ELABORADA COM BASE NOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO - 2000



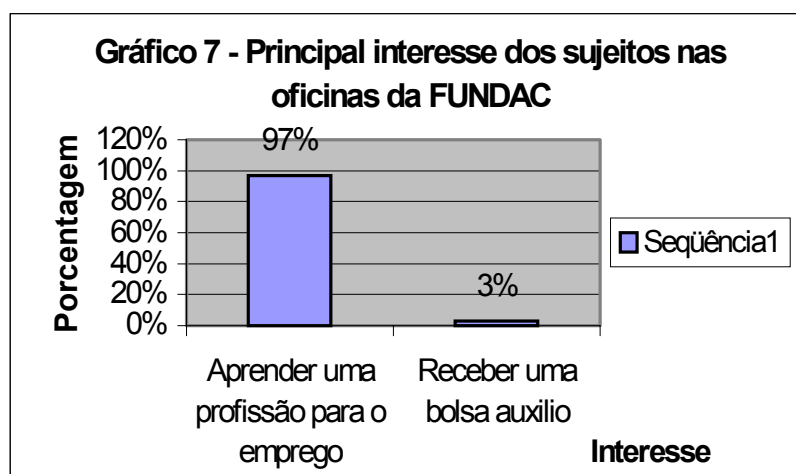
FONTE :COM BASE NOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO - 2000



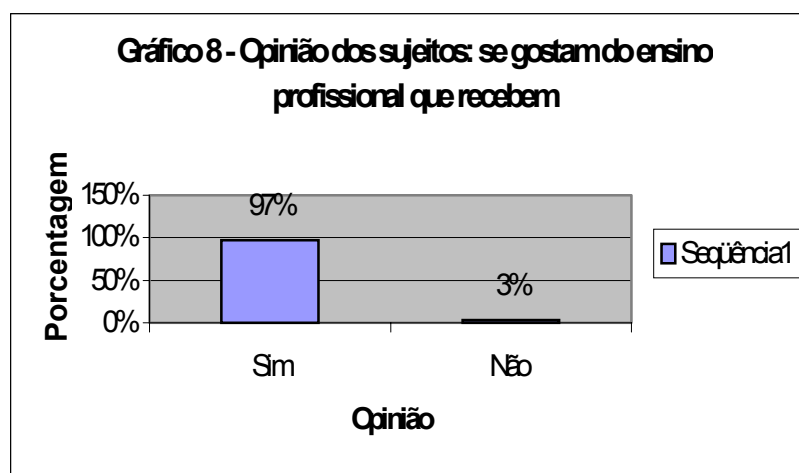
FONTE: ELABORADA COM BASE NOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO - 2000



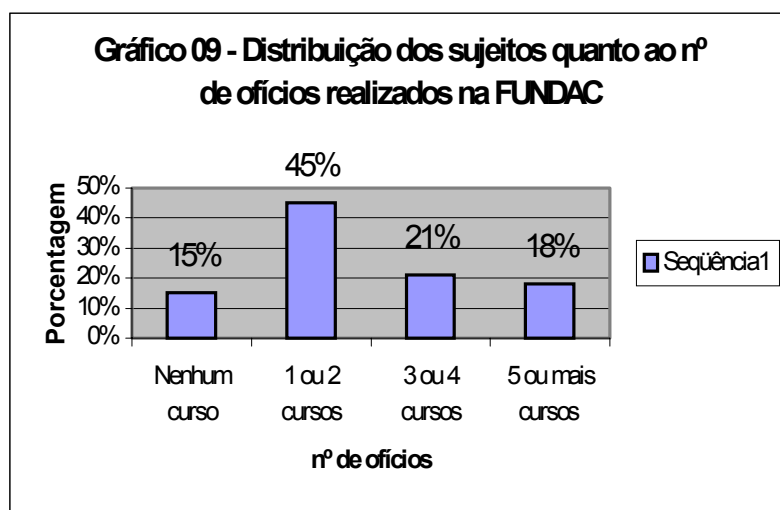
FONTE: ELABORADA COM BASE NOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO - 2000



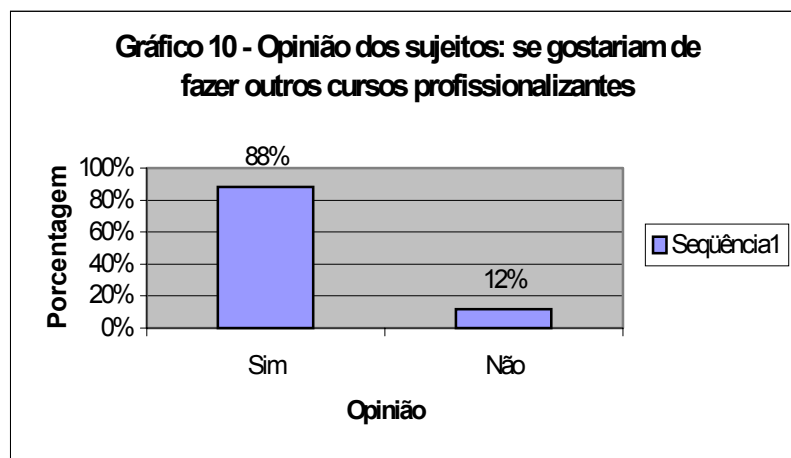
FONTE: ELABORADA COM BASE NOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO - 2000



FONTE: ELABORADA COM BASE NOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO - 2000



FONTE: ELABORADA COM BASE NOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO - 2000



FONTE: ELABORADA COM BASE NOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA DE CAMPO - 2000

ANEXOS 03 - ROTEIROS

ENTREVISTA COM OS ADOLESCENTES “EM SITUAÇÃO DE RUA”

I – DADOS SOBRE A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Nome do Adolescente:

Escolaridade:

Idade

Oficina matriculado:

II – QUESTÕES GERAIS DA ENTREVISTA

- 1. Como você chegou à FUNDAC?**
- 2. O que você fazia antes de chegar à FUNDAC?**
- 3. Você gosta dessa instituição? Por que?**
- 4. Qual a sua opinião sobre o ensino profissional da FUNDAC?**
- 5. Que profissão você gostaria de aprender ?**
- 6. O que você pretende fazer após o curso?**
- 7. Você acha que depois que completar 18 anos poderá se empregar para exercer esta profissão que você está aprendendo na FUNDAC?**
- 8. O que você acha do ensino da oficina que você está inserido?**
- 9. Você trabalha? Onde?**
- 10. O que você faz neste trabalho?**
- 11. O que você entende por trabalho?**
- 12. O que você entende por profissão?**

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES E SUPERVISORES PEDAGÓGICOS

I- DADOS SOBRE A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Nome:

Profissão

Função:

Tempo de atuação na FUNDAC:

II- QUESTÕES GERAIS DA ENTREVISTA

- 1. Qual é a sua função nessa oficina?**
- 2. Como são escolhidos os instrutores das oficinas?**
- 3. Qual é o modelo de educação profissional da FUNDAC ou da parceria?**
- 4. Como está estruturado pedagogicamente este modelo de educação profissional?
Como e por quem foi instituído?**
- 5. Como é definido o currículo de cada oficina?**
- 6. Esse modelo é avaliado? Como? Por quem?**
- 7. Desse modelo quais são as profissões que fazem parte dele?**
- 8. Essas profissões são de que base? Técnica ou tecnológica?**
- 9. Quais são as habilidades exigidas por este modelo? (e ou por cada oficina?)**
- 10. O que você pensa sobre este modelo? Ele consegue resgatar a cidadania dos adolescentes?**

ENTREVISTA PARA OS INSTRUTORES DAS OFICINAS

I-DADOS SOBRE A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Nome do instrutor:

Oficina responsável:

II- QUESTÕES GERAIS DA ENTREVISTA

- 1. Qual é a sua função enquanto instrutor dessa oficina?**
- 2. Fale sobre a organização pedagógica dessa oficina profissionalizante.**
- 3. Quais são os conteúdos ensinados?**
- 4. Qual é a metodologia de ensino utilizada na oficina?**
- 5. Como é feita a avaliação da aprendizagem?**
- 6. Quais são as maiores dificuldades que os adolescentes encontram no ensino-aprendizagem profissional da oficina?**
- 7. Tem ocorrido alguma mudança na postura dos alunos em relação ao conhecimento profissional que recebe na oficina?**
- 8. Quais são as habilidades exigidas por essa oficina?**
- 9. Como é a relação entre: os adolescentes X instrutor, Instrutor X educador, Instrutor X coordenadores pedagógicos?**
- 10. Qual a sua opinião sobre esse ensino profissional oferecido aos adolescentes? Este ensino, de fato, resgata a cidadania perdida dos adolescentes?**

ENTREVISTA PARA OS EDUCADORES DAS OFICINAS

I-DADOS SOBRE A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA

Nome do educador:

Oficina responsável:

II- QUESTÕES GERAIS DA ENTREVISTA

- 1. Qual é a sua função enquanto educador dessa oficina?**
- 2. Qual é o modelo de educação profissional da FUNDAC?**
- 3. Fale sobre a organização técnico - pedagógica dessa oficina profissionalizante.**
- 4. Como está definido o currículo profissional da oficina?**
- 5. Como ela funciona em termos de conteúdo?**
- 6. Como se processa a avaliação pedagógica?**
- 7. Como os adolescentes recebem e percebem este ensino? Como eles se comportam diante das aulas?**
- 8. Quais são as maiores dificuldades que os adolescentes encontram no ensino-aprendizagem profissional da oficina?**
- 9. Qual é a metodologia de ensino utilizada na oficina? Ela é eficaz? (se sim ou não, por que?)**
- 10. Tem ocorrido alguma mudança na postura dos alunos em relação ao conhecimento profissional que recebem na oficina?**
- 11. Quais são as habilidades exigidas por essa oficina?**
- 12. Como é a relação entre: os adolescentes X instrutor, Instrutor X educador, Instrutor X coordenadores pedagógicos?**
- 13. Qual a sua opinião sobre esse ensino profissional oferecido aos adolescentes? Este ensino, de fato, resgata a cidadania perdida dos adolescentes?**
- 14. Fale sobre as aulas de cidadania**
- 15. Como ocorrem as aulas de português e matemática ?**

ENTREVISTA COM OS EGRESSOS DA FUNDAC

I- DADOS GERAIS DO ENTREVISTADO

Nome do egresso _____

Idade: _____

Residência: _____

Ano de ingresso na Instituição: _____

Ano de saída da instituição : _____

QUESTÕES GERAIS DA ENTREVISTA

- 1. Como você chegou à FUNDAC?**
- 2. Quais as oficinas profissionalizantes que você cursou na instituição?**
- 3. O que significou este ensino para você?**
- 4. Você trabalha? Onde? Exercendo que profissão?**
- 5. Você exerce ou já exerceu, no mercado de trabalho, a profissão que aprendeu na FUNDAC?**
- 6. Você fez algum curso profissionalizante de aprimoramento em outra instituição?**
- 7. E aqui na instituição você já participou de algum? Qual? De que tipo? O que você aprendeu? Recebeu algum certificado?**
- 8. Hoje, como você vê o ensino profissional da FUNDAC?**
- 9. O que significa trabalho para você?**

ENTREVISTA COM O SUPERVISOR DA FUNDAC

Nome do supervisor

Entidade

Questões Gerais da entrevista

- 1. Qual é a função do supervisor de oficina profissionalizante da FUNDAC, no PAMSR?**
 - 2. Qual é o modelo de educação profissional da FUNDAC no Programa AMR?**
 - 3. Quais são os objetivos do ensino profissional da FUNDAC no PAMSR?**
 - 4. Por que a FUNDAC faz parcerias na área de educação profissional?**
 - 5. Qual é a função da FUNDAC após fazer as parcerias?**
 - 6. Qual a sua opinião sobre a educação profissional baseada no ensino de ofícios para os adolescentes em situação de risco social?**
 - 7. Como você vê a questão do ensino de ofícios e as mudanças no mercado de trabalho?**
 - 8. Como você vê a questão dos egressos da FUNDAC que deixaram de receber a assistência sócio-pedagógica por parte da instituição?**
 - 9. O que é a parceria da FUNDAC, no programa ação criança? (discorra sobre o assunto)**
 - 10 Quais são os objetivos dessa parceria?**
 - 11 Qual a sua opinião sobre os egressos da FUNDAC que após um trabalho de socialização, deixam de receber a assistência por parte da fundação quando completam 18 anos?**
-

ANEXO 02 - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

OBSERVAÇÃO NA INSTITUIÇÃO FUNDAC

I- DADOS DA OFICINA

Nome da oficina:

Tipo de ofícios:

Entidade mantenedora:

Endereço da oficina:

Coordenador responsável:

Educador responsável:

Instrutor responsável:

Formação do Instrutor:

Número de alunos:

II- ASPECTOS FÍSICOS DA OFICINA PROFISSIONALIZANTE

Estrutura física da oficina:

Tipos de equipamentos técnicos da oficina:

Manutenção dos equipamentos da oficina:

II- ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA OFICINA PROFISSIONALIZANTE

Currículo explícito/implícito da oficina:

habilidades desenvolvidas

Planejamento das aulas:

Metodologias utilizadas:

Recursos didáticos utilizados:

Avaliação de ensino realizada (aspectos avaliados)

Outras atividades pedagógicas desenvolvidas na oficina:

Disciplina (comportamento dos alunos):

III- RELAÇÃO PESSOAL NA OFICINA

Relação adolescentes X instrutores

Relação adolescentes X técnicos pedagógicos

Relação adolescentes X educadores

IV- RELAÇÃO DE PODER

Coordenador X Adolescente

Coordenador X Educador

Educador X Adolescente

Educador X Instrutor

Instrutor X Adolescente
Adolescente X Adolescente

ANEXO 03 - QUESTIONÁRIO

Questionário para os Adolescentes

O presente questionário corresponde ao desenvolvimento de uma pesquisa intitulada: *“o modelo de educação profissional da FUNDAC no Programa de Atendimento a meninos e meninas em situação de risco social”*. Esta pesquisa, realizada no Programa de Pós- Graduação em Educação /Mestrado – UFBA, tem por objetivo identificar aspectos referentes às práticas pedagógicas mais freqüentes nas oficinas profissionalizantes das instituições que mantêm parcerias com a FUNDAC.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Antonio Pereira
 Mestrando/UFBA

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Nome do curso _____
- 1.2 Nome _____
- 1.3 Sexo ☐ feminino ☐ masculino
- 1.4 Idade _____ Data de nascimento ____/____/____
- 1.5 Cor 1.[☐ branca 2.[☐ parda 3.[☐ preta 4.[☐ amarela
- 1.6 Tem Filhos ☐ sim ☐ não
- Se tem filhos quantos? _____

2. ESCOLARIZAÇÃO, MORADIA e SITUAÇÃO DE TRABALHO

2.1. Escolaridade.

- 1.[☐ sem escolaridade/analfabeto 2.[☐ alfabetizado (lê e escreve)
- 3.[☐ Ensino Fundamental até à 4ª série 4.[☐ Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série
- 5.[☐ Ensino Médio incompleto 6.[☐ Ensino Médio completo

2.2 Número de pessoas que trabalham na casa onde mora :

- 1.[☐ nenhuma 2.[☐ 1 pessoa 3.[☐ 2 ou 3 pessoas
- 4.[☐ 4 ou 5 pessoas 5.[☐ 6 ou 7 pessoas 6.[☐ mais 9 pessoas

2.4 Situação de trabalho:

- 1.[☐ Nunca trabalhou 2.[☐ desempregado 3.[☐ empregado 3.[☐ autônomo
- Se trabalha, em que ? _____
- Se trabalha, quanto recebe? _____

2.5 Renda de sua família, em Salários Mínimos (SM)

- 1.[☐ nenhuma renda 2.[☐ até 1 SM 3.[☐ mais de 1 até SM
- 4.[☐ mais de 2 até 3 SM 5.[☐ mais de 3 até 4 SM 6.[☐ mais de 5 SM

3 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Já realizou outro(s) curso(s) profissionalizante antes deste?

1. ☐ **nenhum curso** 2. ☐ **1 ou 2 cursos** 3. ☐ **3 ou 4 cursos** 4. ☐ **5 ou mais**

Qual? _____

3.2 Além deste, você faz outro(s) curso(s) profissionalizante(s) ?

1. ☐ **sim** 2. ☐ **não**

Qual? _____

3.3 Gostaria de fazer novo(s) curso(s) profissionalizante ?

1. ☐ **sim** 2. ☐ **não**

Quais? _____

3.4 O que este curso representa para você?

4 – DADOS SOBRE O CURSO ATUAL

4.1 Que exigência foi feita para sua inscrição neste curso?

1. ☐ **estar estudando** 2. ☐ **idade** 3. ☐ **retornar para o lar**

5. ☐ **pertencer à FUNDAC** 6. ☐ **nenhuma exigência** 7. ☐ _____

outra _____

4.2 Foi você que escolheu esta oficina? ☐ **sim** ☐ **não**

Caso alguém tenha escolhido a oficina por você diga o nome da pessoa

4.3 Qual o seu principal interesse no curso?

1. ☐ **aprender uma profissão** 2. ☐ **conseguir emprego**

3. ☐ **melhorar a renda familiar** 4. ☐ **receber uma bolsa auxílio**

5– CONDIÇÕES FÍSICAS E TÉCNICAS DE FUNCIONAMENTO DO CURSO

5.1 – As instalações físicas são adequadas às atividades de seu curso ?

1. ☐ **sim** 2. ☐ **não** 3. ☐ **em parte**

5.2 – Existem equipamentos específicos , em condições de uso, disponíveis para o desenvolvimento das atividades do cursos profissionalizantes?

1. ☐ **sim** 2. ☐ **não** 3. ☐ **em parte**

5.3 – Quanto ao fornecimento , pelas oficinas , de material de ensino e aprendizagem para o curso , pode-se afirmar que :

1 ☐ é fornecido todo o material necessário, em quantidade suficiente para todos os adolescentes.

2 ☐ é fornecido todo o material necessário, mas em quantidade insuficiente para todos os adolescentes.

3 ☐ é fornecido parte do material necessário, em quantidade suficiente para todos os adolescentes.

4 ☐ é fornecido parte do material necessário, em quantidade insuficiente para todos os adolescentes.

5 ☐ não é fornecido material de ensino e aprendizagem.

6. CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS DE FUNCIONAMENTO DO CURSO

6.1 Qual(is) atividade(s) o professor desenvolve, com maior frequência , no ensino do conteúdo do curso?

1.☐ explicações orais 2.☐ leitura de textos e apostilas 3.☐ vídeos / filmes

4.☐ demonstração 5.☐ exercícios escritos 6.☐ exercícios práticos

☐ outra(s) _____

6.2 De que forma essas atividades são desenvolvidas com maior frequência ?

1.☐ coletiva (envolvendo toda turma

2.☐ individual

3.☐ em grupos

4.☐ coletiva/ individual

5.☐ coletiva/ em grupos

6.☐ individual / em grupos

7.☐ coletiva/ individual/ em grupos

☐ outra forma

6.3 As aulas do curso são:

1.☐ só teóricas

2.☐ teóricas e práticas

3.☐ só prática

4.☐ não sabe

6.4 Durante o curso já foi feita ou será feita alguma avaliação de sua aprendizagem ?

1.☐ sim 2.☐ não 3.☐ não sabe

6.5 Em caso afirmativo quem é o responsável por essa avaliação ?

1.☐ professor

2.☐ coordenador do curso

3.☐ o próprio aluno

4.☐ não sabe

5.☐ não se aplica

6.6 Como é realizada a sua avaliação?

1.☐ provas , testes e exercícios escritos

2.☐ exercícios orais

3.☐ atividades práticas

4.☐ registros de observação

☐ outra _____

5.☐ não sabe

6.☐ não se aplica

7. SOBRE OS SUPERVISORES E EDUCADORES DA FUNDAC

7.1 Com que frequência o coordenador da FUNDAC costuma ir ao local onde se realizam as atividades do curso?

1 ☐ em todos os dias/horários de aula

2 ☐ em alguns dias/horários de aula

3 ☐ raramente

4 ☐ nunca

5 ☐ não sabe

7.2 Com que frequência o educador da FUNDAC costuma ir ao local onde se realizam as atividades do curso?

1 ☐ em todos os dias/horários de aula

2 ☐ em alguns dias/horários de aula

3 ☐ raramente

4 ☐ nunca

7.3 Qual o principal problema do curso?

8. SIGNIFICADO DO ENSINO, TRABALHO E PROFISSIONALIZAÇÃO

8.1 – Você gosta deste ensino profissional? ☐ sim ☐ não
por que?

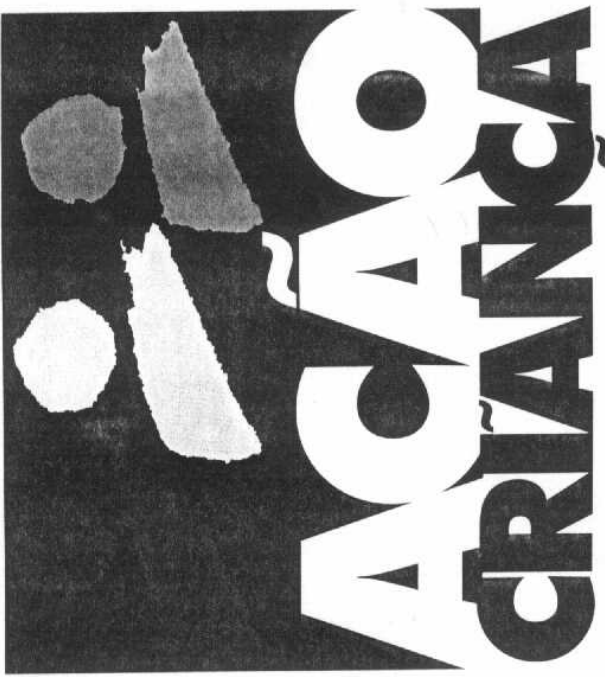
8.2 – Que outra profissão você gostaria de aprender?

por que?

8.3 – O que você pretende fazer após concluir este curso?

8.4 Para você o que é educação profissional?

8.5 – Para você o que é trabalho?



AÇÃO CRIANÇA

União de esforços pelas crianças e adolescentes.

*Programa de atendimento
a crianças e adolescentes
em situação de rua.*

SECRETARIA DO TRABALHO E AÇÃO SOCIAL - SETRAS

"Só com a união dos esforços do poder público, em todos os níveis, sociedade e entidades não-governamentais, poderá haver uma solução para o problema da criança e do adolescente".

Governador Paulo Souto

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
PAULO GANEM SOUTO

SECRETARIA DO TRABALHO E AÇÃO SOCIAL
HERALDO EDUARDO ROCHA

FUNDAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - FUNDAC
MANOEL CARLOS FORMIGLI SOUZA

2ª Edição
Revisada e atualizada
Salvador, maio/97

ÍNDICE

1. APRESENTAÇÃO	07
2. CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA	08
2.1. Concepção	09
2.2. A Família	09
2.3. Como Vivem	09
3. CLIENTELA	11
3.1. Pressupostos	12
3.2. Objetivos	12
3.3. Operacionalização	13
3.4. Linhas de Ação	13
3.4.1. Articulação para estabelecer parcerias	14
3.4.2. Oficinas da Praça	16
3.4.3. Colônia de Férias	16
3.4.4. Casa de Convivência	17
3.5. Corpo Técnico	18
4. MENSAGEM	18
5. ANEXOS	19
5.1. Ficha de Visita Familiar	20
5.2. Ficha de Prontuário	24
6. EQUIPE	24

1. APRESENTAÇÃO

Com o propósito de ampliar o atendimento ao universo de crianças e adolescentes em situação de rua, aqui compreendidos os **meninos de rua** e os **meninos na rua**, cujo trabalho era executado com muita competência e tão somente pelas organizações não-governamentais, deliberou o Excelentíssimo Senhor Governador que fosse desenvolvida, dentro do Programa **AÇÃO CRIANÇA**, uma proposta de trabalho onde, de forma executiva e articulada com a sociedade civil organizada, o Governo pudesse promover um atendimento abrangente a essa clientela através de iniciativas simples e eficazes.

Assim, foi elaborado, pela Secretaria do Trabalho e Ação Social, o Programa de Atendimento à Criança e ao Adolescente em Situação de Rua, mediante uma proposta de trabalho ensejadora de futuras reflexões e articulações - **ESTADO/ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS/INICIATIVA PRIVADA** - com vista à implantação de outras ações socioeducativas de largo alcance.

Pretende-se, com a divulgação deste trabalho, dar conhecimento a todos que se interessem e atuem nessa área, das novas experiências e do embasamento técnico necessário para possibilitar, nas mais diferentes localidades do Estado da Bahia, um atendimento estruturado a meninos que se encontrem em situação de rua, tendo como pressupostos fundamentais que:

- o Estado, através do Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente - CECIA e na qualidade de agente da política social, é responsável pela intermediação e encaminhamento das questões pertinentes à criança e ao adolescente;
- a compreensão de que as medidas de política social não acontecem independentemente de um contexto histórico e, portanto, possuem interfaces com a estrutura socioeconômica vigente, pressupondo-se que devam ser concebidas e executadas conjuntamente com a sociedade civil;
- a urgência em ampliar, através de ações já existentes e outras mais, o raio de atendimento ao grande número de crianças e adolescentes, cujas trajetórias de vida acontecem nas sinaleiras, marquises, praças e ruas das cidades.

Salvador, maio de 1997.

Heraldo Eduardo Rocha
Secretário do Trabalho e Ação Social

2. CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA

2.1. Conceção

A cada época, busca-se, através de rótulos, estabelecer classificações para aqueles indivíduos que não se encontram inseridos nos padrões sociais preestabelecidos. Carentes, situação irregular, delinquentes, meninos de rua, marginalizados, constituem os diversos rótulos com os quais a ideologia dominante, oficialmente ou não, os identifica, perpetuando a essência do seu discurso através das instituições.

Esses indivíduos excluídos dos padrões sociais estabelecidos são, em verdade, crianças e adolescentes, de ambos os sexos, que percorrem pontos distintos da cidade ou frequentam um determinado espaço, levados pela busca de atendimento às necessidades básicas de qualquer ser humano, espelhando a ordem econômica, política e social vigente.

A ausência de condições dignas de sobrevivência os conduz à categoria de cidadãos privados de direitos de cidadania, em razão das lacunas existentes nas políticas públicas, sejam elas básicas ou supletivas.

O I Seminário Latino-Americano sobre Alternativas Comunitárias para Meninos e Meninas de Rua, em Brasília/84, apresentou as características mais comuns a essas crianças:

"É prematuramente adulta e busca meios para sobreviver na rua, como consequência de uma situação social que a marginaliza.

Atua permanentemente em atitude defensiva frente às pessoas, como resposta aos maus-tratos físicos de que é objeto por parte do meio que a rodeia.

Satisfaz suas necessidades básicas e reais na própria rua e com o grupo de pares, dorme, come e trabalha.

Enfrenta crescentes dificuldades escolares, que conduz à repetência e ao abandono dos estudos.

Desenvolve habilidades especiais que lhe permite sobreviver.

É produto da carência de afeto familiar e social, o que influi negativamente no seu crescimento harmônico integral.

O menino de rua é forte, astuto, dentro do seu próprio meio" (FREIRE 1989:11).

2.2. A Família

Os denominados **meninos em situação de rua** provêm de famílias empobrecidas, cuja participação no processo produtivo se faz mediante atividade de baixo nível de produtividade e remuneração. Engajadas de formas diversas no mercado produtivo, quase sempre em trabalhos temporários, essas famílias se organizam a partir das circunstâncias da vida a que estão submetidas, buscando dar respostas às diversas funções que lhes são atribuídas.

Assim, buscando atender às necessidades básicas dos seus membros, a família empobrecida tenta ocupar seus adultos, ao tempo em que, também, obriga suas crianças e adolescentes a buscarem nas ruas estratégias de sobrevivência das mais diversas, incluindo a mendicância, o pequeno delito e a prostituição, dentre outras.

Excluído do processo de decisão, é inexpressiva a participação social desse segmento da população de nossas cidades, sem acesso aos bens e serviços básicos de educação, saúde, habitação, segurança e lazer. Com isto, observa-se que o processo de socialização perpassa por um contexto bastante complexo, que difere das outras camadas sociais.

Pesquisa do Ministério da Ação Social e Unicef também faz referência ao número significativo de famílias matrifocais na população empobrecida: "É expressiva a proporção de famílias chefiadas por mulheres: 15,5% na Bahia e 19,5% na Região Metropolitana." (1991:33).

As mães se dividem entre os papéis de provedora e suporte do círculo familiar, acumulando tarefas dentro e fora de casa, via de regra exercendo atividades no setor informal da economia.

O ambiente de aprendizagem para os **meninos em situação de rua** não se restringe às instruções formais, havendo a conjugação de vários elementos, como família, vizinhança, a rua e outros, que transmitem valores e práticas sociais diversas, às vezes divergentes, comprometendo a aquisição de uma identidade.

As relações familiares estão quase sempre influenciadas pelas condições de vulnerabilidade de manutenção dos vínculos e de convivência tranquila.

2.3. Como Vivem

As dificuldades nas relações familiares, a necessidade de buscar alternativas de sobrevivência e a moradia em espaços geográficos de pobreza crônica constituem alguns dos motivos que levam meninos e meninas para as ruas, numa faixa etária compreendida por crianças e adolescentes.

Segundo pesquisa realizada pelo Projeto Axé, "a maioria dos meninos de rua é do sexo masculino, cerca de 86% deles, e o perfil etário mostra que quase a metade deles (46%) está na faixa de 10 a 15 anos." (1993: 18).

A condição de provedor transfere-se, em muitos casos, de pai para filho, passando para este a responsabilidade pelo sustento da casa. Não importa a sua condição de **ser em desenvolvimento e da sua imaturidade**, esses meninos se vêem diante do desafio de atender às necessidades de sua natureza infanto-juvenil ou de assumir os encargos que lhes são impostos.

Trabalhando em atividades diversas, perambulando, mendigando, os meninos em situação de rua formam um grupo heterogêneo que vai desenvolvendo formas peculiares de vida que implicam em conceitos, valores e atitudes para consigo mesmo e para com os outros. São as "condições" das ruas que definem as regras de conduta e convivência.

A relação do **menino em situação de rua** e o sistema escolar vigente é frágil e conflitante, com poucas possibilidades de bom êxito.

O desgaste do seu ritmo de vida, o imediatismo para satisfazer as suas necessidades, a liberdade de estar nas ruas, a linguagem com a qual estabelece sua comunicação com o mundo se contrapõem ao modo de organização e funcionamento da escola tradicional, gerando inquietação, inadaptação e evasão escolar.

Tanto para aqueles que trabalham, submetidos quase sempre a explorações, como para os que perambulam pelas ruas, a exposição ao risco e a possibilidade de delinquência estão presentes, afastando-os, cada vez mais, da expectativa de uma vida regular.

3. CLIENTELA

3.1. Pressupostos

O problema social dos **meninos em situação de rua** representa uma grande complexidade, cuja abordagem demanda uma multiplicidade de ações. É uma questão social de ordem estrutural. O estar nas ruas não decorre de uma livre decisão, mas é consequência de uma conjuntura econômica e social.

A expectativa de vida desses meninos está, substancialmente, apoiada no imediatismo de sua sobrevivência. Uma proposta socioeducativa voltada para esse público deve conter um compromisso de transformação e de promoção, consubstanciada numa prática que enfatize:

- **a fase de desenvolvimento em que se encontram.** A situação de subcidadãos em que vivem traz em si fatores que negam os direitos mais elementares, como o direito de brincar e de frequentar uma escola regularmente, retirando-lhes a possibilidade de aprendizagem dentro do seu próprio processo de crescimento. Dessa forma, perde-se de vista que é uma necessidade básica da criança e do adolescente a atividade lúdica, a brincadeira, o lazer;
 - **a importância da auto-imagem positiva.** É essencial para superar a sensação de desvalorização decorrente das pressões sociais, possibilitando a elevação dos níveis de realização;
 - **as raízes socioculturais.** O contexto de vida desses meninos está impregnado de histórias, valores, crenças e hábitos e é dentro dele que deve acontecer a trajetória do trabalho socioeducativo;
 - **a participação desses meninos como sujeitos de direitos e da história.** Eles sabem das suas necessidades, expressando isso no meio em que vivem, através de formas variadas de comunicação. O educador deve estar atento, para ser um facilitador no processo de descoberta de suas possibilidades e de construção de sua cidadania.
- Assim, a elaboração de uma proposta que vise estabelecer um programa de trabalho dentro dessa área específica deve identificar, claramente, os objetivos que se pretende alcançar, envolvendo as políticas sociais básicas e supletivas, evitando-se o paralelismo e a superposição de ações.

3.2. Objetivos

Geral

Redimensionar as ações governamentais no atendimento a crianças e adolescentes, através da implantação do **Programa de Atendimento a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua**, possibilitando a criação de mecanismos de articulação com instituições governamentais e não-governamentais, otimizando recursos e evitando paralelismo de ações.

Específicos

- Estruturar linhas de ações, integrando atividades dos diversos órgãos públicos que atuam na área social e do setor privado.
- Estimular e apoiar, através de subsídios técnicos e financeiros, programas de atendimento a meninos e meninas em situação de rua, desenvolvidos por entidades não-governamentais, visando a ampliação do atendimento.
- Desenvolver projeto sociocultural em espaços vazios, em bairros de maior concentração de meninos e meninas em situação de rua, denominado de "Oficinas da Praça", na perspectiva de uma abordagem inicial.
- Criar equipamentos abertos que funcionem como "Casas de Convivência", para meninos e meninas em situação de rua, propiciando acolhimento temporário e orientação em oficinas pedagógicas.

3.3. Operacionalização

O trabalho social que se propõe tem como premissas básicas a conscientização, o envolvimento articulado e a participação dos diversos segmentos envolvidos no processo decisório e criativo das medidas socioeducativas voltadas para promoção e defesa de direitos da criança e do adolescente.

As linhas de ação indicadas a seguir fornecem um esboço de propostas alternativas a serem discutidas, constituindo o esforço inicial para a construção de uma intervenção junto ao **menino em situação de rua**.

A efetivação desta proposta requer a criação de uma equipe de gerenciamento com conhecimentos específicos e que tenha competência e agilidade para desenvolver ações de articulação com autonomia e acesso fácil a todos os parceiros.

3.4. Linhas de Ação

3.4.1. Articulação para estabelecer parcerias

Trabalho desenvolvido junto a entidades não-governamentais que atendem crianças e adolescentes em situação de rua, mediante o apoio técnico e financeiro para fortalecer e ampliar o atendimento.

Articulação com instituições governamentais que estejam atuando na área de abrangência do Programa para evitar o paralelismo de ações e, sobretudo, otimizar as atividades desenvolvidas, tais como **Ensino Básico, Apoio à Família e Iniciação Profissional**.

Ações

- Contato com entidades, que trabalham com meninos e meninas em situação de rua.
- Contato com entidades governamentais para oferecer atendimento sociopedagógico e encaminhamento para a Escola Básica, onde serão alfabetizados e participarão de atividades lúdicas ou de projetos especiais de Educação Básica, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado/Município.
- Intermediação com programas e/ou entidades não-governamentais que atuam na área de ensino profissionalizante, objetivando a iniciação ou capacitação profissional de meninos e meninas, bem como o encaminhamento para o mercado de trabalho, considerando a condição peculiar de sua faixa etária e as leis trabalhistas, como o exemplo do Programa Mãos à Obra*.

Esta ação desenvolve-se mediante:

- Inscrição em cursos ou oficinas de formação profissional e/ou em programas de **iniciação no mercado de trabalho**
 - Identificação de aptidões
 - Treinamento
 - Encaminhamento para o mercado de trabalho
 - Supervisão
 - Qualificação

NOTA EXPLICATIVA - (*) O Programa Mãos à Obra, do Governo do Estado, é executado pelo Departamento de Desenvolvimento do Trabalho - DDT, da Secretaria do Trabalho e Ação Social - Setras, e desenvolve ações voltadas para a valorização do homem, possibilitando o exercício da sua cidadania e garantindo o direito ao seguro-desemprego, à emissão da documentação civil, à qualificação profissional, à intermediação da mão-de-obra e o apoio à geração de emprego e renda.

- Assistência e orientação à família, oportunizando à criança e ao adolescente em situação de rua o direito à convivência familiar e comunitária, à manutenção das suas necessidades básicas de educação, saúde e lazer, além da aplicação de recursos para melhoria habitacional e geração de renda como, por exemplo, o Programa de Apoio à Família*.

- Estabelecimento de critérios para celebração de convênios.
- Execução de convênios.

3.4.2. Oficinas da Praça

Trabalho desenvolvido pelo educador com o objetivo de estabelecer os primeiros contatos com a criança e o adolescente **de rua**, ou que se encontre **na rua**.

Os **"meninos de rua"** são aqueles que perderam o vínculo com a família, fizeram da rua o seu habitat, buscando a sobrevivência através de atividades lucrativas, pequenos furtos ou esmola, e que na rua estabeleceram sua rotina de vida.

Os **"meninos na rua"** ainda possuem vínculo com a família, passam o dia (ou parte dele) na rua, trabalhando, esmolando e retornando para casa à noite.

Estas ações são executadas em espaços vazios, situados nos bairros de maior concentração de meninos e meninas em situação de rua, e têm como escopo conquistar a confiança da clientela-alvo, no próprio local onde se encontra, através de atividades, como teatro, dança, música, pintura, recreação e esporte.

Ações

- Abordagem dos meninos e meninas em situação de rua, feita por estagiários especialmente treinados.
- Encaminhamento dos meninos para documentação, saúde, escola, oficinas educativas e profissionalizantes, Casa de Convivência e para a própria família.

NOTA EXPLICATIVA - (*) O Programa de Apoio à Família é executado pela Fundação da Criança e do Adolescente - fundac, órgão que integra a estrutura da Secretaria do Trabalho e Ação Social - Setras, e desenvolve ações junto a famílias de crianças e adolescentes em situação de risco social e/ou pessoal, prestando-lhes assistência e orientação, objetivando garantir a promoção social, mediante duas linhas básicas: articulação comunitária e atendimento direto à família.

Formas de atendimento dispensadas a "meninos de rua e na rua"

O atendimento dispensado tanto a "meninos de rua" quanto a "meninos na rua" obedece uma metodologia única, diferindo o atendimento apenas no que concerne ao tempo de encaminhamento para aquisição de documentação, escola, oficina, etc. O estabelecimento do vínculo de confiança com o educador acontece de forma mais lenta com os "meninos de rua", levando mais tempo para que se procedam os encaminhamentos, em virtude de já estarem muito comprometidos com a vivência de rua, drogas, entre outros.

Etapas da metodologia adotada

- **Observação** - Ainda não se faz contato com o menino. O objetivo é traçar as características do local, número, sexo e faixa etária das crianças, sua rotina, horários em que frequentam a rua, os equipamentos existentes na comunidade em volta, os adultos e as relações que são estabelecidas com eles (policiais, donos de barracas, motoristas de taxi, entre outros). Essa observação é transformada em relatório.
- **Abordagem** - É decorrência natural da observação. O menino acostuma-se com aquele educador que o observa e que ultimamente tem visto com frequência. Em geral, a criança ou adolescente busca o contato e o primeiro questionamento é: "quem é você?" (pergunta carregada de desconfiança e curiosidade).
- **Paquera Pedagógica** - É o início da construção de uma relação com a criança e o adolescente e com tudo que faz parte do seu cotidiano. Nessa fase, ainda não há uma programação preestabelecida. Trabalha-se a partir do que surge em cada momento. As atividades realizadas são: desenhos, jogos de dama, dominó, futebol, etc. Nessa fase, o educador passa a conhecer melhor o menino e inicia-se o preenchimento da Ficha do Prontuário.
- **Namoro Pedagógico** - Já existe um vínculo forte e mais profundo entre educador e menino. É o momento de iniciar a construção de seu novo projeto de vida, de discutir a questão da sua sobrevivência, da moradia. É nessa fase que, geralmente, o menino convida o educador a visitar a sua família. Essa visita é registrada na Ficha de Visita Familiar. Nesse momento, também se inicia o processo de documentação das crianças e adolescentes e dos cuidados com a saúde. As atividades vão sendo realizadas gradativamente, em espaços fechados. Dessa forma, vão sendo trabalhados os limites impostos pela vida em grupo. O menino participa das oficinas de capoeira, teatro e música.
- **Aconchego Pedagógico** - É a fase de consolidar a sua opção de saída da rua. Já retornou à família ou está na Casa de Convivência, bem como engajado nas oficinas profissionalizantes.

3.4.3. Colônia de Férias

É uma atividade realizada com crianças e adolescentes que vivem nas ruas ou estão nas ruas, independentemente de estarem ou não sendo atendidas por algum programa social, viabilizando, mediante um trabalho de conquista e sensibilização, o seu resgate e ressocialização.

Desenvolve-se sempre no período das férias escolares, na tentativa de se evitar concentrações de jovens e crianças pelas ruas, em convivência com o perigo e risco de marginalidade, através de atividades lúdico-recreativas, esportivas, acompanhamento sociopedagógico e alimentação.

A sua execução é feita por uma equipe multidisciplinar, com profissionais treinados e sob a coordenação do Departamento de Ação Social - DAS, da Setras.

Na Colônia de Férias são oferecidas as seguintes atividades: natação, capoeira, jogos de salão, futsal, vôlei, basquete, iniciação musical, dança, teatro, pintura, colagem, gincana, palestras e vídeos educativos.

As atividades são planejadas semanalmente, obedecendo rodízio dos instrutores por cada grupo, e avaliadas no final de cada dia.

A Colônia acontece nos meses de janeiro, fevereiro e junho, no horário de 8:00 às 18:00 horas, inclusive aos sábados e domingos.

3.4.4. Casa de Convivência

É um equipamento aberto, para meninos e meninas, proporcionando acolhimento temporário e orientação em oficinas pedagógicas, apenas para pernoite ou pelo período em que a criança ou adolescente estiver sendo trabalhado psicologicamente, não tendo ainda retornado ao convívio da família. Concomitantemente, uma outra equipe de trabalho estará visitando a família do menino para prestar assistência e orientação.

Na Casa de Convivência, o menino em situação de rua recebe acolhimento afetivo, fornecimento de refeições, repouso e atividade pedagógica orientada.

Durante o período de permanência no estabelecimento, é preparado e encaminhado para **orientação psicossocial e serviço médico-odontológico**, além de frequentar, também, as **oficinas pedagógicas, classes de alfabetização e oficinas de iniciação profissional**.

3.5. Corpo Técnico

A execução do Programa de Atendimento a Crianças e Adolescentes em Situação de Rua requer um quadro de pessoal próprio - dirigentes, técnicos e auxiliares - capacitados e treinados para operar de modo eficiente.

Neste sentido, têm-se como ações permanentes:

- Seleção e treinamento de pessoal que não detenha experiência em educação alternativa e/ou de rua.
- Reciclagem.
- Seminários e encontros visando a discussão da problemática dos meninos e meninas em situação de rua.

4. MENSAGEM

"A TODOS OS ADOLESCENTES E CRIANÇAS"

"O FUTURO NÃO DORME NA RUA"

Se o seu passado é assim, lute para que no futuro isso seja só passado...

Pois, nós, adolescentes, somos a semente que no amanhã, entre o sol e a chuva, nas noites e dias, com muita força de vontade, cresceremos sem desistência e daremos novos frutos.

Que esse amanhã seja de fariura, com muitos frutos de compreensão. Folhas de vitórias, talos de paz, um grosso tronco de amor de você para com seus semelhantes, muitas raízes de esperança.

Faça de tudo para não ser uma semente qualquer, que com o tempo possa se estragar, sem ao menos frutificar uma das sementes...

Faça de tudo para não ser uma linda roseira que com suas rosas lindas e tanta beleza, com seus espinhos nos fere... Não seja um fruto de muita qualidade por fora pois o que interessa são nossas qualidade internas...

É bom lembrar, é bom saber, é bom dizer, sou, somos e seremos a esperança de hoje e a luz de amanhã...

Eu, como humano e adolescente, nós, como humanos adolescentes, devemos lutar sem desistência, com vontade de crescer no amanhã... Sem rancor, com garra e persistência, sem humilhar os outros e sempre procurando ajudar, estendendo as mãos para aquele que necessita de nossa ajuda, com fé em Nosso Senhor Jesus Cristo e em si próprio, assim sendo, essas sementes serão no futuro próximo belos frutos...

Que Deus ilumine o caminho de todos nós, crianças e adolescentes.

Laudilino Gomes Farias
(educando da Fundac)

FUNDAC Ação Criança

FICHA DE VISITA FAMILIAR

1. Identificação

Nome _____ Idade _____
Data de Nascimento _____
Filiação _____
Endereço _____
Escolaridade _____
Educador _____ Área _____

2. Dados relativos à história de vida

3. Dados relativos à dinâmica familiar

4. Dados relativos à situação socioeconômica familiar

5. Dados relativos à situação habitacional

6. Dados relativos à situação educacional da família

7. Parecer do educador

FUNDAC Ação Criança

FICHA DE PRONTUÁRIO

1. Identificação

Educando(a): _____
 Apelido: _____ Data Nasc.: _____
 Idade: _____
 Filiação: _____
 Endereço: _____
 Escolaridade: _____ C. Prof.: _____
 Nº RG: _____
 Qual a atividade que mais realiza na área? _____
 Encaminhado(a) oficina: _____
 1ª _____
 2ª _____
 3ª _____

BREVE HISTÓRIA DA VIDA

2. Permanência na Rua

2.1. Menino de Rua
 Moradia na rua ()
 Outros (especificar) _____
 Semana na rua/Final de semana em casa ()
 Quanto tempo está na rua? _____
 Por que saiu de casa? _____
 A família procura, sabe onde está? _____
 OBSERVAÇÕES: _____
 2.2. Menino na Rua
 Passa dia inteiro na rua ()
 Passa parte do tempo na rua/parte do tempo em casa ()
 Passa parte do tempo na rua/parte do tempo na escola ou em atividade ()
 Outros (especificar) _____
 Dorme na casa dos pais ()
 Dorme na casa de parentes ()
 Outros (especificar) _____
 OBSERVAÇÕES: _____

3. Atividades

Perambular () Escola () Rouba () Cata lixo () Trabalha ()
 Especificar: _____

Quanto ganha por dia? _____

O que faz com o dinheiro: Comida () Drogas () Roupa () Dá à família ()
 Outros (especificar) _____

OBSERVAÇÕES: _____

4. Rotina na Rua

Banho () Lava roupa () Troca de roupa ()
 Andar calçado () Corta cabelo () Escova dentes ()
 Alimentação (especificar) _____

Perfumes: guarda em algum lugar? _____

Lazer (especificar) _____

OBSERVAÇÕES: _____

5. Situação Familiar

6. Escolaridade

Não lê/não escreve () Lê e escreve c/ dificuldade ()
 Lê e escreve corretamente () Assina o nome ()
 Outros (especificar) _____

Estuda () Série _____ É assíduo ()

Gosta da escola _____

Nome da escola _____

Localização _____

Estudou () Até que série _____

Nome da escola _____

Localização _____

Motivo de saída da escola _____

Nunca estudou ()

Motivo(s) _____

OBSERVAÇÕES: _____

7. Drogas

Usa drogas Sim () Não ()
 Frequente ()
 Tipo: Cola () Macoma () Cocaina () Loló ()
 Barbitúricos () Alcool () Cigarros ()
 Outros (especificar) _____

Quando e porque _____

OBSERVAÇÕES: _____

8. Saúde

Tem problema de saúde ()
 Qual: Desnutrição () Alérgico ()
 Dentário () Pele ()
 Ferimento () Fratura ()
 Respiratório () Ouvido ()
 Vista () Sequela de maus tratos ()
 DST () Distúrbio de linguagem ()
 Epilepsia () Garganta ()
 Defic. Mental ()

Outros (especificar) _____

Esteve ou está sob tratamento especializado ()
 De que tipo? _____

Usa medicamento () Qual? _____

OBSERVAÇÕES: _____

9. Relações Interpessoais

Gosta de brincar () De que? _____

Brinca: So ()
 Colegas menores () Colegas da mesma idade ()
 Como é com os colegas? _____

Como é com os irmãos? _____

Como é com os educadores? _____

Está, com frequência: Triste () Calmo () Cooperativo ()
 Alegre () Agitado () Agressivo ()
 Comunicativo () Indiferente () Indisciplinado ()
 Calado () Chama atenção para si ()

Outros (especificar) _____

OBSERVAÇÕES: _____

10. Sexualidade

Manifesta curiosidade sexual () Sim () Não ()
 Tem vida sexual () Sim () Não ()
 Namora () Sim () Não ()
 Gravidez () Sim () Não ()
 Aborto () Sim () Não ()
 Solicita algum esclarecimento () Sim () Não ()

OBSERVAÇÕES: _____

11 - Relação com a Polícia, Justiça e Instituições

Módulo Policial () Com que frequência? _____

Motivo(s) _____

Delegacia () Com que frequência? _____

Motivo(s) _____

Juizado () Com que frequência? _____

Motivo(s) _____

Ministério Público () Com que frequência? _____

Motivo(s) _____

CAM () Com que frequência? _____

Motivo(s) _____

Instituições de internação () Qual? _____

Quando? Por quanto tempo? _____

Motivo(s) _____

OBSERVAÇÕES: _____