

Classes comunitárias pré-técnicas e pré-profissionais

*Bases para a escolaridade e a
trabalhabilidade permanentes*



PUC
RIO

Reitor

Pe. Jesus Hortal Sánchez, S.J.

Vice-Reitor

Pe. Josafá Carlos de Siqueira, S.J.

Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos

Prof. José Ricardo Bergmann

Vice-Reitor para Assuntos Administrativos

Prof. Luiz Carlos Scavarda do Carmo

Vice-Reitor para Assuntos Comunitários

Prof. Augusto Luiz Duarte Lopes Sampaio

Vice-Reitor para Assuntos de Desenvolvimento

Pe. Francisco Ivern Simó, S.J.

Decanos

Prof^ª Maria Clara Lucchetti Bingemer (CTCH)

Prof. Luiz Roberto A. Cunha (CCS)

Prof. Reinaldo Calixto de Campos (CTC)

Prof. Hilton Augusto Koch (CCBM)

Classes comunitárias pré-técnicas e pré-profissionais

*Bases para a escolaridade
e a trabalhabilidade permanentes*

José Carmelo Braz de Carvalho
Merise Santos de Carvalho
(organizadores)



© Editora PUC-Rio
Rua Marquês de S. Vicente, 225 – Projeto Comunicar
Praça Alceu Amoroso Lima, casa Editora
Gávea – Rio de Janeiro – RJ – CEP 22453-900
Telefax: (21)3527-1760/1838
Site: www.puc-rio.br/edpucurio
E-mail: edpucurio@puc-rio.br

Conselho Editorial

Augusto Sampaio, Cesar Romero Jacob, Fernando Sá,
José Ricardo Bergmann, Luiz Roberto Cunha, Maria Clara Lucchetti Bingemer,
Miguel Pereira e Reinaldo Calixto de Campos.

Ilustração da Capa

Jefferson Pereira Nepomuceno

Projeto Gráfico

José Antonio de Oliveira

Revisão de originais

Gilberto Scheid

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

©Editora PUC-Rio, Brasil, Rio de Janeiro, 2009.

ISBN: 978-85-87926-36-4

Classes comunitárias pré-técnicas e pré-profissionais : bases para a escolaridade e a trabalhabilidade permanentes /José Carmelo Braz de Carvalho, Merise Santos de Carvalho (organizadores). – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio, 2009.

192 p. : il. ; 21 cm

1. Ensino profissional. 2. Ensino técnico. 3. Sociologia educacional.
I. Carvalho, José Carmelo Braz de. II. Carvalho, Merise Santos de.

CDD: 373.246

apoio

 Instituto
UNIBANCO

Agradecimentos

Como toda obra comunitária, este livro é uma obra coletiva construída em mutirão. Assim, muitos são os parceiros e coautores que aqui merecem ser destacados.

Agradecemos ao Instituto Unibanco, cuja parceria é inestimável para a publicação e disseminação de uma obra paradigmática, que procura subsidiar indicativos teórico-práticos aos movimentos socioeducativos comunitários, que lutam por assegurar aos seus adolescentes as bases fundantes da escolaridade e trabalhabilidade ao longo de suas vidas. Como em 2005, com o livro *Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas* – ora um *e-book* acessível no site da Editora PUC-Rio – o presente livro estará igualmente disponível via internet a todos os interessados.

Agradecemos muito especial e carinhosamente à equipe de colaboradoras voluntárias, que desde agosto de 2008 emprestam graciosamente seus conhecimentos, competências e compromissos profissionais – as Professoras Regina Averbug, Rosilene Menezes, Maria Lúcia Villela, Maria da Glória Hissa, Sandra Sólton – compartilhando com as CCPTs seus saberes e suas práticas no sistema de formação profissional.

Aos protagonistas pioneiros desta longa caminhada em prol da inclusão escolar e socioproductiva de centenas de adolescentes comunitários – as equipes de Coordenadores e Docentes da CCPT Casa Perfeita Alegria em Nilópolis, na pessoa do Prof. Jefferson Machado; CCPT Eu Penso no Futuro, na comunidade do Rio das Pedras, na pessoa do Prof. Thales Reis; CCPT da comunidade Canal do Anil, na pessoa do advogado Johny Giffoni – agradecemos por terem compartilhado conosco e com muitas outras potenciais CCPTs as valiosas riquezas de seus conhecimentos e práticas.

Aos demais colegas integrantes voluntários do GT de Apoio Pedagógico às CCPTs – nosso consultor em Planejamento Participativo, Isaias Bezerra; aos representantes do PVNC, Simone Correia Pinto e Robson Campos Leite; ao representante da Pastoral da Juventude: Júlio Mendes; às coordenadoras de Pré-Vestibulares Comunitários, Ubirani Andrade dos Santos e Irmã Maria Auxiliadora Pereira de Souza, nossos agradecimentos pelas contribuições e pelo companheirismo ao longo desta caminhada de sonhos e lutas.

À equipe do NEAd Raízes Comunitárias, pela aposta e pelo respaldo em mais uma frente de ações em EJA, junto a adolescentes e jovens de comunidades pobres, que estarão ao longo de suas vidas de trabalhadores-estudantes mourejando por conquistar a cidadania da escolaridade básica e da trabalhabilidade. Igualmente no âmbito da PUC, agradecemos às Profas. Sandra Korman e Elaine Juncken o compartilhamento de seus conhecimentos e práticas sobre o desenvolvimento de projetos de vida com adolescentes e jovens das camadas populares.

At last, but not least... nossos agradecimentos ao Vice-Reitor para Assuntos Comunitários, Prof. Augusto Sampaio, que patrocina, tanto a I Jornada em 06/09/2008, quanto a II Jornada Pedagógica de Apoio às Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais em 14/03/2009, o qual abraça desde 1993 as causas da inclusão junto às Classes Pré-Vestibulares Comunitárias, e agora também junto às Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais.

Mas, sobretudo, agradecemos a Deus, por nos ter ensejado este diálogo com tantos outros educadores comunitários anônimos, subsidiando aos seus inestimáveis serviços socioeducativos as reflexões teórico-práticas e a agenda de coparcerias contidas no livro.

Rio de Janeiro, 05 de Fevereiro de 2009

Merise Santos de Carvalho
José Carmelo Braz Carvalho
(organizadores)

Sumário

Apresentação	9
Introdução	11
Capítulo 1	
Que cenário é esse?	17
Classes comunitárias pré-técnicas e pré-profissionais: construindo as bases da escolaridade e trabalhabilidade permanentes (<i>José Carmelo Braz de Carvalho</i>)	19
Cenário da educação profissional no Brasil (<i>Rosilene Ferreira de Almeida Menezes</i>).....	33
Capítulo 2	
Como fizemos? Três relatos de experiências pioneiras	49
Pré-Técnico Perfeita Alegria: uma experiência de união, luta e amor pela juventude (<i>Jefferson Eduardo dos Santos Machado</i>).....	51
Classe Comunitária Pré-Técnica Eu Penso no Futuro (<i>Thales Augusto Sobrinho dos Reis e Renato Barros dos Santos</i>)	61
Pré-Técnico Anil: Projeto Aulas de Apoio – Uma utopia de um jovem socialista para a educação (<i>Johny Fernandes Giffoni</i>).....	71
Capítulo 3	
O caminho das pedras	81
Explorando nas CCPTs duas dimensões comunitárias (<i>José Carmelo Braz de Carvalho</i>)	83
Planejamento participativo e Sustentabilidade (<i>Isaias Bezerra de Araújo</i>)	93

Capítulo 4

Trilhas pedagógicas: experiências e propostas..... 113

A Educação Profissional do SENAI/RJ: avanços e desafios
(*Sandra Maria dos Santos Sólton*)..... 115

A formação do pensamento lógico-matemático
(*Lucia Maria Aversa Villela e Pedro Carlos Pereira*) 125

A formação da competência linguística
(*Merise Santos de Carvalho*) 133

1. Orientação Profissional e a construção do Projeto de Vida
(*Maria da Glória Hissa*) 149

2. Projeto de vida da juventude pobre:
ação sobre o próprio destino e sobre o destino comum
(*Elaine Juncken Teixeira e Sandra Korman Dib*) 159

Cultura e Cidadania
(*Robson Campos Leite*) 171

Capítulo 5

Conclusão..... 181

De olho no biênio 2009-2010: articular uma rede de apoio às CCPTs
(*José Carmelo Braz de Carvalho*) 183

Apresentação

No âmbito dos diversos projetos de ação afirmativa desenvolvidos pela Vice-Reitoria Comunitária (VRC) da PUC-Rio, o presente livro representa um eixo complementar de ação socioeducativa em prol da inclusão de adolescentes e jovens em comunidades pobres. Com efeito, o pioneirismo da VRC em 1993, ao desencadear parcerias com a Educafro, o PVNC, ONGs e demais associações comunitárias, consolidou na PUC-Rio uma articulada política de inclusão com qualidade acadêmica, complementada por medidas de suportes financeiro, psicopedagógico e cultural aos graduandos do Programa Ação Social. De fato, a PUC-Rio antecipou-se pioneiramente em treze anos ao Programa Universidade para Todos (o ProUni), de 2005. Por tal motivo, quando em dezembro último comemoramos a primeira geração de alunos cotistas do ProUni, ressaltamos que de fato a PUC-Rio já havia exitosamente certificado, antes, outras cinco gerações de alunos oriundos de comunidades pobres.

Assim, ao ampliar agora a sua ação inclusiva também em direção à adolescência mais pobre na Região Metropolitana do Rio, a PUC-Rio amplia sua missão institucional de Ensino, Pesquisa e Extensão junto às equipes docentes das CCPTs, subsidiando-lhes contribuições técnico-pedagógicas, que procuram dialogar com as propostas autônomas de seus projetos político-pedagógicos. Este processo de diálogo e de mútuas aprendizagens entre a VRC e as CCPTs corresponde muito apropriadamente aos parâmetros definidos pelo *Marco Referencial da PUC-Rio*, que especifica como um quinto objetivo da VRC “*criar e incentivar projetos sociais interdisciplinares em comunidades de baixa renda, promovendo a troca de experiências entre o conhecimento científico e o saber dessas comunidades*”.

Este novo eixo de ações afirmativas da VRC junto às CCPTs sinaliza com efeito uma nova fase vivenciada pelo protagonismo dos movimentos comunitários... É como se as CCPTs conclamassem a sociedade civil e o Estado, levantando esta nova bandeira de lutas pela inclusão educativa e socioprofissional: “conquistamos, após duas décadas de lutas desde a Constituição de 1988, políticas de ações afirmativas no ensino superior, através das políticas de cotas socioétnicas (...) agora é a vez e a hora das conquistas em prol dos adolescentes comunitários concluintes de um sucateado ensino fundamental, graças às cotas de 66% de gratuidade nos

curso do Sistema S e de 50% das vagas no sistema federal de ensino técnico-profissional”.

É igualmente significativo o fato de a VRC implementar esta nova linha de ação inclusiva com as CCPTs, através do NEAd Raízes Comunitárias, que tem, entre suas prioridades, consolidar a formação de educadores comunitários, em especial junto aos cerca de 1.300 alunos graduandos oriundos das comunidades parceiras da PUC. Este simbolismo do Raízes Comunitárias da PUC-Rio espelha adequadamente *o título honorífico de Pontifícia* da nossa universidade. Ou seja, é Pontifícia porque “faz pontes” (*pontes + fiat*) entre o campus acadêmico e as classes comunitárias das CCPTs, como se cada turma comunitária funcionasse como uma classe avançada do campus da PUC junto às comunidades parceiras.

É pois com fundadas esperanças que a VRC endossa esta nova parceria com as Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais.

Prof. Augusto Luiz Duarte Sampaio
Vice-Reitor para Assuntos Comunitários

Introdução

Uma das maiores preocupações das comunidades de baixa renda da Região Metropolitana do Rio de Janeiro é, sem dúvida, o que fazer com seus adolescentes concluintes ou evadidos da Escola Pública de Ensino Fundamental. O que vai ser deles diante da ausência de alternativas de educação pós-fundamental; diante das imensas dificuldades de acesso ao mundo do trabalho; diante da improbabilidade de sua inclusão socioprodutiva na sociedade brasileira, e da enorme possibilidade de “incorporação ao mercado paralelo que vai desde o trabalho de ambulante, biscateiro, até o serviço sistêmico para o tráfico ou milícias”¹, isso sem mencionar a tentação do álcool ou da pipa, que infelizmente preenchem a ociosidade de muitos desses jovens.

Os adultos de tais comunidades sabem muito bem, e por experiência própria de vida, que, permanecendo a situação atual, o futuro de seus jovens não é nada promissor. Aparentemente concluíram o Ensino Fundamental, pois nele permaneceram o tempo necessário, de acordo com a legislação brasileira. Podem até possuir o certificado de conclusão do Ensino Fundamental, mas na realidade não construíram a aprendizagem adequada que corresponderia ao final desse nível de ensino, pela falta de qualidade das escolas públicas presentes nas comunidades pobres.

Esse jogo do “faz de conta” – “finge que me ensina que eu faço de conta que aprendo” – já não os satisfaz. Eles têm consciência de que o jogo é bem outro. É a vida futura de seus filhos que está realmente em jogo. Por iniciativa dessas próprias comunidades de baixa renda, começa a surgir a partir de 1998, em diferentes comunidades da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, um movimento comunitário e voluntário que visa, simplesmente, consolidar uma educação fundamental de qualidade, para que seus/suas filhos/filhas possam sonhar em ter acesso e sucesso em uma instituição de educação técnica-profissional. Move a todos eles a esperança de, através da aquisição das competências básicas de uma educação de qualidade, conseguir sua inclusão no mundo do trabalho.

Esse movimento comunitário e voluntário corresponde, sem dúvida, à segunda geração dos movimentos sociais dos pré-vestibulares comu-

¹ Como expressa nosso colega na produção deste livro, Isais Bezerra de Araujo, na segunda parte do Capítulo 3, intitulada “Planejamento participativo e Sustentabilidade”.

nitários, surgidos em comunidades de baixa renda, já há duas décadas, e com resultados bem-sucedidos com relação ao acesso de jovens negros e carentes, egressos do Ensino Médio, ao ensino superior. Talvez por isso esses cursos, destinados a dar acesso à educação técnica-profissional a adolescentes carentes, concluintes do Ensino Fundamental, passam a se chamar pré-técnicos comunitários – *Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais (CCPTs)* neste livro.

“Pegando carona” nesse movimento de protagonismo comunitário, um pequeno número de educadores e de instituições brasileiros, cientes de sua responsabilidade social, e da generalizada falta de apoio institucional a esse movimento, constitui em agosto de 2008 um grupo de trabalho voluntário, com o objetivo inicial de colaborar tecnicamente com as Coordenações das CCPTs. Como são professores de universidades, de escolas técnicas/ profissionais, assessores pedagógicos experientes do Sistema S, resolvem apoiar as CCPTs no processo de formação dos professores comunitários voluntários, em diferentes áreas do conhecimento, e no desenvolvimento de material didático que subsidie a consolidação de suas propostas político-pedagógicas, oriundas do próprio chão de suas salas de aula. Eles resolvem também produzir um livro.

De início o Grupo de Trabalho se abriga no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEAd Raízes Comunitárias), vinculado à Vice-Reitoria Comunitária da PUC-Rio, e convida os representantes das três primeiras experiências comunitárias, protagonistas fundamentais desse processo, para que se integrem ao grupo, uma vez que sem eles seria impossível articular-se uma rede de apoio às CCPTs. Começa, então, uma série de reuniões que consolidam dois objetivos iniciais para o trabalho:

- a promoção de jornadas de formação das equipes docentes das CCPTs, tanto as pioneiras já existentes, como as novas que pudessem surgir.
- a produção de um livro, uma espécie de manual, que pudesse auxiliar as classes comunitárias já existentes e motivar a criação de novas, sistematizando toda a experiência acumulada do Grupo de Trabalho e de outros especialistas colaboradores.

Assim surge o livro que o leitor tem hoje à mão, composto de cinco capítulos.

O Capítulo 1 – *Que cenário é esse?* – é composto de duas partes: a primeira, intitulada *Classes Comunitárias pré-técnicas e pré-profissionais: construindo as bases da escolaridade e trabalhabilidade permanentes*, apresenta o injusto cenário da educação fundamental no Brasil, face às recentes políticas públicas do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego, aptas a gerar no biênio 2009-2010 inúmeras vagas gratuitas nos sistemas públicos e privados de ensino técnico e de qualificação profissional. A segunda parte deste capítulo, por sua vez, como o título indica, *Cenário da educação profissional no Brasil*, completa o cenário educacional em nosso país, com o foco nas necessidades do mercado de trabalho e na falta de mão-de-obra qualificada em nosso país. Ambos encaram a educação e o trabalho como um direito inalienável de todo cidadão brasileiro.

O Capítulo 2 – *Como fizemos? Três relatos de experiências pioneiras* – descreve o processo de criação das três primeiras Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais, cada uma com suas especificidades locais. O capítulo mostra como tais experiências se organizaram, como funcionam, e as grandes dificuldades e obstáculos que têm de enfrentar cotidianamente. São elas o *Pré-Técnico Perfeita Alegria: uma experiência de união, luta e amor pela juventude* em Nilópolis; a *Classe Comunitária Pré-Técnica Eu Penso no Futuro*, em Rio das Pedras; e o *Pré-Técnico Anil: Projeto Aulas de Apoio*, no Canal do Anil.

O Capítulo 3 – intitulado *O caminho das pedras* – busca, a partir das experiências locais relatadas e de reflexões teórico-práticas de dois profissionais das áreas de EJA e Educação Popular, enfatizar a importância de algumas dimensões educativo-comunitárias dessas Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais, sem as quais não se poderia garantir sua autosustentabilidade. Subdivide-se em duas partes, apresentando dois pontos de vista que expressam bem a pluralidade de perspectivas e abordagens existente entre os participantes do nosso grupo de trabalho. A primeira parte consiste no texto *Explorando nas CCPTs duas dimensões comunitárias*, que chama atenção para a diversidade de ênfases comunitário-pedagógicas presentes no processo de institucionalização das CCPTs e para suas múltiplas interações comunitárias, construindo uma matriz dessas interações e dois adendos fundados em potenciais arranjos educativo-comunitários com Universidades, Empresas e com os seus entornos. A segunda parte intitulada *Planejamento participativo e Sustentabilidade* conclama as CCPTs para a construção de um projeto sustentável de desenvolvimento

local, lançando o desafio de incorporar à sua missão a pré-qualificação profissional para a inserção dos jovens no mercado de trabalho local, através de arranjos produtivos locais.

O Capítulo 4 – *Trilhas pedagógicas: experiências e propostas* – apresenta-se como o mais longo de todos os capítulos, contendo cinco partes. A primeira delas, *A Educação Profissional do SENAI/RJ: avanços e desafios*, relata uma experiência que é um verdadeiro marco histórico da Educação Profissional do SENAI, sintetizando os principais pressupostos da Série Documentos Orientadores do SENAI/RJ, 1999, que orienta e norteia sua ação educacional até hoje, baseada no desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão. As quatro partes seguintes desenvolvem subsídios à Proposta Pedagógica do nosso Grupo de Trabalho para as CCPTs em relação a quatro áreas de conhecimento, proposta esta apresentada aqui como trilha pedagógica, bem longe de constituir-se em um trilho que confine o caminho educacional, a ser construído ativamente no chão das salas de aula das CCPTs, por trabalhos docentes-discentes certificados academicamente pela PUC. A segunda parte aborda *A formação do pensamento lógico-matemático*, a terceira trata da *A formação da competência linguística*, a quarta parte discute *Orientação Profissional e a construção do Projeto de Vida* e, finalmente, a quinta reflete sobre *Cultura e Cidadania*. Inclui-se na sessão relativa à Orientação Profissional um texto intitulado *Projeto de vida da juventude pobre: ação sobre o próprio destino e sobre o destino comum*, que tem sua origem em um trabalho empírico realizado com 12 grupos de jovens, de cinco comunidades pobres da Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

O Capítulo 5 – *Conclusão – De olho no biênio 2009-2010: articular uma rede de apoio às CCPTs* – explora possíveis perspectivas de ação voltadas para o corrente biênio, biênio histórico graças às novas políticas de ação afirmativa que garantirão, em 2014, 66% de gratuidade nos cursos do Sistema S; 50% de vagas na rede federal; e ações inclusivas na FAETEC. O capítulo esboça a construção de uma Rede de Apoio Pedagógico (RAP) às Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais, apresentando uma agenda imediata de seus primeiros encaminhamentos no quadrimestre março-junho de 2009, bem como explorando, a médio prazo até 2010, a consolidação de projetos e coparcerias junto a agências da sociedade pública e civil.

O livro termina com uma constatação surpreendente e que o Grupo de Trabalho não suspeitava quando do seu início: a reduzida percentagem

de adolescentes – no limite até 20% – que efetivamente, no momento atual, consegue ter acesso ao Ensino Técnico/Profissional, nos sistemas públicos e privados, após frequentar regularmente as CCPTs. Mesmo que a Rede de Apoio Pedagógico, que se está a construir, funcione com sucesso, ampliando essa percentagem, ainda assim a maioria dos adolescentes de baixa renda e de baixa escolaridade não lograrão o acesso a tais instituições. Ao bater de frente com essa realidade começa a se questionar:

- o que fazer com a maioria desses adolescentes?

O objetivo original de prepará-los para o Ensino Técnico/Profissional, surgido dentro das próprias comunidades na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, não contemplava a maioria de seus jovens pobres. Haveria a necessidade de ampliá-lo através de duas alternativas até então não contempladas:

1. A possibilidade de formação *profissional básica, fora dessas instituições escolares* através do EJA e da formação em serviço nas empresas e ao longo das suas trajetórias pessoais.
2. A possibilidade de *pré-qualificação profissional para a inserção desses adolescentes no mercado de trabalho local*, relacionando as CCPTs diretamente com a construção de um projeto sustentável de desenvolvimento local e de geração de emprego e renda, em especial, via arranjos produtivos locais.

Tais alternativas são apenas embrionárias no momento, estando ainda em fase de estudos preliminares pelo Grupo de Trabalho.

Enquanto isso o grupo se torna cada vez mais ciente de que realmente o seu caminho se encontra em construção. Contudo, torna-se mais consciente de sua responsabilidade social; cada vez mais seguro de que a vida futura desses jovens está em jogo; cada vez mais determinado a oferecer a eles possíveis alternativas permanentes de escolaridade e de trabalhabilidade, que lhes permitam construir um projeto de vida que os faça agir sobre o próprio destino e sobre o destino comum, escapando assim do ócio, do álcool, da pipa, do biscate, do comércio ambulante, do tráfico, da milícia, do furto e de outras opções que lhes roubam o verdadeiro significado da vida humana.

Capítulo 1

Que cenário é esse?

O capítulo apresenta-se dividido em duas partes:

Classes comunitárias pré-técnicas e pré-profissionais: construindo as bases da escolaridade e trabalhabilidade permanentes – salienta a importância das CCPTs face ao excludente cenário da educação fundamental no Brasil e às recentes políticas de ação afirmativa do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego, voltadas a gerar vagas gratuitas nos sistemas públicos e privados de ensino técnico e de qualificação profissional.

Cenário da educação profissional no Brasil – expõe o cenário educacional brasileiro voltado para o ensino técnico/profissional, face às necessidades do mercado de trabalho e à falta de mão-de-obra qualificada em nosso país.

Classes comunitárias pré-técnicas e pré-profissionais: construindo as bases da escolaridade e trabalhabilidade¹ permanentes

José Carmelo Braz de Carvalho²

O Ensino Fundamental de Qualidade: o direito inalienável à escolaridade e trabalhabilidade permanentes

Há uma década, em seu protagonismo de lutas pela *inserção dos adolescentes pobres no ensino técnico e profissional*, as CCPTs (Classes Comunitárias Pré-Técnicas e Pré-Profissionais) vêm investindo acertadamente na consolidação do ensino fundamental. Sem receio de redundância, o ensino fundamental é de fato a base fundante, indispensável para o desenvolvimento e construção continuada ao longo da vida de todo o posterior processo, seja da escolaridade média e superior, seja das oportunidades de qualificação profissional.

Apropriadamente, a Constituição Cidadã – a Constituição Federal de 1988 – consagra este critério, ao definir o direito de todo o cidadão brasileiro – independentemente de sua idade – a completar o ensino fundamental de qualidade como “*um direito público subjetivo*” (Art. 208, par. 1º). A CF 1988 reconhece, portanto, a natureza do ensino fundamental como a base indispensável para todo brasileiro poder continuar o seu processo formativo, tanto no eixo do sistema escolar formal, quanto no eixo dos espaços socioprodutivos no mundo do trabalho.

Ao ressaltar, entretanto, o Ensino Fundamental como direito público subjetivo, inalienável, é crucial destacar igualmente a evolução legal do direito ao Ensino Médio gestada a partir da própria CF 1988, ao prever a gradativa universalização e gratuidade do Ensino Médio. Tal processo constituinte passa a ser crescentemente reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), pelo Decreto nº 5.154/2004 e pelo Parecer CNE nº 39/2004. Assim, o discurso oficial

1 Preliminarmente, trabalhabilidade é definida não apenas como a capacidade laboral do cidadão produzir bens e serviços, mas sobretudo como a capacidade para dirigir a sua própria formação: “detectar e gerir seus percursos de formação profissional”. (In: *A Construção da Proposta Pedagógica do SENAC/Rio*, 2000, p. 135.)

2 PhD em Educação e Desenvolvimento pela Stanford University. Professor emérito da PUC-Rio. Coordenador do Grupo de Trabalho de Apoio às CCPTs.

de que o Ensino Médio já se configura hoje como um direito público subjetivo é politicamente relevante. Entretanto, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, a PNAD 2006 constata que apenas 2% dos adolescentes dos estratos mais pobres estão efetivamente matriculados no Ensino Médio. Esse abismo entre as estatísticas da PNAD 2006 (IBGE: PNAD 2006 – RMRJ – tabela 2-15) na RMRJ e o discurso oficial do MEC e CNE sobre o direito público subjetivo ao Ensino Médio universal e gratuito, torna-se menos gritante graças ao quase inimaginável processo de inclusão de fato promovido pelas CCPTs: diversas delas alcançam até 20% de inclusão dos alunos comunitários nos CEFETs e na FAETEC. É esse protagonismo de inclusão já efetivado pelas CCPTs que está no âmago do presente texto: a proposta político-pedagógica de constituir uma rede de parcerias em apoio às CCPTs, consolidando, tanto processos de ensino-aprendizagem de uma escolaridade de qualidade em bases construtivistas, quanto processos de aprendizagens de base sociogenética referidas aos grupos sociais e comunitários das CCPTs, conforme ressaltam as referências abaixo de assessor do INEP especialista em SAEB e de relatório do Ministério do Trabalho:

A agenda dos que aceitam o aprendizado do aluno como critério último de qualidade, precisa dialogar com a agenda dos que pensam a educação escolar com outros conceitos³.

O processo de construção dos saberes deve recorrer sistematicamente ao resgate e valorização do saber do trabalhador, adquirido na sua experiência de vida, trabalho e lutas, bem como deve observar respeito à diversidade sociocultural, implicando também o resgate das experiências populares de qualificação e educação profissional⁴.

Nesse intento de articular qualidade pedagógica e qualidade social nos projetos político-pedagógicos das CCPTs – mesmo que ainda restrito ao nível do Ensino Fundamental, mas visceralmente articulado com o acesso, a permanência e o êxito no Ensino Pós-Fundamental Médio,

3 SOARES, José Francisco. Direito ao aprendizado. In: *De Olho nas Metas: relatório de acompanhamento do Movimento Todos pela Educação*. São Paulo, novembro de 2008, pp. 22-23.

4 Ministério do Trabalho e Emprego. *Diálogo social e qualificação profissional*. Brasília, 2005, p. 36.

Técnico ou Profissional – procuramos operacionalizar nesta proposta *três Direitos da Cidadania Educacional*:

1. O direito à escolaridade fundamental de qualidade humanista, técnico-científica e social, relativa à herança de conhecimentos, de valores e de cultura gerada pela humanidade no século XXI, indispensável ao pleno exercício autônomo da cidadania educacional e da continuidade da aprendizagem ao longo da vida; conforme referenciada por uma literatura corrente sobre a educação no século XXI, como as obras de Bernardo Toro⁵, Edgar Morin⁶ e Jacques Delors⁷.
2. O direito à escolaridade fundamental que assegure a todo cidadão brasileiro sua inclusão socioprodutiva, condições efetivas de “trabalhabilidade” – o conjunto de saberes, competências, habilidades e valores necessários à sua inserção como trabalhador em diferentes modalidades e níveis dos processos produtivos da economia brasileira: desde as modalidades da economia informal, de subsistência, a autônoma, a economia solidária, manufatureira, até formas mais sofisticadas da economia de base flexível⁸. Ressalte-se, porém, com Martin Carnoy, que a conclusão do ensino fundamental apresenta uma relação mais significativa com a renda no setor informal do que no informal⁹.
3. O direito à escolaridade fundamental que assegure a Cidadania de Autorreconhecimento e Empoderamento de cidadão autônomo e livre, na Diversidade e Multiculturalismo, no âmbito dos Movimentos Sociais e Comunitários, associados ou não à construção de um projeto sustentável de desenvolvimento local.

5 TORO, J. B. *A Construção do Público: cidadania, associação e participação*. Rio de Janeiro: Editora SENAC, 176 p, 2005

6 MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo/Brasília: Cortez Ed. e UNESCO, 2001.

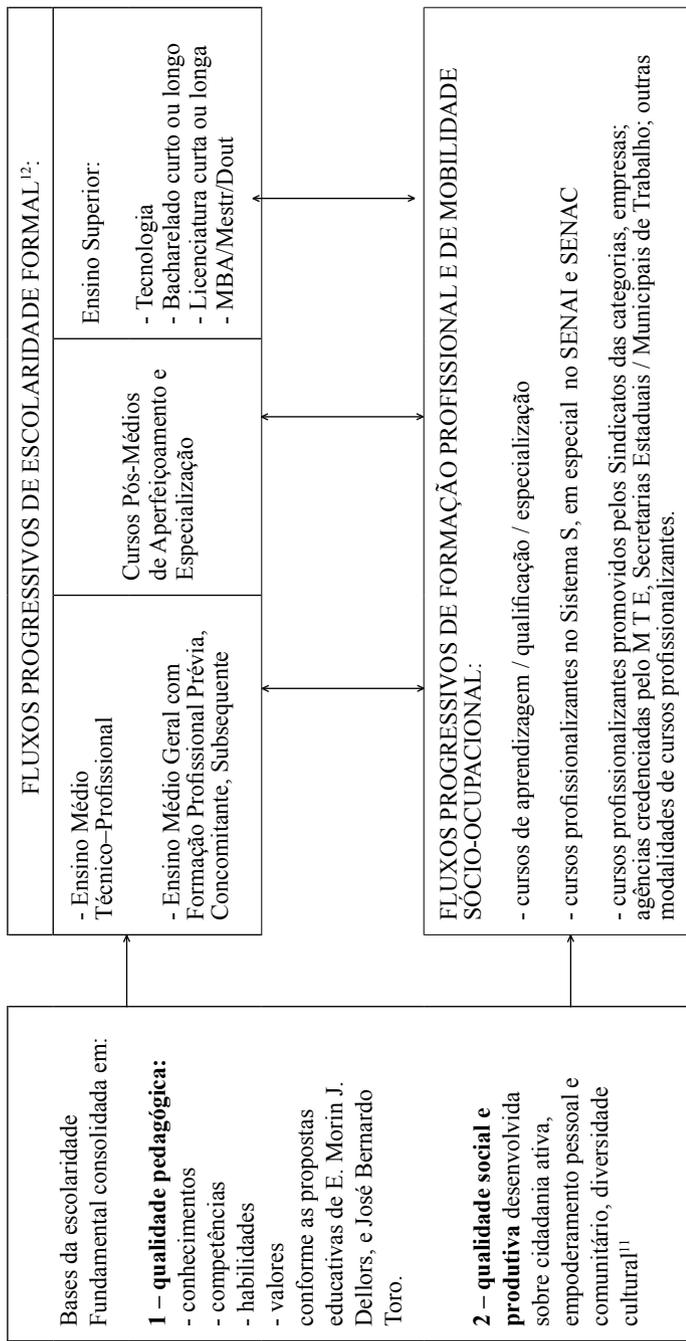
7 DELLORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo/Brasília: Cortez Ed./ UNESCO/MEC, 1999, pp. 89-102.

8 RAMALHO, J. P. e ARROCHELLAS, M. H. (orgs.), em *Desenvolvimento, Subsistência e Trabalho Informal no Brasil* (São Paulo: Cortez Ed., 2004) comprovam ao final do séc. XX que apenas 43,1% da PEA mantêm-se no mercado formal, enquanto 54,4% trabalhavam no setor de subsistência e informalidade urbana.

9 CARNOY, Martin. *Razões para Investir em Educação Básica* (UNICEF, 1992) ressalta que a conclusão do ensino fundamental apresenta uma relação mais significativa com a renda no setor informal do que no formal (p. 30).

Este conjunto integrado de três objetivos socioeducativos constitui a base da Proposta Político-Pedagógica, a ser dialogicamente construída neste livro, através de redes associativas de parcerias entre as CCPTs, os Sistemas de Ensino Técnico-Profissional, as Universidades, demais instituições de formação profissional, e o segmento de profissionais especializados colaboradores voluntários da Rede de Apoio Pedagógico: RAP/CCPTs.

Fluxos e interfaces de processos progressivos entre Escolaridade Regular e Formação Profissional, ao longo da vida juvenil e adulta dos alunos comunitários das CCPTs¹⁰



10 A estimativa é de que até 20% dos alunos comunitários tenham acesso ao Ensino Médio Técnico-profissional e Geral, enquanto a maioria recorrerá a itinerários formativos articulando EJA e processos gradativos de formação profissional ao longo de suas vidas.

11 GOHN, Maria da Glória. (org.). Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2007.

12 Recentemente a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, estabelece uma nova nomenclatura para os cursos e programas de educação profissional e tecnológica. Conferir no próximo texto deste Capítulo 1 (Item 1.2).

Escolaridade Fundamental: um direito inalienável ainda negado às camadas populares

Com efeito, como ocorreu há duas décadas – com o centenário da Abolição da Escravatura e a Campanha da Fraternidade “Ouvi o Clamor deste Povo” – o protagonismo dos movimentos comunitários (Educafro, PVNC, MSU, ONGs e outros) leva os Governos Federal e Estaduais a promover políticas públicas de ação afirmativa, via adoção de cotas no ensino superior. Ao final de 2008, a PNAD constata que 38% dos estudantes de nível superior no Brasil são afrodescendentes.

Igualmente, desde 1998 o protagonismo comunitário organiza as CCPTs como estratégia política de inclusão dos adolescentes de camadas populares no ensino técnico-profissional.

Neste início de 2009, duas políticas públicas do MEC e do MTE geram condições muito promissoras para a consolidação de ações afirmativas junto às CCPTs:

1. Em junho de 2008, a União e o Sistema S firmam acordo pela progressiva gratuidade nos cursos técnico-profissionais do Sistema S, operacionalizando no próximo quinquênio 66,6% das vagas nos Cursos do SENAI e SENAC, e 33,3% nos cursos do Sesi e do SESC.
2. Em 29/12/2008, o Presidente da República sanciona a Lei nº 11.892 que cria os Institutos Federais de Ensino Técnico e Científico – no momento 215 institutos e até 2010 354 institutos, com previsão de 500 mil vagas, das quais 50% no ensino médio integrado à Educação Profissional; 30% no Ensino Superior em Engenharias e Bacharelados Tecnológicos, e 20% em Licenciaturas com ênfase em Educação Tecnológica e Profissional.

Complementarmente, o Poder Legislativo Federal está em vias de aprovar a reserva de 50% das matrículas na rede federal de Universidades, em favor de jovens pobres, afrodescendentes e índios, concluintes do ensino público.

Estima-se, pois, que no biênio 2009-2010 sejam geradas aproximadamente dois milhões de vagas nos sistemas públicos e privados de ensino técnico e qualificação profissional. Mas aqui reside o dilema crucial: nas comunidades pobres os adolescentes e jovens concluindo o ensino fun-

damental público estão em condições de alcançar uma inclusão de qualidade nesses milhões de vagas no ensino técnico e na qualificação profissional? Ou correrão eles o enorme risco da “*autoprofecia do fracasso escolar*”, em decorrência da falta dos fundamentos em sua escolaridade fundamental? Viverão os jovens e adolescentes das camadas populares o efeito perverso de políticas sociais de inclusão, cujo fiasco será atribuído aos próprios sujeitos, naturalizando assim a exclusão em decorrência dos seus déficits pessoais de escolaridade fundamental?

Tal paradoxo da exclusão dos alunos pobres e negros no biênio 2009-2010, no contexto das cotas geradas pelas políticas de inclusão socioeducativa e profissional, reflete um risco concreto. Poderá gerar entre os sujeitos “beneficiários” o reforço da sua culpabilidade pelo fracasso; e endossar entre os opositores das políticas de ação afirmativa o argumento de uma “meritocracia”, que apenas será alcançada no futuro pela terceira ou quarta geração escolar de alunos pobres.

Estes são o dilema e o paradoxo a serem efetivamente superados pelas CCPTs: assegurar a curto prazo uma escolaridade fundamental de qualidade, que habilite os adolescentes e jovens das comunidades pobres a se assegurarem do acesso, permanência e conclusão com qualidade das novas oportunidades de ensino técnico e formação profissional, a serem geradas neste biênio.

Com efeito, lamentavelmente faz sentido o título do presente tópico: a escolaridade fundamental ainda é um direito constitucional negado aos adolescentes pobres, concluintes da rede pública, na RMRJ. Isso é comprovado pelos diagnósticos estatísticos, tanto dos sistemas estatísticos de base escolar do MEC, quanto pelos sistemas estatísticos de base domiciliar do IBGE e do IBOPE.

Com efeito, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, os indicadores sociais são desafiantes às políticas de inclusão socioproductiva de jovens de baixa renda e escolaridade:

1. Em novembro de 2008, relatório técnico de acompanhamento das metas do IDEB (*Todos pela Educação: de olho nas metas do IDEB*, p. 54)¹³ ressalta que no Estado do Rio de Janeiro, entre os alunos da 4ª série fundamental apenas 33,5%, e entre os concluintes da 8ª série funda-

13 Movimento Todos pela Educação. De Olho nas Metas. São Paulo. Relatório de novembro de 2008, 62 p. (www.todospelaeducacao.org.br)

mental, somente 23,5% demonstram um nível adequado de aprendizagem em Leitura e Escrita; e é se constrangido a reconhecer que a população-alvo das CCPTs lamentavelmente está incluída nos 2/3 dos concluintes do ensino fundamental com os mais baixos rendimentos em Leitura/Escrita no SAEB.

2. O mesmo relatório de novembro de 2008 (p. 54) retrata a crítica situação da aprendizagem de Matemática no Estado do RJ: apenas 27,5% dos alunos da quarta série fundamental demonstram alcançar um rendimento adequado no SAEB; e na 8ª série fundamental somente 15,0% demonstram alcançar as competências lógico-matemáticas pesquisadas no SAEB; e infelizmente nossos adolescentes comunitários concluintes de escolas públicas engrossam as fileiras dos alunos com piores rendimentos no SAEB.
3. A PNAD/2007 retrata na RMRJ que o segmento dos alunos mais pobres na rede pública de ensino fundamental compreende 22% dos matriculados, ou pouco mais de 1/5; entretanto, no ensino médio, menos de 2% dos matriculados pertencem ao estrato mais pobre de adolescentes. A PNAD de 2006 constatava que, apesar de a frequência das crianças pobres ao ensino fundamental ter-se quase universalizado no século XXI, apenas 20% dos jovens pobres de 15-17 anos estavam matriculados no ensino médio, com uma diferença de 52 pontos percentuais da taxa de matrícula dos jovens ricos. É, pois, um retrato da discriminação socioeconômica sofrida por adolescentes e jovens em comunidades pobres, face às oportunidades de acesso ao ensino médio técnico-profissional, cuja seletividade é mais acentuada do que em cursos médios de formação geral.
4. O IDEB e o SAEB evidenciam que, nas escolas públicas das áreas mais pobres, os concluintes do ensino fundamental apenas alcançam o nível de competências e habilidades em Lecto-Escrita e Matemática correspondente apenas à 4ª série (atual 5º ano). Convém exemplificar com uma tabela que contém quatro dados estatísticos do

MEC/INEP/2007, comparando os resultados da 8ª série (atual 9º ano) do Município de Nilópolis em relação à média nacional, já baixa em si mesma. Nilópolis tem resultados sempre inferiores à média nacional, com exceção da distorção idade-série, em que dobra o índice nacional. Tal quadro retrata, com um exemplo, o fosso de conhecimentos e competências escolares entre jovens das camadas populares.

Dados estatísticos	BRASIL	Município de Nilópolis
Índice de Aprovação	78,2%	69,2%
Prova Brasil: (total: 375pt)		
• Português	228,93pt	228,27pt
• Matemática	240,56pt	230,92pt
IDEB	3,5	3
Distorção Idade-Série	23,2%	46,4%

5. O INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional)¹⁴ identifica em 2007 entre os jovens brasileiros 03% de analfabetos completos; 19% com alfabetização rudimentar; 43% com alfabetização básica; e apenas 35% com alfabetização plena, ressaltando assim o acentuado fosso existente na juventude brasileira para que ela alcance a escolaridade fundamental de qualidade.

É, pois, insofismável a segregação educacional sofrida pelos concluintes do ensino fundamental nas camadas mais pobres da população no Grande Rio, em suas oportunidades de acesso à escolaridade e à “trabalhabilidade” via ensino técnico-profissional. Com efeito, a cidadania educacional assegurada pela CF1988, duas décadas após sua promulgação, ainda é letra morta em relação aos concluintes do ensino fundamental em comunidades pobres.

¹⁴ Conferir em www.ipm.org.br os dados sobre o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional-INAFF.

Operacionalizando um conjunto de conhecimentos, competências e valores constitutivos da cidadania educacional e da trabalhabilidade no século XXI

No Brasil os estudos sobre Educação e Trabalho dilaceraram-se entre paradigmas marxistas e funcionalistas. Na raiz desses debates está o entendimento sobre a qualificação profissional como uma relação social, no contexto do processo produtivo capitalista (Ver Ferreti, Celso J. In: *Educação & Sociedade*, n87, p. 401-422, maio-agosto 2004.). Sem incidir na ingenuidade de desconsiderarmos que a sociedade brasileira e as relações sociais entre os diversos grupos e classes são estruturalmente injustas, é crucial avançar além das querelas ideológico-políticas, que muitas vezes lutam, mais por prestígio acadêmico e político-ideológico, do que por efetivos compromissos pela inclusão das camadas populares.

Sobre essas areias movediças dos debates sobre paradigmas construtivistas, sócio-histórico-culturais, crítico social dos conteúdos, etc., é indispensável caminhar dialogicamente na construção de uma Proposta Político-Pedagógica voltada para a consolidação da Cidadania Educativa e Trabalhista: o Direito Público Subjetivo – inalienável portanto, de todo adolescente comunitário de desenvolver uma escolaridade fundamental de qualidade de conteúdos curriculares e de qualidade social. Assim, é oportuno ressaltar aqui às CCPTs e às redes de parcerias participantes deste processo, a superação proposta por Dermeval Saviani à já ultrapassada querela entre competência técnica e compromisso político, entre este autor, Guiomar Namó de Mello e Paolo Nozella:

A identificação dos fins implica imediatamente a competência política, e mediamente a competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica a competência técnica, e mediamente a competência política (...) Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica(...) Cabe unificar as lutas, visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas, trilhando um caminho sem retorno no processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente¹⁵.

15 SAVIANI, Dermeval. In: *Educação e Sociedade*, n. 15, pp. 111-143, ago. 1983.

De maneira objetiva e operacional, portanto, a Proposta Político-Pedagógica das CCPTs deve considerar as alternativas concretas de inclusão socioproductiva e mobilidade socioprofissional dos adolescentes das camadas populares, como sendo possíveis de dar-se em diversos contextos e modelos de processos produtivos: desde as alternativas de Economia de Subsistência, Solidária, Informal, Manufatureira, Autônoma, até os segmentos da Economia de Base Flexível já globalizada. Entretanto, nesta diversidade de alternativas de inclusão e mobilidade socioprofissionais, o domínio efetivo da escolaridade fundamental será sempre uma condição “*sine qua non*” para os adolescentes e jovens comunitários.

Essa *base fundante da cidadania educacional e da trabalhabilidade* – sobre a qual cada adolescente e jovem poderão ir construindo suas trajetórias de qualificação e formação profissional – pode ser operacionalizada sobre um conjunto de saberes, competências e valores, que José Bernardo Toro – educador colombiano e presidente da Confederação Colombiana de ONGs – resume em sete itens, identificando-os como *os códigos da modernidade*, indispensáveis à efetiva participação cidadã e produtiva no século XXI¹⁶:

1. Desenvolver altas competências em leitura e escrita, que se constituem hoje em requisitos de subsistência.
2. Desenvolver elevadas competências em cálculo matemático e em solução de problemas, pois “hoje o profissionalismo consiste em resolver problemas”.
3. Desenvolver altas competências em expressão escrita, ao longo de três eixos: i) em descrever fenômenos e situações; ii) precisão em analisar e comparar; e iii) precisão em expressar o próprio pensamento.
4. Capacidade para analisar o ambiente social e criar governabilidade, ou seja, formação política para solucionar seus próprios problemas, através da análise crítica e da comparação dos ambientes sociais.
5. Capacidade para a recepção crítica dos meios de comunicação de massa, desenvolvendo-se procedimentos para capacitar o espírito crítico infantil.
6. Capacidade para planejar, trabalhar e decidir em grupo, através de uma aprendizagem cooperativa em equipe.

16 http://www.escolainclusiva.com.br/canais/20_encontros_tem/Arquivos/p_Walny_codigosmodernidade.doc

7. Capacidade para localizar, acionar e usar a informação acumulada nas fontes de dados e bancos de informações.

Dadas as especificidades das CCPTs, a pauta já delineada anteriormente por Bernardo Toro, Edgar Morin e Jacques Dellors parece oferecer uma sólida base fundante a uma proposta político-pedagógica, que articule ao ensino fundamental subsídios teórico-práticos sobre o conjunto de conhecimentos, competências e valores, que de um lado respondam às exigências da continuidade da escolaridade nos níveis médio e superior aos adolescentes comunitários, e de outro lado lhes assegurem igualmente efetivas condições de “trabalhabilidade” ao longo de suas existências, em diferentes espaços e modalidades da economia e do processo produtivo. Com efeito, a proposta político-pedagógica aqui apresentada engloba pré-requisitos de conhecimentos curriculares, competências e habilidades, valores sócio-político-culturais, empoderamento da cidadania ativa individual e coletiva, diversidade e inclusão, os quais parecem devidamente contemplados na proposta de Bernardo Toro.

Pode parecer utópico e paradoxal apresentar-se às CCPTs – que ainda lutam por conquistar o direito constitucional a uma escolaridade de qualidade para seus alunos comunitários concluintes do 9º ano (antiga 8ª série), mas com conteúdos curriculares do 5º ano (4ª série) fundamental – uma proposta político-pedagógica que hoje deve ser alcançada com a Educação Básica completa, como reivindicada pela LDB (Lei nº 9.432/1996), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE Parecer nº 39/2004) e por decretos da União (Decreto nº 5.154/2004). Utópico sim, mas no sentido dado por Karl Mannheim, de que a utopia é “aquele estado de coisas que ainda não existe; mas que no futuro poderá tornar-se realidade”. Com efeito, objetivamente analisada, não é uma utopia a superação dos condicionamentos socioeconômicos e político-educacionais que as CCPTs já realizam parcialmente ao alcançar taxas de inclusão nos CEFETs, FAETEC e escolas médias de até 20% de seus alunos comunitários, ou seja, uma taxa proporcionalmente dez vezes mais elevada do que os míseros 2% do alunado mais pobre da RMRJ frequentando o Ensino Médio, segundo a PNAD 2006 (IBGE: PNAD 2006 – RMRJ – tabela 2-15). Com efeito, o protagonismo comunitário das CCPTs já antecede em dez anos as políticas de inclusão nos sistemas de Ensino Técnico-profissional e de Aprendizagem agora sendo implementadas pela União junto ao Sistema S e ao novo Sistema Federal dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Cabe assim à Rede de Apoio Pedagógico às CCPTs, aos Governos e agências da Sociedade Civil colaborar no sentido de superar a recorrente autoprofecia do fracasso escolar, tão comum no período de 1975-1985, quando os alunos das camadas populares ascenderam finalmente ao Ensino Fundamental, sofrendo elevadíssimas taxas de reprovação e abandono escolares, sob a alegação de não estarem pedagogicamente preparados. Com efeito, a Proposta Político-Pedagógica ora sendo elaborada pelos integrantes da RAP/CCPTs objetiva precisamente colaborar para que as políticas de inclusão no Ensino Técnico-profissional e no Sistema de Aprendizagem alcancem eficácia, eficiência e efetividade.

Nesse sentido, encerra-se este texto com uma referência à obra que descreve o processo de construção da proposta pedagógica do SENAC/Rio em 2000¹⁷:

Delineia-se, assim, uma outra visão de educação profissional e de educação continuada. Um processo que durará a vida toda, nem sempre relacionando-se com a escola formal. Neste processo, importa o “aprender a aprender”, o encorajamento da criatividade dos indivíduos, a construção e reconstrução de referências próprias e coletivas (...). Esta nova visão de educação profissional envolve também uma dimensão de cidadania que extrapola os muros das empresas. Ler, interpretar a realidade, expressar-se verbalmente e por escrito, lidar com conceitos científicos e matemáticos, trabalhar em grupos na solução de problemas são componentes do perfil do trabalhador (...). Tendem a ser, também, requisitos para a vida na sociedade moderna. Perde sentido a dicotomia entre educação e educação profissional. Trabalho e cidadania, competência e consciência não podem mais ser vistos como dimensões distintas. Reclamam desenvolvimento integral do indivíduo. Um indivíduo ao mesmo tempo trabalhador e cidadão, competente e consciente.

17 SENAC/Rio. *A Construção da Proposta Pedagógica do SENAC*. Rio de Janeiro: SENAC, 2000, p. 184.

Cenário da educação profissional no Brasil

Rosilene Ferreira de Almeida Menezes¹

A LDB situa a educação profissional na confluência de dois direitos do cidadão: *o direito à educação e o direito ao trabalho* (MEC 2000). Nesse sentido, para traçar um cenário da educação profissional no Brasil, e em particular no Estado do Rio de Janeiro, é necessário situar o contexto do mercado de trabalho e as exigências de qualificações, os fundamentos legais da educação e as oportunidades de formação técnica. E de um modo bem sintético, serão apresentados neste texto linhas gerais do mercado de trabalho na perspectiva de inserção e o contexto da educação profissional.

Em relação ao mercado de trabalho, um estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE, feito no âmbito de um projeto do MTE em 2007, traça um quadro das tendências de novas ocupações e da qualificação do mundo do trabalho no País, com contribuições significativas para o planejamento e o desenvolvimento de programas e cursos de formação profissional.

O estudo, analisando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, afirma que 6,6 milhões de ocupações foram criadas entre 2002 e 2005, e desse total, 5,7 milhões foram de ocupações com contribuição para a previdência social (DIEESE 2007).

Esse aumento mostra, na perspectiva do estudo, uma tendência de recuperação do mercado de trabalho, com elevação do grau de formalização das ocupações de 48,5% para 51,7%.

Ainda segundo o estudo,

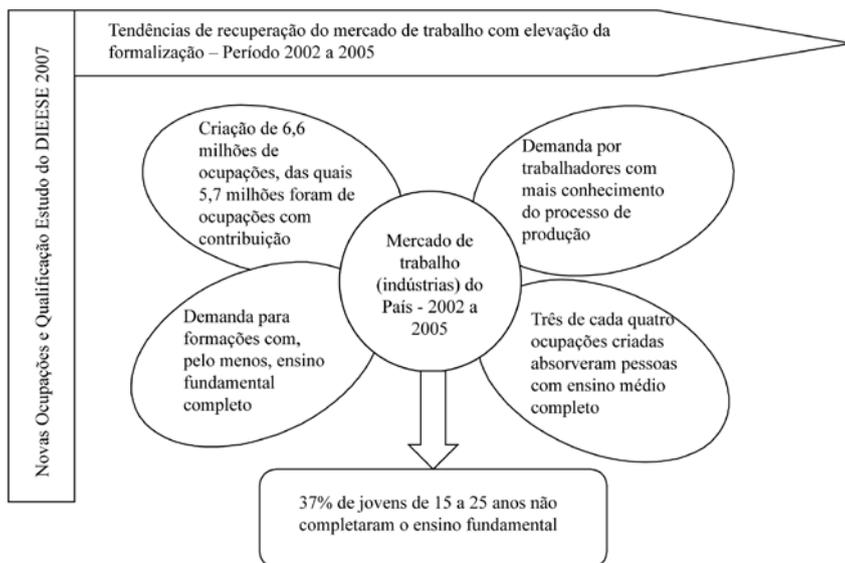
a recuperação do mercado de trabalho com elevação do seu grau de formalização tende a ampliar as possibilidades de uma mudança positiva do perfil de qualificação da força de trabalho, pois se estabelece a expectativa de que os segmentos econômicos com maior grau de estruturação demandem trabalhadores com mais conhecimento para o processo de produção. (DIEESE, 2007)

¹ Graduação em Pedagogia (PUC-Rio). Mestrado em Ciências da Engenharia da Produção (COPPE/UFRJ). Especialização em Normalização, Formação e Certificação por Competências pela OIT. Assessoria em Programas de Educação Profissional.

Aproximadamente, um terço do potencial de criação de ocupações tende a ser de responsabilidade da grande empresa, e uma parcela considerável deverá pertencer aos estabelecimentos menores, em especial às micro e pequenas empresas.

Há uma clara tendência de demanda para formações, ao menos, com ensino fundamental completo. E, de acordo com a PNAD, três de cada quatro ocupações criadas absorveram pessoas com segundo grau completo, atualmente ensino médio, confirma o estudo. (DIEESE, 2007)

Sintetizando esses dados, teríamos um quadro com perspectivas positivas do ponto de vista da ampliação de postos de trabalho, mas ao se exigir escolaridade de no mínimo ensino fundamental completo, reduz-se as oportunidades de inserção no mercado trabalho de aproximadamente 37% dos jovens de 15 a 25 anos (PNAD) que não possuem ensino fundamental completo e de pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade.



Em 2006, o ritmo de crescimento da produção manteve o mesmo desempenho. No período de 2007 a 2008 (até o terceiro trimestre de 2008), a atividade econômica registrou as *mais expressivas taxas de crescimento, tanto da produção, quanto do nível de emprego.*

Se, por um lado, a recuperação da economia nacional restabeleceu alguma virtuosidade com o mercado de trabalho, é importante ressaltar que, por outro, ela tem ainda sido incapaz de alterar o quadro estrutural de precariedade e de desemprego reiterado ao longo da década de 1990.

A atividade industrial, de acordo com a pesquisa da CNI, mostrou mais dinamismo no segundo trimestre de 2008 que em igual trimestre de 2007. A produção da indústria cresceu, de uma maneira geral, de forma tão intensa quanto no segundo trimestre de 2007, mas o período atual registrou *maior crescimento no número de empregados e maior nível de utilização da capacidade instalada*. (CNI, abril/junho 2008)

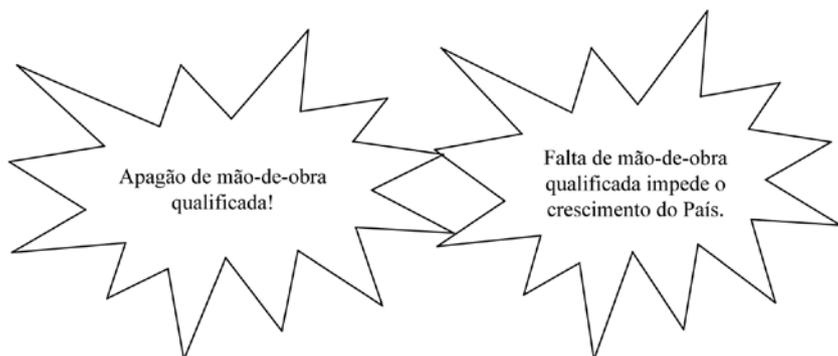
De acordo com a pesquisa,

dos 27 setores pesquisados, 20 registraram indicadores de evolução da produção acima de 50 pontos. Dos setores com crescimento da produção, nove registraram indicadores acima de 60 pontos. Os que mais se destacaram foram Refino de Petróleo (índice de 68,2 pontos), Veículos Automotores (63,2) e Outros Equipamentos de Transporte (62,5). (CNI, abril/junho 2008)

O avanço da produção industrial veio acompanhado de aumento do emprego. O indicador de evolução do número de empregados se encontra acima de 50 pontos *há oito trimestres consecutivos e alcançou no segundo trimestre de 2008 o valor de 53,6 pontos, superior ao registrado no mesmo trimestre do ano anterior*. (CNI, abril/junho 2008)

A indústria fluminense, em novembro de 2008, gerou 17.547 empregos formais, o equivalente a 0,59% de aumento em relação ao estoque de assalariados do mês anterior, ficando em primeiro lugar em número de empregos criados no período, de acordo com os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) apresentados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE 2009) (consulta ao site no dia 22/01/2009).

Nesse período, termos como *Apagação de mão-de-obra qualificada* e expressões como *Faltam profissionais para mercado de trabalho*, *A falta de mão-de-obra qualificada impede o crescimento do País* frequentemente aparecem em jornais e revistas, e são igualmente objetos de debates.



Em resposta a essas questões, foram tomadas várias medidas, entre elas o aumento do número de vagas para cursos de formação profissional, modificações na legislação educacional e criação de novos programas, de modo a ampliar as oportunidades de formação de profissionais.

No meio dessa euforia, o quarto trimestre de 2008 é afetado pela crise da economia internacional. O cenário de evolução se encontra em processo de redução de crescimento e oferta de empregos. “O quarto trimestre de 2008 foi o pior trimestre para a atividade industrial desde 1999.” (CNI, outubro/dezembro 2008)

Indicadores da evolução do nível de atividade

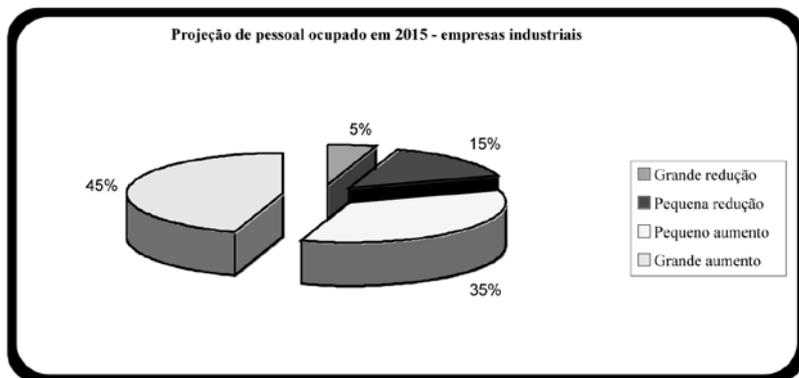
	IV - 2007	III - 2008	IV - 2008
Produção	59,0	57,8	40,8
Emprego	54,9	54,4	44,0

Fonte: CNI – Sondagem outubro/dezembro de 2008.

Diante desse quadro, há alguma esperança de recuperação da economia?

Uma pesquisa da FIRJAN de 2007, com foco na identificação de requisitos de formação educacional para carreiras, tendo como horizonte o ano de 2015, apresenta um cenário bastante otimista em relação à perspectiva de crescimento do mercado de trabalho.

Feita com 416 empresas industriais brasileiras que respondem pelo emprego de um contingente de 495.940 trabalhadores, à época da pesquisa, os resultados mostram que 80% apontaram uma tendência de aumento do efetivo de pessoal, ao passo que apenas 20% apontaram redução.



Fonte: Pesquisa FIRJAN 2007

Os resultados da pesquisa devem ser relativizados, pois eles foram levantados em 2007, quando os sinais da retomada de crescimento eram evidentes, com percentuais bastante otimistas.

As segmentações das áreas profissionais e ocupações utilizadas na pesquisa tiveram como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), associáveis à atividade industrial e foram: *profissionais* – área de gestão e área operacional; *ocupações* – profissionais das ciências e das artes², técnicos de nível médio³ e trabalhadores da produção de bens e serviços industriais⁴.

A *área de gestão* contempla, entre outras, as seguintes ocupações: atendimento ao cliente; comercial; compras; comunicação; contabilidade; financeira; jurídica; marketing; ouvidoria; planejamento; recursos humanos; serviços gerais; tecnologia da informação.

2 *Profissionais das ciências e das artes* – Engloba carreiras associadas a um maior grau de instrução, incluindo ocupações de nível superior, como advogados; analistas de sistemas computacionais (TI); artistas visuais e desenhistas industriais; contadores e afins; editores; engenheiros ambientais; engenheiros de petróleo, citando algumas.

3 *Técnicos de nível médio* – Representa um conjunto intermediário de carreiras associadas à detenção de conhecimentos mais aprofundados das atividades realizadas: técnicos em produção, conservação e de qualidade de alimentos; técnicos florestais; técnicos em manipulação farmacêutica; técnicos de produção de indústrias químicas, petroquímicas, refino de petróleo, gás e afins, citando algumas.

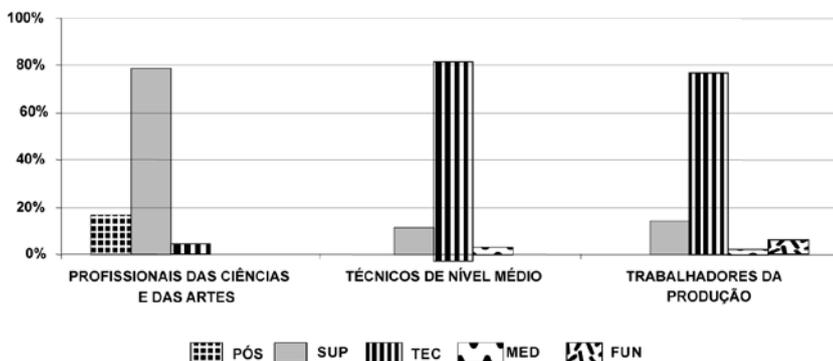
4 *Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais* – Representam as carreiras mais associadas ao chão-de-fábrica: ajudantes de obras civis; ajustadores mecânicos polivalentes; alimentadores de linhas de produção; ceramistas (preparação e fabricação); encanadores e instaladores de tubulações; ferramenteiros e afins; forneiros metalúrgicos (segunda fusão e rea aquecimento); inspetores e revisores de produção têxtil, citando algumas.

Na área operacional algumas das ocupações são: engenharia; manutenção; meio ambiente; pesquisa & desenvolvimento; produção; projetos; segurança & saúde ocupacional.

Tanto para a área de gestão, quanto para a área operacional, a pesquisa identificou tendência de aumento das perspectivas no mercado de trabalho.

Quanto às ocupações, em todos os níveis houve registro de perspectivas de crescimento, tanto nas áreas profissionais *das Ciências e das artes*, de *Técnicos de nível médio*, como também de *Trabalhadores da produção de bens e serviços industriais*.

Distribuição dos níveis de instrução – Profissões específicas



Fonte: Pesquisa FIRJAN, 2007.

Em destaque a formação técnica de nível médio, que apresentou uma demanda expressiva.

Perspectiva de formação requerida para áreas e ocupações

Dependendo do segmento produtivo, as áreas e as ocupações podem demandar diferentes níveis de escolaridade: graduação e pós-graduação, formação técnica em nível médio, como também qualificações técnicas que requeiram escolaridade em nível fundamental completo.

No entanto, para os cargos de Diretoria e Gerência nas empresas do ramo indústria, parece não haver diferença significativa em relação aos níveis de escolaridade e tipos de formação. (FIRJAN, 2007)

Formação para a área Operacional	Cargos	
	Diretoria	Gerência
Doutorado / Mestrado	10,9%	4,9%
Pós-Graduação / MBA	50,5%	43,2%
Curso Superior	38,6%	51,9,8%
Total	100,0%	100,0%

Formação para a área de Gestão	Cargos	
	Diretoria	Gerência
Doutorado / Mestrado	12,9%	7,4%
Pós-Graduação / MBA	48,4%	56,8%
Curso Superior	38,7%	35,8%
Total	100,0%	100,0%

Fonte: FIRJAN, 2007.

A Pós-Graduação/MBA se destacou como uma exigência preponderante para a ascensão profissional aos cargos de diretoria na área operacional.

No entanto, as questões sobre a falta de qualificação dos trabalhadores continuam temas de notícias e debates.

Uma matéria publicada em *O Globo on line* comenta notícia do *Washington Post*, argumentando

que as deficiências no sistema educacional brasileiro estão levando empresas do País a investir na formação de sua futura força de trabalho, cita como exemplo o caso da Vale, com mais de 150 mil empregados em todo o mundo. Afirma, ainda, que o ensino secundário no País não produz o número suficiente de engenheiros e outros com habilidades técnicas, mesmo com a redução da demanda causada pela crise econômica global. (*Plantão* | Publicada em 09/12/2008, às 8h11min)

Acompanhando o cenário da educação profissional em termos de oferta de vagas e formas de atendimento com programas e cursos, percebe-se que muitas mudanças vêm acontecendo, como as ações governamentais na mudança da legislação, na reformulação dos sistemas de formação de profissionais e na criação de escolas. Se essas medidas são suficientes, se foram implementadas tardiamente, indubitavelmente no momento isso não é relevante. Importa saber que uma educação profissional de qualidade implica excelente educação básica.

Numa tentativa de conhecer o que está mudando na educação profissional, apresentaremos no item seguinte aspectos relacionados à sua organização.

Como está organizada a educação profissional no País – Base legal

A educação profissional, de acordo a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, com a nova redação trazida pela Lei nº 11.741⁵, “*integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia*”. A intencionalidade expressa na Lei é de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Os cursos de educação profissional e tecnológica, na leitura do parágrafo 1º do Artigo 39 da Lei, poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

A utilização de itinerários formativos possibilita a integração e a construção cumulativa de saberes, como também o aproveitamento de competências adquiridas em programas formais de ensino e as construídas de modo informal.

Essa possibilidade adquire um caráter legal com a nova redação trazida pelo artigo 41 da Lei nº 11.741:

o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

O reconhecimento formal de competências construídas no trabalho, principalmente quando se trata de continuidade de estudos, potencializa a utilização dos itinerários formativos que mapeiam de forma integrada os conhecimentos⁶ necessários à formação de profissionais, com vistas à in-

5 A Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, “altera dispositivos da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, *institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.*

6 Princípios científicos e tecnológicos, habilidades, conhecimentos relacionados à escolaridade correspondente aos requeridos no processo de trabalho.

serção qualitativa no mundo do trabalho. Por integrar diferentes níveis de saberes, as aprendizagens consolidadas correspondentes ao ensino fundamental podem ser reconhecidas como equivalentes e/ou com necessidade de apenas complementação em uma formação técnica de nível médio.

De acordo com a Lei nº 11.741/2008, a educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I - *Formação inicial e continuada ou qualificação de profissional*⁷

II - *educação profissional técnica de nível médio*⁸

III - *educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação*⁹

Embora não associada a um nível de escolaridade específico, os cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação serão articulados,

preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador. (redação do Decreto nº 5.154/2004)

Nesse caso, as ofertas de cursos poderão ter como referência o perfil *7 Formação inicial e continuada ou qualificação* – Os cursos e programas desse nível, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, *em todos os níveis de escolaridade*, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Os cursos articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (redação do Decreto nº 5.154/2004).

8 Educação profissional técnica de nível médio – A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: *I - articulada* com o ensino médio; e *II - subsequente*, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. A educação profissional técnica de nível médio *articulada* será desenvolvida de forma: *I - integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; e, *II - concomitante*, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso.

9 Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação – os cursos serão organizados, no que concerne aos objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

profissional que, dependendo da área tecnológica, pode requerer níveis de escolaridade de ensino fundamental incompleto à pós-graduação.

Os cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio, atendida a formação geral do educando, poderão, à luz da legislação, preparar o educando para o exercício de profissões técnicas. E seus objetivos e definições estão contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Esses cursos, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão¹⁰ ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Lei nº 11.741/2008)

Para os cursos de educação profissional e tecnológica de graduação e pós-graduação a Lei estabelece que eles serão organizados, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Lei nº 11.741/2008)

A educação profissional e tecnológica poderá, ainda, incluir cursos especiais para a comunidade não condicionados à escolaridade formal, de acordo com o artigo 42 da referida Lei:

As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Lei nº 11.741/2008)

Mais e mais se percebe uma clara intenção, no posicionamento governamental, de associar, integrar cada vez mais as ações de formação técnica com o correspondente aumento de escolaridade.

Mas, considerando os déficits de escolaridade da população brasileira e os requisitos de qualificação de níveis mais sofisticados de formação técnica, grande parte da população economicamente ativa não terá condições de realizar uma educação profissional de qualidade e a desejada inserção nesse competitivo mercado de trabalho.

Contudo, é também visível o esforço de instituições governamentais no que se refere à expansão da educação profissional e tecnológica, pela criação e reformulação de base legal, criação e re-estruturação de escolas e de programas como “Brasil Profissionalizado”, linhas de financiamento, referenciais metodológicos, entre outros.

10 O educando, para obter um diploma de técnico de nível médio, deverá ter concluído seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

Analisando os dados do censo escolar de 2006, constata-se o crescimento do número de matrículas da educação profissional técnica de nível médio, mas eles ainda não correspondem a 50% dos alunos que concluíram o ensino médio, mesmo considerando o interesse histórico pelo ingresso no ensino superior.

Matrícula no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio no Brasil, por dependência administrativa – 2006

Dependência Administrativa	Ensino Médio (regular)	Ensino Médio (EJA)	Ensino Médio (Total)	Educ. Prof. de Nível Médio
Brasil	8.906.820	1.750.662	10.657.482	744.690
Federal	67.650.814	814	68.464	79.878
Estadual	7.584.391	1.544.268	9.128.659	233.710
Municipal	186.045	61.312	247.357	23.074
Privada	1.068.734	144.268	1.213.002	408.028

Fonte: Dados do INEP/Censo Escolar 2006.

Os dados do censo escolar de 2008, apresentados pelo MEC, mostram o crescimento das matrículas da educação profissional e tecnológica: (Comunicação - Portal do MEC - 19/1/2009), conforme comentário:

As matrículas de educação profissional são as que mais crescem no país. Se comparados aos dados de 2007, houve um aumento de 14,7 pontos percentuais no número de alunos em escolas de educação profissional. (MEC 2009)

Esses resultados demonstram os esforços de todas as esferas: pública (federal, estadual e municipal) e privada de formação profissional.

A tendência é de crescimento com taxas ainda maiores, em respostas à oferta de vagas, reservas de cotas, ampliação do atendimento pelos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, bem como por meio do acordo¹¹ celebrado com as entidades que compõem o Sistema S, com vistas a ampliar o ingresso nos cursos técnicos e de qualificação a estudantes e trabalhadores de baixa renda.

A qualificação profissional é também preocupação do Ministério do Trabalho e Emprego, seja ela contemplada no Plano Nacional

11 Dois terços dos recursos do SENAI e do SENAC devem financiar a oferta gratuita dos cursos. A partir deste ano (2009), o SENAC destinará 20% dos recursos para cursos gratuitos e o SENAI, 50%.

de Qualificação, financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), seja na atualização da regulamentação da Aprendizagem Industrial¹².

Pelo Decreto nº 5.598/2005, o limite máximo de idade para os jovens se beneficiarem dos cursos passou de 18 para 24 anos, possibilitando que jovens com defasagem de escolaridade, aos 18 anos, possam ainda usufruir do direito de uma formação profissional gratuita e de inserção no mercado que sempre exige experiência prévia.

Ao se configurar a tendência de ampliação das oportunidades de ingresso nos cursos de formação técnica, sem a melhoria nos índices de escolaridade e formação básica da PEA, apesar dos esforços, os objetivos de mudança dificilmente serão alcançados.

Acrescentem-se a esse quadro as mudanças introduzidas nos processos produtivos nas últimas décadas, com emprego das novas tecnologias de produção e de informação e das novas formas de organização do trabalho, que demandam conhecimentos cada vez mais sofisticados e a necessidade de atualização constante dos trabalhadores.

Percebe-se que, quanto mais se empregam máquinas “inteligentes” na produção, paradoxalmente é reconhecida a importância do saber fazer dos trabalhadores, ou seja, não se pode prescindir do trabalho humano.

As atividades de planejar, avaliar riscos, diagnosticar falhas, implementar melhorias nos processos e produtos, criar novas linhas de produtos, tomar decisões estratégicas são competências dos trabalhadores.

Por isso é que as empresas têm investido muito na formação continuada das suas equipes de trabalho, dos níveis gerenciais ao chão de fábrica, tanto em cursos de formação técnica e, em alguns casos, de aumento de escolaridade. Disso depende a sua capacidade de inovar e de se manter no mercado.

As empresas de grande porte criaram as suas próprias universidades corporativas, assumindo os papéis de planejador e educador, mapeando competências, elaborando currículos e itinerários formativos e formando professores para atuar dentro das empresas. A gestão de competências é estratégia mais comum no contexto de trabalho.

12 A aprendizagem é estabelecida pela Lei nº 10.097/2000, regulamentada pelo Decreto nº 5.598/2005, que estabelece que todas as empresas de médio e grande porte estão obrigadas a contratar adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos. Trata-se de um contrato especial de trabalho por tempo determinado, de no máximo dois anos. Os jovens beneficiários são contratados por empresas como aprendizes de ofício, previsto na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego.

Contudo, a educação básica de qualidade é base para assegurar ao trabalhador possibilidades de uma formação técnica de qualidade e a mobilidade para a construção de novos saberes, que implica relacionar teoria e prática, parte e totalidade, e lidar com transdisciplinaridade.

Conclusão

Os indicadores apresentados nas seções anteriores podem expressar alguns impactos das alterações ocorridas na estrutura do emprego no País, um período com taxas de aumentos animadoras no período de 2002 a 2008 e de perda de postos de trabalhos no último trimestre de 2008.

Percebe-se que a geração de novos postos de trabalho tem impedido o agravamento da situação de fragilidade estrutural do mercado de trabalho, mas tem sido incapaz de reverter esse quadro desfavorável no presente momento.

Em relação às qualificações para os postos criados, os requisitos de escolaridade são de no mínimo ensino fundamental completo, com maior possibilidade de inserção de profissionais com formação técnica de nível médio. Levando em conta os déficits de escolarização da PEA, grande parte dessa população tem poucas chances de ingresso e permanência no competitivo mercado de trabalho.

No que se refere à formação profissional, constata-se um enorme esforço de organismos públicos e privados para ampliação das oportunidades de formação: com mudanças na base legal, na criação de vagas e de escolas, no estabelecimento de vínculos, cada vez mais, entre a educação básica (fundamental, médio e educação de jovens e adultos – EJA) com a formação técnica nos seus diferentes níveis.

Destacam-se as medidas recentes de ampliação das oportunidades de formação profissional com a criação dos institutos federais de educação tecnológica e a oferta de gratuidade nas instituições que formam o Sistema S, neste último caso com mudanças em uma legislação que tem mais de sessenta anos.

Esse esforço é também percebido na modalidade aprendizagem profissional, com alterações da base legal, ampliando a idade limite de 18 para 24 anos incompletos, com impactos positivos no potencial de vagas de encaminhamento de adolescentes e jovens para o mercado formal de trabalho, pela obrigatoriedade das empresas de grande porte contratarem adolescentes e jovens nessa faixa etária de acordo com a Lei nº 5.598/2005.

Contudo, apesar de todos os esforços recentes, estão entrando no mercado jovens com baixa qualificação. A escolarização precária é mais um entrave para uma formação profissional com qualidade, e certamente dificulta o ingresso no mercado de trabalho e a mobilidade funcional nos processos de trabalho. A base para construção e desenvolvimento de competências profissionais na escola e no trabalho indubitavelmente é uma educação básica de qualidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, Documento Base. Brasília, dezembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec> Acesso em: 30/01/2009.

MINISTÉRIO da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional de nível técnico – Introdução, 2000 – p. 83.

SONDAGEM INDUSTRIAL. *Sondagem Trimestral da CNI*, Ano 11, n.2, abr./jun. 2008.

SONDAGEM INDUSTRIAL. *Sondagem Trimestral da CNI*, Ano 11, n.4, out./dez. 2008

Internet

Artigo do Jornal *O Globo On line*. Deficiências em ensino no Brasil levam empresas a investir em formação, diz jornal. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL915982-5598,00-DEFICIENCIAS+EM+ENSINO+NO+BRASIL+LEVAM+EMPRESAS+A+INVESTIR+EM+FORMACAO+DIZ+.html>. Acesso em: 09/12/2008, às 08h11.

FEDERAÇÃO das Indústrias do Rio de Janeiro. Portal Empresarial Perspectivas Estruturais do Mercado de Trabalho na Indústria Brasileira – 2015. Outubro de 2007 Disponível em: <http://www.portalempresarial.com.br>. Acesso em janeiro de 2009.

MTE. Governo espera criar mais 1,5 milhão de empregos em 2009

- Assessoria de Imprensa do MTE – Portal do MTE. Disponível em:

<<http://www.mte.gov.br/sgcnoticia.asp?IdConteudoNoticia=4867&PalavraChave=caged;%20emprego,%20lupi>>.

MEC. Lula sanciona lei dos institutos. Portal do Ministério da Educação – MEC. 29/12/2008. Produzido em: 16/01/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 31/01/2009.

Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

Capítulo 2

Como fizemos?

Três relatos de experiências pioneiras

O capítulo compõe-se de três partes que apresentam o processo de criação das três primeiras Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, cada uma com suas especificidades locais:

Pré-Técnico Perfeita Alegria: uma experiência de união, luta e amor pela juventude, da Juventude Franciscana em Nilópolis.

Classe Comunitária Pré-Técnica Eu Penso no Futuro, em parceria com a ONG “Eu Penso no Futuro”, na comunidade do Rio das Pedras.

Pré-Técnico Anil: Projeto de Aulas de Apoio – Uma utopia de um jovem socialista para a educação, por movimento associado ao PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes) no Canal do Anil.

Pré-Técnico Perfeita Alegria: uma experiência de união, luta e amor pela juventude

Jefferson Eduardo dos Santos Machado¹

Introdução

Após dez anos de intensa luta contra o descaso com que são tratados os adolescentes e jovens das periferias do nosso país, queremos expressar nestas linhas como foi nossa experiência até aqui e quais seriam as medidas e propostas para melhorar o nosso trabalho e aproveitar as oportunidades que serão abertas com as novas políticas de inclusão, através da educação, lançadas pelo MEC a partir de 2008.

Gostaríamos de salientar que o Pré-técnico Perfeita Alegria é uma construção coletiva, que já contou com a ajuda de muitas pessoas em sua história e que tem uma equipe que trabalha, incansavelmente, para que tudo ocorra da melhor maneira possível.

Nascemos e vivemos na chamada “Princesinha da Baixada” ou terra da “Família Beija-Flor”. Para aqueles que lêem jornais e assistem TV, sem conhecer a dinâmica que rege o cotidiano de nossa cidade, tudo parece ser uma maravilha. Em todos os carnavais nosso povo é visto comemorando ou reclamando uma vitória nos desfiles do Grupo Especial das Escolas de Samba da Cidade do Rio de Janeiro.

Como dizem por aí, porém, depois da quarta-feira de cinzas voltamos à realidade. Nossa cidade, conhecida mundialmente pelo carnaval de alta qualidade apresentado pela agremiação carnavalesca Beija-Flor, que enche de orgulho a sua população, principalmente a mais carente, coloca máscaras na realidade apresentada pelos números oficiais no que tange ao desempenho dos alunos matriculados nas escolas da rede pública.

Segundo o documento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada–IPEA, *PNAD 2007: Primeiras Análises – Educação, Juventude, Raça/Cor*, no âmbito nacional houve um aumento do número de *jovens adolescentes que estão* pleiteando sua entrada no mercado de trabalho². Como

¹ Mestre em História pela UFRJ. Licenciado em História pela UFRJ. Professor de História da África e Prática de Ensino de História na UNIG. Coordenador da “Casa Perfeita Alegria”.

² Comunicação da Presidência - *PNAD 2007: Primeiras Análises – Educação, Juventude*

o grau de escolaridade, segundo esse documento, também aumentou, podemos notar que a competição pelas poucas vagas na Rede Pública de Escolas Técnicas fica cada vez mais acirrada. Outra constatação importante é que muitos dos jovens que ingressam nas escolas de ensino médio logo a abandonam, pois precisam trabalhar, ou não se adaptam ao modelo de ensino decadente apresentado nas escolas de ensino médio das localidades onde vivem.

No que *tange à questão do desemprego juvenil*, a Pnad de 2007 mostra o quanto ainda são restritas as oportunidades para os jovens no mercado de trabalho: 4,6 milhões estavam desempregados, representando 63% do total de desempregados no país. Nota-se que o desemprego juvenil era 2,9 vezes maior que o dos adultos (a taxa de desemprego juvenil era de 14%, enquanto a taxa de desemprego adulto era de 4,8%). Esse é o nosso foco, pois muito se fala da falta de preparo dos candidatos aos postos de trabalho. Queremos incentivar os jovens a se preparar melhor, a fim de preencher essas vagas.

Nossas escolas não conseguem dar uma formação adequada aos jovens, impedindo-os de sonhar com uma vida melhor. A partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Nilópolis, que foi de três numa escala que vai de zero a dez, descobriremos que só através de um grande esforço pessoal e familiar um adolescente do município, a não ser que fosse de uma família abastada, iria conseguir ingressar em escolas do tipo CEFET e EPSJV-Fiocruz.

Nossa cidade precisa mudar em relação à educação, e é o que o nosso projeto propõe desde o início. A partir da inspiração de Frei David, estamos sistematizando nossas iniciativas. Em uma cidade onde não há uma biblioteca decente ou um cinema que apresente filmes que possam trazer uma reflexão de uma vida melhor; onde os “bondes”, as drogas, a gravidez precoce, a prostituição infantil e muitos outros problemas são camuflados, podemos e queremos buscar a transformação – uma mudança com sustentabilidade, isto é, nossos jovens precisam saber que podem ou não ter sucesso em suas empreitadas, mas isso não pode ser um sinal de fracasso.

Não buscamos dar fantasias de carnaval a eles, queremos sim trazê-los para a realidade do dia-a-dia, onde terão família e deverão cuidar da educação de seus filhos. Como vão fazer isso, porém, se nunca, nem eles e nem suas famílias, tiveram acesso a educação e cultura de qualidade.

São famílias que há muitas décadas são excluídas de formação e informação, e esses jovens reproduzem isso. É por isso que nosso projeto existe.

Dados históricos

A partir de setembro de 1998, frei David Raimundo, ofm provocou um grupo de jovens franciscanos leigos (JUFRA), que aceitou o desafio de iniciar um trabalho de preparação de adolescentes para realizar as provas da Escola Técnica Federal de Química de Nilópolis.

Esse desafio foi resultado de reflexões do frade sobre o ingresso de um número pequeno de alunos da nossa cidade nessa escola. Constatamos então, mesmo sem termos dados como os que temos hoje, que esse não-atendimento advinha, principalmente, das deficiências apresentadas pela rede pública de ensino, que por vezes não conseguia nem completar sua grade curricular por falta de profissionais da educação. Não foram poucas as vezes que nos surpreendemos pelo relato de pais, alunos e até de diretores das escolas, onde estavam matriculados alguns de nossos alunos, de que a aula de determinada matéria ministrada em nosso curso era o único contato do aluno com aquele conteúdo.

Decididos a realizar tal tarefa, os jovens entraram em contato com a direção do Colégio Estadual Ubiratan Reis Barbosa, situado no Bairro Manoel Reis, que prontamente atendeu à solicitação, disponibilizando uma sala de aula, todos os dias, a partir das 18 horas, para o atendimento aos alunos. Essa experiência foi muito boa, pois observamos o quanto é importante um maior número de aulas para o sucesso de nosso projeto, principalmente por estarmos trabalhando com alunos advindos de um ensino fundamental de baixíssima qualidade como o oferecido no município de Nilópolis.

O recrutamento de professores ocorreu através de avisos nas diversas comunidades católicas, o que se mostrou muito eficiente, tal foi a rapidez na conclusão dessa tarefa. Sabemos que essa não foi muito difícil, pois como nesse primeiro ano preparamos alunos somente para a então ETEFEQ, hoje CEFETEQ, necessitávamos somente de aulas de Português, Matemática e Redação.

Anunciou-se a abertura da turma nas escolas da rede pública, nas comunidades católicas, e foram elaborados cartazes e panfletos para serem afixados em locais de fácil visibilidade. Um número inicial de 30 alunos

atendeu aos avisos e a turma começou em outubro de 1998. Após a preparação realizada de segunda a sexta, de 18 às 22 horas, foram aprovados 10 alunos para a CEFETEQ, o que empolgou os jovens coordenadores.

Em 1999, muita coisa mudou. A partir de uma preparação feita através de reuniões periódicas desde a inauguração em outubro de 1998, foram acrescentadas novas experiências. Infelizmente o Projeto foi obrigado a mudar de endereço, passando então a funcionar no Colégio Estadual Professor Mário Campos, no Bairro Nossa Senhora de Fátima. Afirmamos a infelicidade, não pela questão da escola, mas sim por perdemos a possibilidade de funcionar todos os dias, pois fomos obrigados a mudar de horário, já que a cessão da escola nos condicionava o funcionamento aos sábados, no horário de 8 às 18 horas.

Criou-se, também, a turma denominada Geral, que prepararia os alunos para as provas de outras escolas que exigiam um programa de estudos mais amplo com Ciências (Física, Biologia e Química), Matemática (Álgebra, Aritmética e Geometria), História (Geral e do Brasil), Geografia, Português, Redação, além das aulas de cidadania e saúde, mais uma novidade da nova fase.

Além dessas mudanças, sentiu-se a necessidade da realização de reuniões periódicas com os pais dos alunos, que passaram a ser parceiros no processo de preparação. Vale salientar que essa criação foi uma das mais importantes para o nosso trabalho, pois constatamos a realidade social à nossa volta, e observamos a necessidade de um trabalho mais sistemático junto a esses jovens.

Houve também o desejo de organização dos processos de controle. Criou-se um currículo a ser seguido pelos professores, que englobava os diversos programas das escolas. Realizaram-se, também, “simulados”, a fim de que os alunos fossem avaliados e sentissem a atmosfera dos concursos. Seria, então, um treinamento dado aos alunos, com o intuito de mostrar-lhes a importância do preenchimento correto dos cartões-resposta e dos modelos de prova aos quais se submeteriam.

Outra grande evolução foi a aproximação do projeto com as Escolas Técnicas. Fizemos no período um trabalho junto à CEFET e à CEFETEQ. Nossos alunos foram os primeiros a utilizar o sistema de isenção da taxa de inscrição da Federal de Química. A partir dessa experiência, a escola abriu o processo de isenção para outros alunos carentes.

A nossa maior dificuldade, durante todo esse período, foi a sustentabilidade financeira do projeto. Os custos de nossas atividades, apesar

de não serem muito altos, sempre foram um grande desafio. Com um orçamento de cerca de quinhentos reais por mês, pagamos todas as passagens dos nossos 20 voluntários, cópia de material, canetas marcadoras de quadro branco, papel, material de escritório e outros custos. Em vários momentos os coordenadores precisaram sair pelo comércio e pedir à comunidade doações para suprir nossas necessidades.

Dessa forma, não pudemos realizar nenhuma atividade extra, como visita a museus, escolas técnicas ou qualquer outra atividade que possibilitaria novas experiências aos nossos alunos. Por isso, acreditamos que uma ajuda financeira regular mensal poderia trazer-nos a possibilidade de um trabalho melhor. Nossa afirmação está baseada no fato de que o Perfeita Alegria, no ano de 2007, aprovou 15% dos alunos matriculados.

Hoje essa nossa experiência completará 10 anos e temos, além da Juventude Franciscana, o apoio da Ordem Franciscana Secular, todas as duas sediadas na Igreja Matriz de Nossa Senhora Aparecida, em Nilópolis. Nosso Projeto cresceu e possui uma sede alugada, a Casa Perfeita Alegria, onde realizamos várias atividades, inclusive ligadas ao pré.

Trabalhar com adolescentes – grande desafio

Ao contrário do processo dos Pré-Vestibulares, o trabalho dos Pré-Técnicos é muito mais complexo. Muitos de nossos alunos nos procuram sem saber muito bem o que querem e, por vezes, obrigados pelos pais. Por isso alguns cuidados devem ser observados.

A adoção de um trabalho planejado a partir do envolvimento de um corpo de profissionais, mesmo que sejam voluntários, é fundamental. Esse corpo deve ter no mínimo um profissional, ou estudante, em estágio avançado das áreas de psicologia, assistência social e pedagogia. O primeiro será o responsável pelo trabalho de orientação na construção de projetos de vida, fazendo os alunos descobrir aos poucos quais são suas aptidões e o que realmente querem para suas vidas. Além disso, em alguns momentos, deve-se dar atenção especial a alunos e/ou famílias que vivem dificuldades de relacionamento, tudo isso em busca de um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual desses jovens.

Quanto a esse item, tivemos a ajuda de uma psicóloga que, apesar de não ser especialista na área, nos foi muito útil, apontando o perfil dos alunos e os maiores obstáculos para que pudessem dar o seu máximo, na

busca por horizontes melhores.

A assistente social deve ser aquela que vai realizar as entrevistas iniciais e a visitação às casas dos candidatos, a fim de visualizar as reais condições de vida e o ambiente em que eles vivem. Diante das realidades, esse profissional buscará solucionar os problemas desses jovens a partir da rede social existente.

Quanto ao acompanhamento social, ainda não conseguimos realizar esse trabalho de maneira ideal. Tivemos um grupo de estudantes de Serviço Social que fez visitas às casas dos nossos alunos em 2007. Foi uma experiência muito útil, já que os mesmos nos possibilitaram conhecer de perto a realidade dos alunos e de suas famílias. Alguns jovens precisaram da doação de cestas básicas para que continuassem a estudar, pois sua única alternativa seria o abandono dos estudos, a fim de arrumar trabalho assalariado para ajudar a completar a renda familiar. Já em 2008 não conseguimos realizar esse trabalho. Para o ano de 2009 temos uma voluntária da área, que irá realizar entrevistas com as famílias, a fim de traçar o perfil social da turma.

O profissional de pedagogia é o responsável pelo controle e observação do trabalho do corpo docente. Trabalha na orientação pedagógica, isto é, mostra aos alunos as diversas possibilidades para que otimizem o tempo de estudos e desenvolvam métodos para que esse rendimento seja satisfatório.

Esse foi, e continua sendo, o grande desafio de nosso projeto. Não conseguimos, até hoje, um profissional dessa área que nos acompanhe e nos ajude a passar o conteúdo necessário para uma boa preparação dos nossos jovens, de forma a transformar a realidade dos alunos. Não queremos, simplesmente, passar conteúdos; queremos sim, formar cidadãos e pessoas capazes de fazer suas escolhas.

Além desses profissionais, temos que contar com um corpo de coordenadores e voluntários realmente engajados, pois a tranquilidade no ambiente das aulas e o controle das faltas é primordial para que o trabalho seja bem realizado.

O nosso projeto conta com uma equipe de coordenadores muito animada e com vontade de fazer o novo. Temos reuniões periódicas onde são colocados os desafios e são expostas as dificuldades. Todos os profissionais citados acima fazem parte dessa equipe que procura, na medida do possível, trabalhar em conjunto.

As aulas de cidadania e saúde também fazem parte dessa dificuldade. Os temas abordados devem ser muito bem escolhidos, e os palestrantes

ou facilitadores devem utilizar uma didática toda especial. Dinâmicas, painéis e trabalhos que envolvam criatividade são fundamentais para que eles possam interagir e participar, de forma ativa, no processo de construção de uma nova realidade para suas vidas.

Durante esses dez anos de existência, foram muitos os temas tratados em nossas palestras. Alguns são sempre enfocados, como doenças sexualmente transmissíveis e sua prevenção, preconceito racial e outros. Este é um ponto fundamental de um trabalho comunitário. Não damos, porém, respostas prontas. Buscamos construir, com os jovens, uma linha de pensamento que tem a ver com as suas realidades.

Parcerias estratégicas – excelente para todos

Quanto às Universidades e Escolas Técnicas

Em 2008 duas experiências nos fizeram chegar à conclusão sobre a importância da parceria da comunidade com as instituições em questão. Primeiro foi a visita feita pelos nossos alunos ao CEFET–Maracanã e depois a visita à PUC-Rio e ao planetário da Gávea.

Foram momentos ímpares. No primeiro os alunos conheceram as instalações da Escola onde poderiam ter a possibilidade de ingressar. Foi uma verdadeira injeção de ânimo. Passaram a se interessar mais pelo estudo e pelas informações sobre os cursos de que iriam participar. Ficaram maravilhados com a estrutura encontrada, pois nunca haviam visto uma escola daquela.

No segundo, foi maravilhoso. Alguns alunos comentaram a vontade de estudar em uma Universidade como a PUC. Ficaram impressionados com o laboratório de informática, pois não haviam visto tantos computadores juntos em uma sala. Os experimentos científicos do laboratório de ciências abriram um novo horizonte em suas mentes, pois estudar não seria então tão monótono.

Ao chegarem ao Planetário, foram tomados pela curiosidade de saber sobre os outros planetas e estrelas. Na sessão de cúpula, uma grande emoção: aprenderam tudo sobre o universo e, ao conversarmos na saída, alguns mostraram-se mais interessados em informar-se melhor sobre a ciência da Astronomia.

Além de ser uma grande experiência para os alunos, esse tipo de trabalho foi e é excelente para motivar os universitários, de vários departamentos, a utilizar na prática tudo aquilo que aprendem nos bancos das faculdades. Por exemplo: que tal uma aula de história para alunos da

Baixada Fluminense no Rio Antigo? Seria para eles de grande proveito, e com certeza iriam fixar de maneira mais positiva os conteúdos. Outro exemplo: que tal uma experiência em laboratórios de química para ajudar a discernir se seria essa a carreira que eles realmente querem escolher?

Palestras de profissionais das diversas áreas técnicas também podem ser realizadas. Feiras ou eventos que pudessem ser visitados pelos alunos, assim como feiras de ciências poderiam ser combinadas e acertadas entre as coordenações e as direções das instituições em questão.

Professores e estagiários de pedagogia, psicologia e assistência social poderiam ajudar no processo de acompanhamento desses jovens, além de ajudar a melhorar as atividades dos projetos, aplicando novas técnicas de ensino.

Pelo exposto acima, essa parceria se faz fundamental. E essas instituições precisam se abrir para isso, pois elas também pertencem às comunidades. Essa parceria é capital para permitir que esses jovens possam sonhar de forma mais ampla, sem os limites que lhes são impostos e colocados como intransponíveis.

Quanto ao Sistema S

Muito se escuta falar que o desenvolvimento econômico do nosso país só poderá ser uma realidade, a partir da preparação de mão-de-obra de qualidade. Gostaríamos de lembrar aqui que um bom profissional não é só aquele que sabe realizar bem as suas funções técnicas. Esse deve ter um conjunto de qualidades para criar um todo que não vá trazer problema para o empregador, e nem para a sociedade. O acompanhamento desses profissionais, desde muito cedo, talvez seja uma forma de garantir profissionais com boa formação e felizes com sua condição cultural e profissional.

Criatividade, comprometimento e profissionalismo não se criam de um dia para o outro, porém, se desde cedo os jovens aprenderem que em toda a sua vida devem ser criativos e comprometidos, já terão características de um bom profissional.

Por isso, seria fundamental, para o Sistema S, tornar-se parceiro desse projeto, no que tange ao apoio de profissionais das redes, para que auxiliassem no melhor desempenho desses alunos, auxiliando através de seus vários projetos já existentes como, por exemplo, os de atendimento odontológico e aprendizado de informática.

Outro ponto é o incentivo às empresas em financiar o projeto através da doação de material didático e bolsas aos professores e estagiários en-

gajados nesse trabalho. A abertura de canais de contato direto entre essas instituições também é fundamental para que os jovens sejam informados sobre a abertura de processos seletivos, cursos existentes e locais onde serão oferecidos.

Essas são somente algumas formas de possibilidades de ajuda ao nosso trabalho. Nós, do Perfeita Alegria, assim como muitos outros projetos que hoje sofrem com dificuldades, não estamos ligados a nenhuma forma de fisiologismo e politicagem, ficando assim afastados das fontes de financiamento que necessitam desse tipo de contato ou apoio.

Quanto ao empresariado

Um dos grandes desafios para o nosso trabalho durante todos esses anos é quanto à questão material. Acreditamos que é nessa área que o empresariado pode ajudar os cursos comunitários. Queremos proporcionar a nossos alunos uma educação diferente do modelo educacional oferecido pelo poder público. Para isso precisamos, como foi citado em várias partes de nosso texto, de uma gama de atividades curriculares e extracurriculares muito maior do que oferecemos hoje.

Para que esse sonho aconteça, precisamos pagar bolsas aos nossos professores e voluntários, para que nossas aulas aconteçam em mais dias da semana. Precisamos contar com apoio material, na compra de mapas, filmes, livros, para montagem de uma biblioteca, computadores e projetores de multimídia. Precisamos de parcerias na área de transporte e de propaganda (confecção de cartazes, faixas, panfletos e “folders”).

Precisamos, na verdade, que os empresários vejam o grande protagonismo de nosso trabalho e nos ajudem: adotando nossas atividades, possibilitando que nossos jovens tenham acesso a bons empregos e possam mudar a realidade das comunidades carentes de nosso Estado, levando bons exemplos a outros jovens que assim possam ver na educação e no trabalho digno uma saída para uma vida sem propósito, que vem sendo colocada para eles na periferia.

Conclusão

Nosso intuito nessas linhas foi relatar a experiência de um grupo de pessoas que lutam, há dez anos, contra a exclusão através da educação. Esperamos ter conseguido nosso objetivo, pois muitas são as pessoas que combatem da mesma maneira que nós, em outros projetos educacionais,

sonhando em modificar o rumo da vida de vários outros cidadãos.

Acreditamos na força da juventude para a construção de um país melhor. Não somos a favor da ideia de que a periferia é o lugar da violência e do fracasso. Por isso lutamos até aqui. Convidamos outras pessoas a mirar seus olhos em projetos como o nosso e criá-los em sua comunidade, pois serão muitas vagas abertas para jovens em situação econômica precária. Caso não nos mobilizemos, deixaremos de aproveitar uma grande oportunidade de melhorar a vida dos nossos jovens. As vagas são nossas e temos que preenchê-las.

Uma obra não se faz só, precisamos de muitos profissionais. Gostaria de colocar abaixo, de forma extraordinária, a lista daqueles que de maneira mais direta fazem o nosso trabalho acontecer.

Aline Milani Romeiro Pereira
Cláudio da Rocha Santos
Victor Hugo Barbosa Lins
Rachel Gouveia Passos
João Luiz Lellis da Silva
Rafael Sant'Anna da Silva
Marcio Bernardo de Oliveira Ramos

A esses irmãos e muitos outros que já estiveram conosco até aqui, gostaríamos de agradecer por sonhar junto e acreditar que para aqueles que seguem o caminho da justiça “tudo o mais será acrescentado”. Paz e bem!!!!

Classe Comunitária Pré-Técnica Eu Penso no Futuro

Thales Augusto Sobrinho dos Reis¹
Renato Barros dos Santos²

Tudo começou no final do ano de 2006, no Centro de Apoio Integral à Criança—CAIC Euclides da Cunha, a partir da ideia de um amigo chamado Adalberto Soares, então Coordenador do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, núcleo Rio das Pedras, em Jacarepaguá, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Ele nos trouxe a possibilidade de abrir uma turma de nono ano (antiga oitava série) e preparar os meninos da localidade para cursos de nível técnico.

A princípio a proposta parecia fantasiosa. Diante dos objetivos do Projeto “Construindo o Saber” (Projeto de Educação da Organização Eu Penso no Futuro), criar uma nova turma, ainda mais sendo uma turma de jovens na faixa etária de 14 anos, estava completamente fora de questão.

Vivíamos um momento de grandes expectativas, mas sempre sabendo de nossas realidades. Tínhamos a nossa primeira aprovação em vestibular, oriunda de uma simples turma de primeiro ano (uma aluna do 3º ano que assistia às aulas de reforço escolar do 1º ano). Nosso objetivo para o ano de 2007 era somente expandir nosso trabalho para uma segunda turma: a turma de segundo ano.

No entanto, como todo bom trabalho voluntário, como resistir ao pedido de um amigo? Ainda mais quando o pedido traz à tona uma necessidade real da comunidade onde trabalhamos. Bem, decidimos analisar a proposta.

A proposta, a princípio, foi recebida de maneira sublime pelos novos membros recém-chegados ao Projeto. Por outro lado, causou certo temor por parte dos membros antigos, que já conheciam as dificuldades de se trabalhar com somente uma turma. Estavam assim apreensivos com a possibilidade de uma segunda turma, nem sequer cogitando a possibilidade de uma terceira aparecer. Enfim, como resolver a questão?

O sangue novo que adentrara o Projeto falou mais alto naquele momento. O sentimento de termos alunos mais novos e trabalharmos um

1 Professor voluntário de Cultura e Cidadania e Coordenador do Projeto Construindo o Saber/Eu Penso no Futuro; Graduando em Geografia pela Universidade Federal Fluminense.

2 Professor voluntário de Matemática do Projeto Construindo o Saber/Eu Penso no Futuro; Graduando em Engenharia Eletrônica pelo Instituto Militar de Engenharia.

pouco mais próximos da base da educação, acabou trazendo confiança e nos fez aceitar o novo convite. A turma seria feita.

Decisão tomada. E agora? Quais os primeiros passos? Como serão as aulas? De onde virão os alunos? Quem iria coordenar esta turma? Todas estas perguntas eram respondidas de maneira cautelosa e decidimos apostar na experiência. Buscar pessoas que tivessem vivido aquele ambiente de concurso no final do Ensino Fundamental.

Assim começaram a surgir os primeiros grandes entraves. Sendo alunos mais novos, levá-los todos os dias à noite ao Projeto seria o primeiro de todos os problemas. Logo encontramos a solução: o sábado. Ficou definido que precisávamos levá-los somente uma vez ao Projeto, e tentar ao máximo transformar aquele momento em algo jamais vivido por eles, para que assim tivéssemos as suas presenças nos sábados seguintes.

Em seguida, começamos a pensar nas matérias. Como incluir todas as disciplinas em um dia. Seria possível concluir o programa dessas provas? Como é a base desses alunos? Podemos confiar nela? A solução a que chegamos foi trabalhar com o sábado inteiro, dividindo-o em 9 tempos de aula. Sendo assim poderíamos ter aulas de Matemática – Geometria, Aritmética e Álgebra – Física, Química, Biologia, História, Geografia, Redação, Português e, o principal, Cultura e Cidadania, o carro-chefe do nosso trabalho voluntário.

Nesse momento criou-se um impasse: tínhamos apenas 9 tempos de aula para 11 disciplinas. Como resolver? Um revezamento entre algumas matérias foi a melhor solução e, assim, Biologia, Física e Química seriam intercaladas, sendo que uma sempre ficaria fora do quadro de horário semanal. História, Geografia e Cultura e Cidadania também passariam pelo mesmo esquema.

Com o horário fechado, iniciamos a procura por professores que se encaixassem nesse perfil de turma e pessoas que poderiam ajudar na coordenação. Logo encontramos uma grande quantidade de voluntários oriundos da FAETEC, Colégio Naval, Colégio Militar e de outras instituições. Sem dúvida eram os voluntários perfeitos. Alocamos cada um em sua área, definimos o cronograma e começamos a pensar nas aulas.

Sabíamos que, como era o primeiro ano com esse modelo de turma, seria um período um tanto laboratorial, com muitas tentativas, muitos acertos e erros, condição absolutamente normal, pois é nos acertos, e principalmente nos erros, que mais aprendemos. O ano de 2007 nos deu base teórica e prática para iniciar 2008 mais preparados e com condições de poder consolidar essa ideia.

Em 2008 iniciamos com o Planejamento Estratégico Participativo da Organização “Eu Penso no Futuro”, já vislumbrando algo mais profissional para nossas atividades, incluindo também o planejamento do “Construindo o Saber”. No que tange à turma de pré-técnico, foram definidos os objetivos, os prazos e as estratégias para atingir tais propósitos.

Uma decisão importante que pôde nortear todo o trabalho do ano foi a definição do foco da turma, ou seja, para que concurso específico os alunos seriam melhor preparados. Somente a partir disso as outras proposições puderam ser discutidas.

A ideia inicial foi priorizar a preparação para a FAETEC, considerando a maior probabilidade de aprovação. Esta decisão, contudo, segundo concluímos, estaria privando os alunos, com chances de passar para o CEFET, de receber uma preparação mais adequada.

Dessa forma, buscando aliar ambas as linhas de pensamento, decidimos que o enfoque inicial fosse dado para o nível de preparação para o CEFET, teoricamente mais difícil e elaborado. Após a primeira fase do referido concurso, conhecendo-se uma prévia do resultado obtido por nossos alunos e das notas de corte, poderíamos redirecionar o estudo daqueles com reais possibilidades de conseguir a aprovação na segunda fase da avaliação.

Concomitantemente à preparação daqueles com possibilidade de aprovação na primeira fase do CEFET, o curso sofreria uma guinada de enfoque, direcionando-se para a preparação específica dos alunos para a prova da FAETEC, valendo ressaltar que essa preparação específica refere-se não ao conteúdo – similar ao CEFET e já em desenvolvimento – mas sim ao modo de abordagem da prova da FAETEC. O objetivo era o de possibilitar ao aluno a realização dos dois exames com o mesmo grau de preparação.

Vale ressaltar ainda que, dentro da preparação para essas duas principais escolas, estaria sendo desenvolvida a preparação para os demais concursos, tais como FioCruz – prova com todas as disciplinas – e Pedro II, com questões de Português e Raciocínio Lógico Matemático, além do CEFET Química.

Outra preocupação que tivemos foi o da composição das turmas, avaliando quais seriam os critérios adotados. Ficou determinado que seriam duas turmas fixas, de inicialmente 40 alunos, podendo haver remanejamento após o segundo semestre, levando em consideração a participação em sala de aula e o desempenho nos “simulados”.

Ponto-chave que facilitou o desenvolvimento do trabalho foi a programação de todas as aulas do ano, com foco nos conteúdos mais recorrentes nos concursos. Com isso, buscou-se atingir os seguintes objetivos: i) cumprir prazos; ii) melhorar o controle dos professores e coordenadores; e iii) aperfeiçoar a interdisciplinaridade, na medida em que se agendariam, previamente, os conteúdos relacionados constantes em disciplinas diferentes, de forma a não prejudicar o entendimento dos alunos e a condução de cada disciplina pelo respectivo professor.

A confecção do programa foi proposta aos professores, objetivando organizar, inicialmente, a apresentação dos conteúdos, com a ordem dos assuntos, quantidade de horas-aula necessárias, objetivos e ações para cada aula. Após essa fase, os programas foram remetidos ao coordenador para análise e considerações.

O que ajudou também no acompanhamento dos conteúdos foi a confecção das apostilas de todas as disciplinas. Elas contribuíram com auxílio nos estudos dos alunos e como material de apoio ao professor. Em verdade, foi bem trabalhosa a elaboração desse material, ainda mais porque foram poucas pessoas que participaram da compilação. Mas, no final, deu tudo certo.

Com esse planejamento documentado, as aulas começaram na primeira semana após o carnaval. Mas antes do início, foi realizado o 1º Encontro Pedagógico, um encontro com todos os professores de todas as turmas. Nessa atividade foi apresentada, dentre outras coisas, a estrutura interna do Projeto de maneira resumida, no intuito de mostrar para os voluntários os processos relevantes para o bom andamento do trabalho.

Os Encontros Pedagógicos são uma ferramenta importante para o grupo se manter em harmonia, com atividades de formação humana, dinâmicas e discussões de turma. É um dos instrumentos na busca por um grupo de voluntários coeso em seus valores. Nesse 1º Encontro foi interessante a fala dos professores sobre as expectativas para o ano, e os professores antigos puderam adiantar algumas experiências marcantes que tiveram em 2007.

Como formas de divulgação e captação de alunos, utilizamos três meios: a divulgação em sala de aula; a colocação de uma faixa do Projeto em ponto estratégico da escola, com distribuição de panfletos; e divulgação na rádio comunitária. Todos tiveram resultados satisfatórios, porém, a divulgação em sala de aula e na rádio comunitária foram mais significativas.

Para que já no início do ano houvesse uma integração entre os alunos e entre alunos e voluntários, foi organizado um torneio de futebol para meninos e meninas, com direito a prêmio para os primeiros colocados. Foi uma experiência boa, pois, por ser uma atividade de lazer e descontração logo no início do ano, tornava menor a distância entre os professores e os alunos.

Um dos maiores problemas em trabalhos voluntários é a comunicação. Por falhas na comunicação muitas vezes as pessoas se desligam de projetos sociais. Exemplo claro que já ocorreu em nosso cotidiano foi o de dois professores apareceram para dar aula num mesmo horário. Possivelmente alguma alteração havia sido feita, mas nem todas as pessoas envolvidas foram informadas.

Como mecanismos de comunicação interna, tínhamos três alternativas. Primeira, e mais usada, foi o e-mail, que semanalmente o coordenador da turma enviava aos professores, informando o horário das aulas e demais avisos. Também era usado para trocas de experiências e de informações específicas de alguns alunos. O coordenador sempre exigia um e-mail de resposta, para confirmar que a mensagem fora recebida e todos estavam cientes.

Outra forma era o telefone para informações mais urgentes ou quando a pessoa não respondia o e-mail, pois subentendia-se que ela não o tinha visto. Mas não era muito utilizado em virtude das altas tarifas cobradas nos serviços de telefonia. A terceira alternativa, pouco explorada, mas bastante interessante, eram as pastas de cada professor. Ali eram armazenados materiais de aula, bloco de anotações. Poderiam também servir como meio para troca de documentos.

Sabe-se que as turmas de nono ano preparatório têm benefícios a longo e a curto prazos. A longo prazo, percebe-se que os alunos que são aprovados nas escolas técnicas, e concluem o curso, possivelmente irão fazer uma graduação na mesma área. Mesmo os que não são aprovados recebem uma base que se refletirá em bons resultados no ensino médio, comparados aos demais alunos, e também adquirem maturidade, ao saberem que a qualificação profissional é um viés sólido como projeto de vida.

A curto prazo, tem-se a oportunidade de ingressar em uma instituição de ensino profissionalizante, podendo ao longo de seu período formativo realizar estágios remunerados, contribuindo para sua qualificação e, também, por se tratar de jovens de comunidades de baixa renda, para com-

plementar a renda familiar. Entretanto, para que o jovem compreenda o que é uma escola técnica, para que ele visualize o porquê de seu estudo, há a necessidade de se realizar uma visita guiada a essas escolas.

Começamos a organizar, então, uma atividade externa para o aluno. Pensamos em um modelo onde na parte da manhã fosse feita uma visita às escolas e na parte da tarde uma atividade de lazer. O CEFET/RJ e a Escola Técnica Estadual Ferreira Viana foram os destinos do turno da manhã e, posteriormente, à tarde, fomos conhecer o Parque Estadual da Pedra Branca, em Jacarepaguá. Foi realmente um dia marcante para todos.

Interessante nesse processo foi o apoio que recebemos de ambas as escolas quando entramos em contato para agendar o evento. As pedagogas foram muito solícitas e muito atenciosas no dia da visita, entregando uma série de materiais de interesse dos alunos, como *folders* explicativos dos cursos, além também de oferecerem almoço para todos.

O Parque da Pedra Branca foi uma experiência peculiar para aqueles meninos. Eles vivem em um espaço caracterizado por construções desordenadas e ambientes com pouca área verde, e ali tiveram um contato mais próximo com a natureza, percorrendo trilhas, conhecendo cachoeiras, e também o centro de exposição do parque.

Assim, os alunos não tinham mais motivos para não estudar. Já sabiam o que era de fato uma escola técnica, um ambiente totalmente diferente das escolas que conheciam até então. Mais importante, porém, que se empenhar horas por dia em leituras e resoluções de exercícios, era saber estudar, era se preparar corretamente, aproveitando ao máximo o tempo.

Por esse motivo, para que eles recebessem uma orientação adequada, convidamos o Consultor e Mestre em Administração Augusto Silberstein para dar uma palestra com o tema “Planejamento de Estudo”. Nesse evento os alunos puderam perceber os diversos fatores que influenciam no processo de preparação para uma avaliação.

Ao longo do ano de 2007 percebemos o temor e a dificuldade que os alunos tinham em fazer prova. Era só falar em “simulado” que todos ficavam apavorados, ainda mais quando especificávamos que seria de maneira discursiva. Essa reação era normal, afinal, todos estavam vivendo um momento inédito. Poucos tinham conhecimento de provas de concursos.

Para tentar modificar esse comportamento e visando também uma melhor preparação, realizamos oito “simulados” ao longo do ano, con-

templando o modelo dos principais concursos, como CEFET, CEFET Química e FAETEC. Antes do início de cada simulado, um professor conversava com a turma explicando a importância daquela atividade, orientando-os com relação à prova como um todo, além de passar uma mensagem de motivação e autoestima.

Após o “simulado”, fazíamos a divulgação do gabarito na semana seguinte, bem como a classificação final. É válido detalhar que a divulgação da classificação final não era feita nominalmente, pois se corria o risco de constranger aqueles alunos com desempenho muito abaixo da média geral. Como solução, a identificação do cartão-resposta de cada aluno era feita com um número de inscrição. Com isso, o resultado seria transmitido também através desse número de inscrição.

Como ficou comprovado no primeiro ano de trabalho, a maior dificuldade que enfrentávamos era o ensino e a aprendizagem de Matemática. Devido a essa limitação, outras disciplinas também ficavam comprometidas direta ou indiretamente. Na Física, por exemplo, havia questões em que parte era conteúdo de Física propriamente dito, e parte era simplesmente Matemática. Pensamos em duas alternativas: Os desafios do “Teobaldo”; e as aulas com resoluções de exercícios com os alunos separados em grupo.

Os desafios do “Teobaldo” foi uma ideia do professor e coordenador Vinícius Sampaio. No início do ano ele inventou um amigo imaginário da turma, o “Teobaldo”, que vez por outra visitava o Projeto e sempre deixava esses desafios para os alunos, com a promessa de que aqueles que conseguissem resolvê-los ganhariam um prêmio ao final de cada trimestre.

Esses desafios eram caracterizados por questões de raciocínio lógico-matemático, mas poderiam ser também de outras disciplinas, com propostas de pesquisas e leituras. O resultado disso foi fantástico. Instigava nos alunos um espírito desafiador, estimulava o estudo domiciliar, além da curiosidade de saber quem era “Teobaldo” e que prêmios ele guardava para os que cumprissem os objetivos.

As aulas com resoluções de exercícios foram desenvolvidas pelo professor Renato Barros. Os alunos ficavam separados em grupos de quatro ou cinco, visitados pelo professor e mais um auxiliar, orientando-os e tirando as dúvidas mais específicas. Quando houvesse uma dificuldade geral recorria-se ao quadro.

O objetivo desse trabalho era tentar fazer algo diferente ao que eles estavam acostumados na escola, com o professor realizando um tratamento

mais pessoal com o aluno. Além disso, com essa ajuda mútua buscava-se estimular um espírito de grupo e companheirismo. De fato, é bastante eficaz um aluno explicar para seu amigo um problema de Matemática ou um texto de Português, pois ambos estão estudando e refletindo sobre o assunto.

Ao longo do ano, conforme as escolas técnicas iam disponibilizando os editais, percebemos a necessidade de uma orientação adequada aos alunos com relação aos processos de isenção e inscrição, bem como informações referentes aos cursos, como o quadro de vagas, relação candidato/vaga, pontuação média para aprovação etc.

Essa necessidade surgia, pois todos estavam vivendo um momento novo na vida, como já assinalamos. Ninguém sabia como proceder acerca dos processos de realização das provas. Apesar de a maioria ter acesso à internet, seja em casa ou nas chamadas “*lan houses*”, eles não tinham o costume de entrar nas *web sites* das escolas e procurar saber mais sobre as provas e os cursos.

Vimos que se não informássemos aos alunos as datas de isenção e inscrição, todo o trabalho feito até então seria perdido, na medida em que muitos dificilmente fariam a prova. Sendo assim, criamos o Setor de Concursos, que seria responsável por passar, da melhor maneira possível, todas as informações dos concursos de ensino médio técnico e também de processos seletivos para bolsas de estudo em escolas particulares.

Assim fomos construindo nosso trabalho na turma de pré-técnico, marcado por muita dedicação, compromisso e paciência por parte dos voluntários. Afinal, não é fácil trabalhar com jovens de 14 anos para 15 anos, em dias de sábado ensolarado. Também não é fácil acordar domingo de manhã para dar aula, com o céu encoberto e com temperatura amena.

Há que se destacar também o protagonismo dos alunos. Apesar das influências dos professores, são eles que decidem estudar e pautar seus caminhos pela educação. São eles que optam em passar os sábados e domingos participando do Projeto, vivendo intensamente aqueles momentos, enquanto poderiam estar fazendo diversas outras atividades que nada iriam somar para sua formação.

Vejamos alguns dados de 2007 e 2008 nas tabelas a seguir:

2007			
Pré-técnico	Começaram	Terminaram	Aprovados
	90	30	16

2008			
Pré-técnico	Começaram	Terminaram	Aprovados
	80	52	*

*Dados não disponíveis. 28 jan. 2009.

Em 2007 tivemos um número significativo de alunos matriculados, porém, foi grande também a taxa de evasão desses alunos, atingindo 66,67%. Desses 30 alunos que ficaram até o final do ano, 16 foram aprovados, o que foi considerado por nós como um resultado bastante positivo.

Já em 2008, reduzimos o número de alunos por turma, no intuito de oferecer uma melhor atenção e melhor qualidade. Com isso, reduzimos a taxa de evasão, passando para 35%, dado avaliado como bom, tendo em vista as limitações de um trabalho voluntário.

Para todos aqueles que amam trabalhar com educação e lutam por ela, deixamos aqui nosso desejo de sucesso e perseverança. Esperamos que nossa experiência aqui relatada possa servir como subsídio para a abertura de novas Classes Comunitárias Pré-Técnicas e também como fonte de inspiração e motivação, pois sabemos que nada é difícil, apenas exige esforço.

Pré-Técnico Anil: Projeto Aulas de Apoio¹ – Uma utopia de um jovem socialista para a educação

Johny Fernandes Giffoni²

Como tudo surgiu em um dia de verão

O Pré-Técnico Anil nasceu no final de 1998, pelas ideias de dois alunos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) Núcleo Anil. Seu funcionamento se deu de março de 2000 a dezembro de 2002, tendo funcionado no primeiro ano na Escola Marechal Canrobert Pereira da Costa; no segundo ano na Escola Municipal Menezes Cortes; e no último ano funcionou em diversos lugares, em razão de ter sido expulso pela nova diretoria da Escola Municipal Menezes Cortes.

Os alunos Johny Fernandes e Alair Xavier estavam se preparando para o Vestibular quando começaram a discutir sobre os problemas por que passavam os jovens de suas comunidades (Anil e Canal do Anil), fruto de sua observação. As aulas do PVNC Anil eram ministradas na Escola Municipal Marechal Canrobert Pereira da Costa, onde Johny tinha cursado o primeiro grau. Estes dois amigos queriam fazer alguma coisa que pudesse ocupar as mentes daqueles jovens. Então, decidiram que, se passassem no vestibular, criariam um projeto destinado a alunos da 8ª série, que lhes proporcionaria aulas de apoio nas diversas matérias, capacitando-os para as provas de Ensino Médio nas diversas escolas técnicas do Rio de Janeiro.

Infelizmente os dois amigos não conseguiram passar nas provas do vestibular. Entretanto, conseguiram uma vaga no meio de 1999, retomando, assim, as ações para dar início a este projeto em 2000.

Tínhamos como objetivo proporcionar aulas de apoio, para reforçar os conhecimentos que os alunos recebiam no dia-a-dia em sala de aula, a fim de que, no final do ano letivo, eles tivessem condições de realizar um concurso para uma escola de segundo grau de qualidade, e também, que ao final do ensino médio, tivessem a possibilidade de melhor ingres-

1 O presente texto é uma adaptação do que foi apresentado na 1º Jornada sobre os Pré-Técnicos Comunitários realizada em 06 de setembro de 2008 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

2 Johny Giffoni é Advogado, formado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Professor de Direito e Legislação em Escolas Técnicas e Projetos Sociais, Ex-aluno e Coordenador do Pré-Vestibular para Negros e Carentes/Núcleo Anil.

so no mercado de trabalho. Consequentemente, passariam a ter melhores condições de concorrer em igualdade de condições a uma vaga nas Universidades, além de desenvolver uma consciência social e cidadã. Estes foram os dois princípios fundamentais que balizaram a caminhada para a criação deste projeto.

É necessário que os jovens das favelas adquiram alternativas ao sistema excludente da pobreza. As escolas públicas destinadas aos jovens das comunidades apresentam um ensino de qualidade inferior em relação às escolas que atendem às classes politicamente mais articuladas. O Pré-técnico, em nossa concepção, busca criar uma alternativa ao ciclo da pobreza, inserindo o jovem pobre em um espaço de criação de pensamento democrático. As escolas técnicas federais e estaduais estão para os secundaristas, assim como as Universidades públicas estão para os universitários.

O Pré-Técnico Anil passou a ser construído sob uma perspectiva de futuro, em que jovens pobres, negros e excluídos, ao final do ensino médio, tivessem condições subjetivas e objetivas de, ao ingressar na Universidade ou no mercado de trabalho, articular-se política e socialmente, visando alterar estruturalmente suas condições sociais.

Assim, durante minha graduação em Direito na PUC, comecei a introduzir, juntamente com os demais membros da equipe, conhecimentos teóricos que outrora somente eram aplicados pelos grupos sociais mais abastados. Devemos ter em mente que a Educação consiste em um direito fundamental dos seres humanos, desta forma:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “*ser mais*”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência do mundo. Para tanto, utilizando-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive com a sociedade³.

Portanto, pautamos nossa concepção em que o Direito fundamental à educação consiste em um direito social, que tem como fim servir de instrumento para a efetivação do princípio democrático, assim como a garantia dos direitos sociais possibilita o próprio desenvolvimento dos direitos civis e políticos, considerados como direitos de primeira geração⁴.

3 HADDAD, Sérgio. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, disponível no endereço eletrônico: <[HTTP://www.acaoeducativa.org.br/downloads/direito.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/direito.pdf)>.

4 Podemos citar como exemplos o Direito à Vida, à liberdade de pensamento, a reunião e outros.

A dignidade da pessoa humana encontra-se no pináculo dessa concepção. Como indicador de sua baixa escolaridade, o indivíduo tem menor acesso às atividades da *polis*. O aumento do subemprego é, também, consequência do baixo nível de escolaridade. A garantia do direito à educação se faz necessária para que haja a democracia econômica e social. Dessa forma, segundo Canotilho, “mais será a efetivação dos direitos fundamentais, particularmente dos direitos sociais”⁵.

Segundo entendimento da Profa. Regina Maria Fonseca Muniz, seria o Direito à Educação, ainda, um direito da personalidade. Dessa forma teria caráter de direito natural⁶, sendo um direito do homem e, portanto, um direito absoluto⁷.

Por se tratar de um direito fundamental, possui caráter absoluto e intangível, logo não pode estar condicionado às variações econômicas dos países, devendo perquirir de maneira eficaz o atendimento das necessidades de todos os indivíduos, independentemente do nível econômico desses países⁸.

A natureza jurídica do direito à educação como direito fundamental, e também como um direito da personalidade, é a de Direito Natural, de Direito Subjetivo Público e de Direito Subjetivo Privado⁹.

O direito à educação, por sua vez, compõe a temática do direito à vida, pois constitui-se como elemento indispensável para o pleno desenvolvimento da pessoa, possibilitando que o indivíduo venha a se integrar de maneira completa ao meio em que se insere¹⁰.

Portanto, foram essas as concepções filosóficas e políticas que, juntamente com a ideia de uma educação libertadora, pautaram nossa ação no Pré-Técnico Anil.

Segundo Frei Beto, no texto, “A Escola dos Meus Sonhos”:

5 CANOTILHO, J. J. Gomes; MOREIRA, Vital. Op.cit, p.100.

6 Quanto à evolução da ideia de direito natural, melhor explica Regina Mara Fonseca Muniz na obra *Direito à Educação*, a partir da p. 62, traçando sua importância para o entendimento dos Direitos Humanos.

7 MUNIZ, Regina Maria F. *O direito à Educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002, p. 53.

8 MUNIZ, Regina Maria F. Op. cit, p. 91.

9 MUNIZ, Regina Maria F. Op. cit, p.54. A Profa. Regina vem traçando uma definição de cada um dos componentes da Natureza Jurídica. Entretanto, não entendemos ser necessário aprofundar este assunto, pois, no decorrer do trabalho, estaremos tratando melhor de algumas questões.

10 MUNIZ, Regina Maria F. Op. cit, p. 114.

É mais importante educar que instruir; formar pessoas que profissionais; ensinar a mudar o mundo que ascender à elite. Dentro de uma concepção holística, ali a ecologia vai do meio ambiente aos cuidados com nossa unidade corpo-espírito, e o enfoque curricular estabelece conexões como o noticiário da mídia. Na escola dos meus sonhos, os professores são bem pagos e não precisam pular de colégio em colégio para poderem se manter. Pois essa é a escola de uma sociedade onde educação não é privilégio, mas direito universal, e o acesso a ela, dever obrigatório.

Organização e estruturação do curso

O Pré-Técnico Anil teve a seguinte estrutura organizacional:

Coordenação

Tesouraria

Secretaria

Equipe de Orientação e Aprendizagem (EOAP)

Equipe de professores

Voluntários em geral

Reuniões periódicas com Orientadores

Reuniões periódicas com alunos

Reuniões periódicas com professores

As aulas ocorriam durante todo o sábado e domingo pela manhã

A Equipe de Orientação e Aprendizagem (EOAP) era composta de estudantes de Pedagogia, Psicologia, Letras e membros da comunidade. Essa equipe tinha como objetivo fazer uma articulação entre pais, alunos e professores, além de auxiliar os professores no desenvolvimento de formas alternativas de se passar os conteúdos programáticos a ser lecionados de forma mais prazerosa para os nossos alunos.

Articulação de um projeto pedagógico

O Pré-técnico Anil foi construído com base em dois pilares: o primeiro, a inclusão nas escolas técnicas e federais de ensino médio; e o segundo, que, logo em seguida, foi elevado à primeira categoria, foi o de

despertar nos alunos uma conscientização para cidadania e emancipação social. Além desses pilares, o pré-técnico entendia ser importante trabalhar sobre três vertentes: os Alunos, os Pais e os Professores, levando em conta as peculiaridades de cada segmento.

Os pais eram convidados a participar ativamente dos eventos e reuniões realizados no pré-técnico. Buscávamos atuar de forma a levá-los a contribuir para as ações do Pré, assim como para desenvolver neles uma “vontade” de ver seus filhos evoluírem, econômica e intelectualmente, através da educação. A educação, para nós, sempre foi entendida como um direito público subjetivo. Sendo assim, estávamos ali temporariamente, pois acreditamos que a transformação da sociedade se dá pela ação real dos diversos segmentos que nela existem – isto é, a *democracia*.

Além disso, procurávamos ouvir e entender os pais em suas angústias e questionamentos sobre suas situações familiares. Muitas vezes éramos levados pelas situações a conversar com nossos alunos e pais sobre seus problemas familiares.

Percebemos, ao longo das aulas, que não podíamos reproduzir o método de ensino bancário utilizado no dia-a-dia da escola, pois, se assim agíssemos, os alunos agiriam conosco da mesma forma que agem no dia-a-dia da escola.

A escola, para esses jovens, é vista como uma obrigação, como algo imposto; se tivessem outra opção, não estariam ali. Algumas escolas reproduzem a aparência de sistemas carcerários, como era o caso da Escola em que funcionava o pré. Então, é necessário que sejamos ousados. Algumas aulas eram dadas fora de sala de aula, na quadra, no pátio da escola, aulas com música, desenho, aulas de relaxamento, “contação” de história, “aulas-passeios”, jogos etc.

Assim, a EOAP entendeu “que todos os professores sabem que a educação é um processo paciente de dominar detalhes minuto a minuto, hora a hora, dia a dia. Não existe estrada real para a aprendizagem através de um caminho amplo de generalizações brilhantes. Existe um provérbio que fala das dificuldades de se enxergar o bosque por causa das árvores. O problema da educação é fazer o aluno enxergar por meio das árvores.

A escola não pode mais ser considerada uma simples máquina de alfabetização. Seu papel, no panorama mais complexo da vida social moderna, é mais amplo e profundo. Por isso, almejávamos desenvolver um trabalho em que cada aluno fosse visto como um ser em fase de desenvolvimento, devendo ter, portanto, todo seu potencial trabalhado.

Percebemos que, somente agindo de uma forma alternativa e lúdica, poderíamos prender a atenção dos alunos e fazer com que eles colocassem o estudo como uma prioridade viável em suas vidas.

Estudar exige tranquilidade, paz, carinho, compreensão e disciplina, o que muitos jovens da favela não possuem em seu lar. Em alguns casos o pai é alcoólatra, a família não apoia o estudo; em outros, o acesso ao local de estudo é dificultado, seja pela distância, seja pela existência do tráfico. Enfrentamos muitos problemas nesse sentido, que começaram a ser trabalhados pela Equipe de Orientação e Aprendizagem.

O projeto estabeleceu os seguintes princípios:

- transmitir para o aluno o dever cívico para com os estudos;
- estimular a capacidade que o aluno possui, desenvolvendo a sua inteligência e o seu potencial interior;
- desenvolver uma consciência cidadã e social;
- desenvolver a conscientização do “amar” os estudos, isto é, fazer com que o aluno veja o estudo como algo prazeroso;
- deixar de lado qualquer forma de assistencialismo que impeça o aluno de se desenvolver socialmente, devido a se achar menos favorecido e se ver humilhado, e até mesmo acreditar que não pode mudar porque nasceu pobre e, conseqüentemente, se acomoda;
- busca por métodos e técnicas para melhorar as maneiras de ensino;
- basear-se sempre na ideia de cooperação;
- recrutar orientadores que tenham um ideal de mudança, e que se mostrem conscientes de seu papel como educadores dispostos a revitalizar o ensino público de qualidade;
- transformar a educação autoritária e manipuladora em uma educação dialógica e libertadora, que será aplicada através de diferentes tipos de ação educacional, por exemplo, o ensino da música aplicado à biologia, ou utilizando o desenho para o ensino da história;
- estruturar o ensino a partir da realidade do aluno valorizando sua sabedoria informal, ou seja, tendo como ponto de partida a percepção do estudante, que relaciona o cognitivo com a compreensão do que está a sua volta; e
- na falta de alguém para decidir, decida e, depois de tomada a decisão, comunique à coordenação ou à EOAP.

O universo discente

Escolhemos, como público-alvo, alunos que estivessem cursando a 8ª série, ou que houvessem terminado o ensino fundamental e desejassem uma melhora em sua condição de vida. Escolhemos como critério de seleção a carência, ou seja, buscamos selecionar alunos que não possuíssem condições financeiras e sociais para ascender socialmente. O público escolhido era de alunos de escolas públicas ou particulares com bolsa, de baixa renda e que estivessem socialmente excluídos.

A primeira turma teve início em 2000. Foi selecionada em março do mesmo ano, entre os alunos da Escola Marechal Canrobert Pereira da Costa, tendo contado, na ocasião, com o apoio da então diretora, professora Vilma, que acolheu com boas expectativas o projeto, por ser, entre outros motivos, uma iniciativa de um ex-aluno.

Nessa primeira experiência tivemos 60 inscrições, sendo 90% dos inscritos alunos dessa unidade escolar. A turma foi formada inicialmente com 40 alunos, tendo terminado com 20. A seleção foi realizada pelos coordenadores, que avaliaram o interesse dos alunos em participar do projeto, a carência e a necessidade de cada um.

Nos anos seguintes adotamos uma ficha-padrão, fizemos uma divulgação mais aberta e passamos a dialogar com outros colegas para a abertura de novos prés. Dessa forma tivemos uma procura de outras escolas da região do Anil, Canal do Anil, Gardênia Azul, Freguesia e Rio das Pedras.

Vale elucidar que, a partir da nossa experiência, surgiram dois novos Prés na região de Jacarepaguá, um capitaneado pela estudante de pedagogia Laudelina, na Cidade de Deus, e outro capitaneado pela estudante de psicologia Débora, no Pechincha. Outro ponto importante é que, desde 1999, já existia na Taquara um pré-técnico organizado pelos membros do PVNC da Taquara (Igreja Sagrada Família).

Nesses três anos de funcionamento, aprovamos cerca de 15 alunos para as escolas técnicas estaduais.

A equipe docente

A partir do 2º semestre de 1999, as articulações para o início do projeto foram retomadas, assim como os contatos, tendo, nessa fase inicial, o apoio dos professores e coordenadores do Pré Anil. Os orientadores

foram recrutados entre os ex-alunos do Pré-Anil, assim como alguns alunos da turma de 1999 se propuseram a ajudar nessa causa. A ideia inicial seria que o Pré-Técnico funcionaria como uma “experiência” para que, mais tarde, caso desejassem, as pessoas viessem a lecionar no Pré, como na prática ocorreu. Nos dois anos seguintes, esse pensamento se alterou junto à equipe de orientação e aprendizagem (EOAP). Algumas reuniões foram realizadas, e decidimos quem seriam os coordenadores, os orientadores, além do público-alvo para o funcionamento da primeira turma em 2000.

Nessa primeira turma de 2000, contamos com o auxílio dos seguintes orientadores: André Luis (Biologia), Geraldo (História), Alair (Português), Suzana (História), Cleise (Química), Telma (Matemática), Valter (Física), Rutênio (Física), Érika (Português), Elisângela (Geografia), Adriano (Matemática), Mauricélio (Física), Jorge Luis (Química) e Johny (Cultura e Cidadania), sendo a EOAP composta nesse primeiro ano pelas estudantes Elaine Lima (Pedagogia) e Carla Leite (Letras), além de outras pessoas que de alguma forma auxiliaram em toda a articulação e gestão do projeto.

Nos demais anos de funcionamento, contamos com o auxílio de diversas pessoas vinculadas a outros pré-vestibulares, escolas técnicas e universidades que somaram na articulação do projeto, além do auxílio dos antigos alunos do projeto que, de alguma forma, continuavam ligados a ele. Vale ressaltar que, naquele primeiro ano de funcionamento, todos os membros da equipe foram ex-alunos e professores do Pré- Vestibular Anil.

Rede de relações comunitárias

Estabelecemos um canal de diálogo com Frei David, que, na época, era o coordenador da Educafro Rio, além de termos um canal de diálogo com o NEAM-PUC-Rio, associações de moradores, lideranças comunitárias e amigos próximos. Contamos com o apoio de uma Defensora Pública, que assinava os pedidos de isenção para as escolas técnicas.

No ano de 2000 alguns de nossos alunos não obtiveram isenção no CEFET, mesmo comprovando a impossibilidade de arcarem com a taxa de inscrição. Nesse ano, impulsionado pelas ações judiciais interpostas pelos Pré-vestibulares comunitários, entrei em contato com uma Defensora Pública, que assinou a solicitação, sendo ela atendida pelo professor

Miguel Badenes. No ano seguinte, 2001, entreguei as fichas de inscrição juntamente com a solicitação de isenção assinada pela Defensoria, tendo sido atendido novamente. No ano de 2002 obtivemos 12 isenções. Infelizmente, não conseguimos aprovar ninguém para o CEFET nesses três anos de funcionamento.

Financiamento do material didático e bolsas de docentes e estagiários

Os orientadores recebiam somente uma ajuda de passagem e alimentação. Todos os gastos de xérox, material de limpeza, giz, material de secretaria, passagem, alimentação dos orientadores e alunos era custeada por uma mensalidade, na época de 10% do salário mínimo. A mensalidade deveria ser paga por todos os alunos. Muitos pagavam; contudo, não existia uma cobrança coercitiva, do tipo “não pagou, não estuda”. No início do ano, tínhamos muitas contribuições. Entretanto, com a diminuição dos alunos, esse valor diminuía. O caixa também servia para o pagamento de inscrições e compra de materiais e livros necessários para as aulas.

Expectativas do Pré-téc: expectativas quanto à Jornada e ao diálogo com o Sistema de Formação Técnico-Profissional

Minhas expectativas como militante, professor e jurista, é que, a partir dessa jornada, possamos repensar estratégias de disseminação de projetos baseados nas experiências de pré-técnicos existentes, levando em conta, porém, a nova dinâmica social vivida pelos “intelectuais das favelas”. Faço tal consideração tendo em vista que muitos dos “orientadores” e “coordenadores” do pré-técnico, cujo funcionamento e estrutura diferem muito da dinâmica dos pré-vestibulares, são pessoas que vendem sua força de trabalho intelectual para sobreviver. Dessa forma a dedicação a tal estrutura se torna muito difícil. Não podemos encarar o pré-técnico como uma tarefa “voluntária”, no sentido cristão de ajuda aos mais necessitados. Devemos encarar o Pré-técnico como uma forma de emancipação da juventude pobre, incluídos, nesse conceito, alunos e orientadores. Desse modo, esse projeto deve ser uma parceria entre o Estado, representado pelas escolas técnicas, e a sociedade civil, representada pelas Universidades e pelo Empresariado. A Universidade entraria com o capital humano, ou seja, os orientadores, que preferen-

cialmente seriam selecionados entre o que eu chamo de “intelectuais da favela/periferia”, e o Empresariado contribuiria financeiramente com os custos referentes aos recursos humanos.

Acredito que não podemos reproduzir a ótica de substituição do Estado e, para isso, devemos agir buscando a emancipação desses jovens da periferia através do exercício do “trabalho digno”.

Busco, em Ernesto Che Guevara, tal inspiração e o sentido desse encontro, onde muitos de nós, atores sociais, fazemos parte da juventude das periferias.

Então seria o jovem

(...) o exemplo no qual se podem reconhecer os homens e as mulheres de idade mais avançada, que perderam certo entusiasmo juvenil, que perderam a fê na vida e que diante do estímulo do exemplo, sempre reagem bem (...).

Paralelamente, um grande espírito de sacrifício, um espírito de sacrifício não apenas para as jornadas heróicas, mas para todos os momentos. Sacrificar-se para ajudar o companheiro nas pequenas tarefas, para que assim ele possa cumprir seu trabalho, para que possa cumprir seu dever no colégio, no estudo, para que possa melhorar de qualquer maneira. Estar sempre atento a toda a massa humana que o rodeia.

Quer dizer: o que se coloca para todo jovem comunista é ser essencialmente humano, ser tão humano que se aproxima do melhor do ser humano. Purificar o melhor do homem através do seu trabalho, do estudo, da prática da solidariedade contínua com o povo e com todos os povos do mundo; desenvolver ao máximo a sensibilidade, até o ponto de se sentir angustiado quando em algum canto do mundo um homem é assassinado e até o ponto de se sentir entusiasmado quando em algum canto do mundo se levanta uma nova bandeira da liberdade.

Finalizo agradecendo a todos os que nos ajudaram a construir esse momento de utopia.

Que Deus possa nos guiar em nossa caminhada, com muita força e coragem.

Um Axé.

Capítulo 3

O caminho das pedras

Este capítulo busca, a partir das experiências relatadas anteriormente, identificar algumas dimensões educativo-comunitárias das CCPTs que lhes possam propiciar sua sustentabilidade. Subdivide-se em duas partes, apresentando dois pontos de vistas bem diferentes:

Explorando nas CCPTs duas dimensões comunitárias – enfatiza a diversidade de ênfases comunitário-pedagógicas presentes no processo de institucionalização das CCPTs, construindo uma matriz de suas múltiplas interrelações comunitárias e dois adendos fundados em potenciais arranjos educativos comunitários com Universidades e Empresas.

Planejamento participativo e Sustentabilidade – conclama as CCPTs à construção de um projeto sustentável de desenvolvimento local, lançando o desafio de incorporar à sua missão a pré-qualificação profissional para a inserção dos jovens no mercado de trabalho local, através de arranjos produtivos locais.

Explorando nas CCPTs duas dimensões comunitárias

José Carmelo Braz de Carvalho¹

A partir das três experiências relatadas no capítulo anterior e de nossa experiência pedagógica de cinco anos com 150 pré-vestibulares comunitários, busca-se compreender neste capítulo *o caminho das pedras* que permita a sobrevivência das CCPTs, apesar das enormes dificuldades que enfrentam em seu cotidiano. A partir do diagnóstico da grande diversidade de universos em que surgem, procura-se conhecer melhor as alternativas de organização e interrelação das CCPTs com suas instâncias internas e suas instâncias comunitárias externas. Este texto explora, então, sob uma perspectiva pedagógica, duas dimensões teórico-práticas associadas à sustentabilidade das CCPTs, enquanto estas se definem como comunidades:

1. *A polissemia ou a diversidade de ênfases técnico-político-pedagógicas* expressas nas diferentes formas de institucionalização das CCPTs e em seus projetos político-pedagógicos.
2. *As múltiplas interrelações existentes nas CCPTs entre suas diversas instâncias comunitárias*: seu núcleo original de institucionalização, suas equipes dirigentes e docentes, alunos e famílias, e as diversas instâncias nas sociedades política e civil no seu entorno. Seu autor produz uma matriz de interrelações e dois adendos.

Mapeando a polissemia conceitual e praxiológica das CCPTs em razão dos diferentes sentidos de comunidades

Com efeito, é possível identificar-se um continuum de ênfases mais educativas e/ou mais político-sociais nas diferentes formas de institucionalização das CCPTs. Assim, seus Projetos Político-Pedagógicos expressarão diferentes ordens de prioridades, em suas práxis político-pedagógicas. Aliás, foi bem emblemática a diversidade de ênfases expressas nas exposições de três CCPTs pioneiras em nosso primeiro encontro em 06/09/2008: desde uma ênfase na prestação de serviços aos segmentos mais pobres na comunidade; a uma ONG externa que colabora com o

¹ PhD em Educação e Desenvolvimento pela Stanford University. Professor Emérito da PUC-Rio. Coordenador do Grupo de Trabalho em Apoio às CCPTs.

reforço escolar em uma comunidade pobre; até uma terceira ênfase mais próxima ao empoderamento comunitário.

Com base em nossa experiência de cinco anos de atividades pedagógicas junto a 150 Cursos Pré-Vestibulares Comunitários no Grande Rio, delinearíamos nos próximos parágrafos uma tipologia exploratória sobre características técnico-político-pedagógicas² predominantes entre cinco diferentes modelos de movimentos sociais e grupos comunitários atuantes em Cursos Pré-Vestibulares Comunitários, com aplicações heurísticas também às CCPTs:

1. Um primeiro segmento de classes comunitárias busca definir-se, sobretudo, como espaços de formação crítica e de intervenção política, na perspectiva de *movimentos de educação popular*. Assim, seu projeto político-pedagógico contempla mais ênfases em mudanças estruturais de longo prazo nos sistemas político e escolar, do que em alterações conjunturais e episódicas de políticas compensatórias e focalizadas. Seu projeto educativo busca compatibilizar os processos de preparação para o vestibular ou para o pré-técnico com os de formação política. Entretanto essa práxis pedagógica, apesar da centralidade conferida à disciplina Cultura e Cidadania, nem sempre assegura condições suficientes para a construção da formação política nas diversas disciplinas, e tendencialmente reflete menor relevância curricular às disciplinas específicas.

2. Um segundo segmento de cursos comunitários busca constituir-se como *alternativas de inclusão direcionadas a grupos étnicos e sociais excluídos*: luta por instituir medidas específicas, com vistas à inclusão nas agendas das políticas universalistas em prol da inclusão dos grupos discriminados, como políticas de cotas no ensino superior, nos sistemas de ensino técnico e de aprendizagem profissional; e de ações afirmativas complementares. Sob o prisma mais didático-pedagógico desenvolvem projetos político-pedagógicos decorrentes dos pressupostos de abordagens crítico-sociais de conteúdos e do método Paulo Freire; ressaltam processos de ensino-aprendizagem no contexto de um acentuado interacionismo sociocultural entre docentes

2 CARVALHO, José Carmelo. Os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários e seus condicionantes pedagógicos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.36, n.128, pp. 299-326.

e discentes, como alternativas de superação das barreiras psicopedagógicas à aprendizagem, de empoderamento coletivo e convivialidade entre docentes já exemplos de ascensão social e educacional e seus alunos, em busca de espaços de afirmação grupal e pessoal.

3. Outro segmento de classes comunitárias integra-se a uma *rede de projetos comunitários mais abrangentes*, com propostas diversas de inclusão social (diversos níveis escolares, inclusão digital, formação profissional e geração de renda, etc.), sob coordenação de uma ONG local ou de associação de moradores, na perspectiva da cidadania ativa e de afirmação da comunidade em sua identidade e diversidade sociocultural. Enfatizam-se processos de mediações políticas com o Estado e a Sociedade Civil, com vistas a instaurar localmente recursos de justiça distributiva. Os quadros docentes são recrutados na própria comunidade através de subsídios; curricularmente enfatizam temáticas locais e operam com recursos físicos, financeiros e humanos mais autóctones, pois buscam parcerias externas mais consistentes.

4. Um quarto conjunto decorre de *ações institucionalizadas de escolas religiosas e leigas, ou de igrejas e ONGs*, como alternativas do exercício da cidadania e de compromissos pela inclusão social de grupos carentes e/ou de comunidades pobres. São em geral patrocinadas pela comunidade de pais, professores e alunos, dispondo de relativa autonomia financeira. Pedagogicamente a proposta aproxima-se de modelos de educação supletiva de adultos, geralmente implicando um ano de consolidação da educação fundamental ou básica e uma segunda série mais propedêutica aos processos dos exames seletivos ao ensino superior ou técnico.

5. O quinto segmento associa-se a iniciativas de *instituições filantrópicas e de grupos ativos da sociedade civil* (igrejas, ONGs e movimentos sociais), operando em coparcerias nos espaços físicos ou de escolas públicas e privadas em horários cedidos; são dependentes do poder de arregimentação das suas lideranças. Contam com quadros docentes de profissionais voluntários, de estagiários e licenciandos de faculdades públicas e privadas; desenvolvem uma proposta pedagógica menos homogênea e mais associada às experiências docentes dos seus co-

laboradores individuais; tendem assim a apresentar um projeto político-pedagógico mais heterogêneo, com ênfases nos processos ensino-aprendizagem das disciplinas.

À guisa de conclusão: é importante, pois, termos consciência da polisssemia conceitual e praxiológica existente entre as CCPTs como condição para sua sustentabilidade. Desde 1993, os movimentos de classes comunitárias pré-vestibulares e pré-técnicas consolidam-se no país como sujeitos coletivos de cidadania ativa, inclusão, diversidade cultural e empoderamento em comunidades pobres. Nesse amplo e diversificado universo são naturais as diversidades de ênfases entre o compromisso político de movimentos sociais comunitários e a competência técnico-pedagógica de suas equipes docentes e de coordenação pedagógica. Tal dilema parece estar presente nas propostas político-pedagógicas das classes comunitárias. Seu equacionamento teórico e prático dependerá sempre das formas plurais de organização dessas instâncias da sociedade civil, articuladas com núcleos estritamente comunitários, com movimentos eclesiais de base, com ONGs e com outros grupos voluntários do Terceiro Setor, e também com nichos comunitários representados no aparato do poder político, comprometidos com a causa da inclusão das camadas populares no ensino técnico-profissional.

Explorando uma matriz sobre as interrelações comunitárias presentes nas CCPTs

Sempre visando sua sustentabilidade, busca-se aqui operacionalizar dois procedimentos técnicopedagógicos em apoio ao estudo das interrelações comunitárias presentes nas CCPTs:

1. *A matriz delineando os principais sujeitos e instâncias que integram uma CCPT, de modo a perceber os diversos níveis de efetiva participação e pertença comunitária de seus diversos atores sociais.*
2. *Recursos técnicos, sob o formato de adendos, que identificam, sobretudo, alternativas de coparcerias das CCPTs com dois amplos segmentos das sociedades política e civil, em especial com as instituições de ensino superior, bem como com as empresas.*

Em *Projecto Educativo*³, os autores portugueses Carvalho e Diogo identificam a escola como um espaço educativo, atravessado por *fatores macrossociais* (por exemplo, políticas inclusivas de cotas do Governo Federal junto ao Sistema S, e aos CEFETs, FAETEC, etc.); *fatores me-soinstitucionais* (seus vínculos institucionais com Igrejas, Rede Educafro, PVNC, ONGs; parcerias na comunidade com escolas públicas ou particulares, etc.); *fatores microssociais* (como as interrelações entre as equipes de coordenadores e docentes, alunos e suas famílias, parcerias com outras instâncias comunitárias, como a AMA, igrejas locais, empresas, setores de transporte e comércio, e diversos outros eventuais colaboradores das atividades das CCPTs). Assim, a título de um exercício exploratório, que necessitará ser detalhado caso a caso no contexto específico de cada CCPT, esboça-se na página seguinte um quadro geral dimensionando cinco sujeitos e/ou instâncias sociais, exploradas sob três dimensões de análise.

3 CARVALHO, Angelina & DIOGO, Fernando. *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento, 2001, pp. 23-30.

Explorando uma matriz de interrelações comunitárias nas CCPTs

Instituições, Atores Sociais, Sociedade Civil e Sociedade Política					
Dimensões de Análise	Coordenação: seus espaços instituídos e instituintes	Equipe Docente	Alunos e suas famílias	Conexões com a sociedade civil e grupos locais	Conexões com os Governos Federal, Estadual e Municipal
Objetivos e prioridades institucionais	Tipologia predominante de CCPT Projeto político-pedagógico	Prioridades em sua participação Níveis de profissionalismo e voluntariado	Motivações e expectativas posit./negat. Níveis de participação em conselhos e reuniões	Graus de interrelacionamento e de institucionalização dos contatos. Senso de coparticipação na Proposta.	Níveis de conhecimento e acessibilidade aos projetos públicos. Redes de relações instituídas com as agências públicas.
Interesses e necessidades dos grupos e indivíduos	Reconhecimento pela direção Níveis de autonomia em iniciativas Graus de homogeneidade e integração na Coordenação	Reconhecimento por Coordenadores e seus pares. Senso de equipe e de integração no projeto político-pedagógico. Apoio técnico-pedagógico.	Senso de empoderamento individual e coletivo. Percepções positivas do processo ensino-aprendizagem. Percepções sobre suas trajetórias escolares e profissionais	Mapeamento adequado sobre os recursos humanos, técnicos e financeiros para coparceiras. Processos de feedback aos parceiros	Preservação dos níveis de autonomia e independência da CCPT. Reconhecimento coletivo sobre os benefícios das parcerias com as agências públicas.
Fatores Diferenciais	Níveis de profissionalismo e experiência Recursos disponíveis humanos/téc. /financeiros	Níveis de profissionalismo e experiência Recursos de ensino-aprendizagem	Exercícios de cidadania e protagonismo. Conhecimento e co-responsabilidade pelo Projeto Político-Pedagógico.	Níveis de reconhecimento e senso de pertença institucional. Graus de participação efetiva no projeto coletivo.	Ponderações sobre os riscos de cooptação político-partidária. Processos criteriosos na institucionalização das parcerias.

Com efeito, no desenvolvimento dessa matriz de interrelações sociais há interesse analítico de:

1. Identificar três eixos temáticos relevantes para o caso das CCPTs: o núcleo comum de seus *objetivos e prioridades; interesses e necessidades* coparticipadas e específicas aos seus membros e aos seus subgrupos; fatores com possíveis impactos diferenciais sobre as CCPTs.
2. E sob o prisma mais empírico dos comportamentos mais recorrentes por parte desses cinco grupos ou instâncias associados às CCPTs, procurar diagnosticar os *fatores menos ou mais dinamizadores e inibidores* da eficácia, eficiência e efetividade das suas ações e de seus projetos pedagógicos.

Com efeito, o esquema esboçado na matriz sobre as interrelações comunitárias existentes nas CCPTs é apenas indicativo sobre como os diferentes sujeitos sociais estão sendo menos ou mais participativos nos processos desenvolvidos nas classes comunitárias. Pode assim servir como um roteiro para diagnosticar pontos de estrangulamentos eventualmente existentes nas interrelações internas e externas às CCPTs, possíveis entraves à sustentabilidade.

Enquanto a matriz anterior propõe roteiro exploratório em relação a diversas dimensões comunitárias relevantes para as CCPTs, os *dois adendos* a seguir já refletem indicativos ou encaminhamentos mais operacionais sobre como as CCPTs podem e/ou devem articular-se com dois universos sociais:

Adendo A – o universo acadêmico das Universidades e Instituições de Ensino Superior apresenta amplo potencial de articulações interinstitucionais e de coparcerias com as CCPTs, especialmente em três modalidades de composições e arranjos curriculares, legalmente exigíveis nos processos de formação dos alunos dos cursos de graduação: os estágios profissionais; as práticas docentes; e desde 2002 uma nova requisição legal formulado pelo Conselho Nacional de Educação e pelo MEC nos novos processos de credenciamento e reconhecimentos dos cursos de graduação no Brasil: as Atividades Acadêmicas Complementares.

Adendo B – o universo do mundo produtivo no país, o qual nos planos econômico e trabalhista é regulamentado pelo Ministério do Trabalho em diversos programas socioprodutivos, de especial interesse para as CCPTs, como as leis sobre o Menor Aprendiz; Primeiro Emprego, etc.); e igualmente pela Secretaria Especial da Presidência para a Juventude (o programa PRO-JOVEM); a par de um crescente envolvimento e participação do sistema produtivo brasileiro sob a égide de ONGs representativas, como o Instituto Ethos de Responsabilidade Social (www.ethos.org.br).

A título, pois, de roteiros indicativos que as CCPTs podem explorar, com o objetivo de firmar convênios e coparcerias com Universidades e IES, em relação a estágios profissionais, práticas docentes e atividades educativas complementares, é reproduzido a seguir um quadro-resumo constante do Adendo A.

Adendo A

Programação de procedimentos técnico-pedagógicos e administrativos a ser implementados pelas Coordenações das CCPTs

Quadro Indicativo de Disciplinas e Outros Componentes Curriculares (*) Associáveis à Obtenção de Créditos Acadêmicos no Âmbito das CCPTs, em Relação às Resoluções nº 01 e 02/2002 do CNE sobre as Licenciaturas e Bacharelados, em Estágio Profissional e em Prática Docente (400 horas cada componente curricular); e à Deliberação nº 01/2003 do Conselho de Ensino e Pesquisa sobre Atividades Educativas Complementares (em até 200 horas-aula):

1. Disciplinas de Formação Teóricoprática, como revisões críticas de obras didáticas associadas às CCPTs e/ou incluídas no Programa Nacional do Livro Didático (ver no site do INEP/MEC, lista das obras didáticas analisadas pelo PNLD).
2. Análise de kits instrucionais, multimeios, recursos audiovisuais disponibilizados em sites especializados nacionais e internacionais, em associação a conteúdos curriculares e processos ensino-aprendizagem nas CCPTs.
3. Ações conjuntas com as CCPTs na elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos, a partir das premissas socioolítico-culturais dos mesmos, e face aos PCN's, DCN's, projetos pedagógicos das redes federal (IFETC.s), estadual (FAETEC) e particular do Sistema S.
4. Processos de Avaliação: análises de sistemas avaliativos como o SAEB, ENEM e ENCCEJA: diagnósticos sobre os processos de construção das competências básicas no ensino fundamental, como alternativa de superação dos antigos "simuladões", favorecendo a perspectiva de avaliação formativa.
5. Pesquisas temáticas, a ser desenvolvidas em articulação e aprofundamento às pesquisas institucionais das CCPTs, e de seus parceiros nas Universidades.
6. Geração de software, projetos e produtos didático-metodológicos associados aos conteúdos curriculares básicos/fundantes do Ensino Fundamental.
7. Alternativas de monitorias em disciplinas regulares das CCPTs e de prestação de serviços à comunidade, com o devido reconhecimento no histórico escolar dos alunos.
8. Desenvolvimento de monografias sobre experiências inovadoras nas CCPTs, para socialização e disseminação dos conhecimentos.
9. Outras ações contempladas pelas normas legais do MEC e do CNE, assim como normas próprias a cada Universidade.
10. Múltiplas alternativas de Estágios Docentes associados às 400 horas-aula requeridas pelas Resoluções nº 01 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação.

Notas:

- O total-limite de créditos é fixado pelas Faculdades e/ou Departamentos de origem dos graduandos comunitários, até o teto máximo de 1.000 horas-aula
- Em princípio, o elenco dessas disciplinas pode ser oferecido semestralmente e/ou creditado no semestre seguinte, se previamente aprovadas pelos Departamentos.
- O GT estuda a organização de uma rede ou portal *on line*, articulando um diretório de ofertas e demandas de estágios profissionais, práticas docentes, ações extensionistas, pesquisas, iniciativas culturais, etc., entre as CCPTs e as Universidades e demais IES.

A par das interrelações com o universo acadêmico, o GT procurou explorar também alternativas e sugestões, com o intuito de mapear procedimentos que consolidem processos de coparceiras, com as empresas e firmas, em particular aquelas localizadas no entorno das CCPTs. Nesse sentido, esboçou um roteiro preliminar sobre as áreas de prováveis interfaces entre serviços de colaboração das empresas para com os processos curriculares das CCPTs, sobre estágios e práticas a ser desenvolvidos pelos alunos comunitários sob o patrocínio das empresas coparceiras.

Adendo B

Agenda exploratória sobre os interesses das CCPTs em relação às contribuições das instituições e empresas parceiras

1. Palestras nos CCPTs sobre profissões e oportunidades no mercado de trabalho, perfis profissiográficos desejáveis pelos processos produtivos de empresas existentes no entorno da comunidade.
2. Agendamento de visitas dos alunos comunitários às oficinas e a setores comerciais da empresa, com vistas a estimular interesses por cursos e/ou carreiras profissionalizantes.
3. Possível oferta de aulas práticas e/ou processos formativos, patrocinados dentro da empresa, e que possam ser extensíveis a alunos comunitários, como beneficiários indiretos.
4. Possíveis aulas técnicas que engenheiros, técnicos, especialistas de mercado, e outros profissionais das empresas possam lecionar nas CCPTs aos sábados e/ou à noite.
5. Abertura de oportunidades de estágios e/ou de aprendizagem dirigida nas oficinas, escritórios, laboratórios de informática e telecomunicações, em especial em apoio às CCPTs operando nas vizinhanças das empresas.
6. Possível patrocínio na produção de apostilas, materiais didáticos, etc., em apoio às CCPTs.
7. Desenvolver projeto-piloto para patrocínio de bolsas de ajuda-de-custo às equipes docente e pedagógica dos CCPTs (4 ou 5 educadores comunitários X salário mínimo mensal, em conformidade com a Lei do Voluntariado (Lei nº 9.608 de 18/02/1998).
8. Agendar módulos de formação didático-curricular em prol dos docentes e coordenadores dos CCPTs, centrados em Leitura/Escrita; Raciocínio Lógico-Matemático; Fundamentos Técnico-Científicos (previsão de custos de aulas, material de apoio, auxílios-transporte e alimentação).

O GT de apoio às CCPTs busca assim delinear outras redes interinstitucionais, tanto no universo acadêmico, quanto no mundo empresarial, no intuito de consolidar as CCPTs e de apontar indicativos para um possível “caminho das pedras” que favoreça a sua sustentabilidade. Segue-se a este um outro, também possível, “caminho das pedras”, delineado a partir de um planejamento participativo ascendente.

Planejamento participativo e Sustentabilidade

Isaias Bezerra de Araújo¹

A reflexão sobre o ato de planejar a ação das CCPTs nos remete a três pontos que exigem abordagem simultânea. *A participação comunitária*², com ordenamento jurídico instalado a partir da Constituição Federal de 1988; *os métodos de planejamento*, com caráter participativo, sendo atravessados pelo conceito de projeto como instrumento de captação de recursos; e, por fim, o ponto da *sustentabilidade das CCPTs* que se apresenta como sonho, meta e, ao mesmo tempo, como condição de possibilidade para a autonomia de seu projeto político pedagógico.

Participação comunitária

Com o conceito de *participação popular*³ designam-se as diferentes maneiras do exercício da *soberania popular*. Soberania esta exercida no âmbito dos poderes legislativo e executivo através de plebiscito, referendo, conselhos gestores e paritários, orçamentos participativos. A utilização do termo *comunitária* junto ao conceito de *participação* imputa-lhe a observância dos mecanismos de democracia direta no âmbito da comunidade, tendo como pano de fundo as políticas de desenvolvimento da região.

A Constituição Federal de 1988 consagra e fornece a *sustentabilidade jurídica* para a participação comunitária, de modo especial no seu Art. 1º., Parágrafo único, onde se lê: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.” A ANC⁴, atenta a esse princípio, trabalhou na for-

1 Isaias Bezerra de Araújo, educador popular, jornalista, professor, especialista em políticas públicas e diretor de desenvolvimento social do Instituto Amaiós.

2 Neste artigo, o conceito de participação comunitária se iguala ao conceito de participação popular, enquanto prática de cidadania ativa como foi vivenciada por movimentos populares, sociais e sindicais na história brasileira na última metade do séc. XX. O conceito de territorialidade é o que justifica a aplicação recente da utilização do atributo “comunitária”. Popular tem a dimensão macro e global e comunitária, a dimensão micro e local.

3 Opinião do Fórum Nacional de Participação Popular sobre o conceito de Participação Popular, em http://www.participacaopopular.org.br/textos/inic_pop2.pdf, acessado em 28/01/009.

4 Assembleia Nacional Constituinte – ANC, eleita em 1986, irá promulgar a nova Constituição da República Federativa do Brasil em 5 de outubro de 1988.

mulação de um artigo que lhe desse estatura suficiente para ser aplicável sem a necessidade de lei complementar; é o caso do art. 14 da CF/88, que define mecanismos concretos de participação comunitária e popular, a saber: a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante, I- plebiscito; II- referendo; III- iniciativa popular.

Considerando a multiplicidade dos *argumentos em defesa da participação popular*, Sgarbi e Assad fizeram uma síntese⁵. Aqui, apresentam-se três argumentos que dispensam comentários quando formulados no contexto da participação comunitária como intrínseca às CCPTs.

1. Exercício concreto de participação das decisões políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que lhe dizem respeito.
2. Elas são importantes para responder ao desafio de capacitar novas lideranças a partir do resgate e fortalecimento das pequenas comunidades.
3. A participação social legitima as decisões da esfera política, redefine os limites entre as esferas do público e do privado e fortalece a esfera social.

No que diz respeito ao exercício de sua soberania, a participação popular é constitutiva da ação política do povo brasileiro. Isso implica dizer que a formação técnica e o acesso à informação podem qualificar o debate, e colaborar na qualidade das decisões e propostas construídas em consonância com os interesses coletivos.

Implica dizer, também, que a *base fundante da cidadania educacional e da trabalhabilidade*⁶ é, igualmente, base para a cidadania participativa quando fornece *os códigos da modernidade*, desenvolve competências em leitura e escrita, cálculo matemático, solução de problemas, descrição de fenômenos e situações necessárias para análise de conjuntura; análises técnicas e comparações estratégicas; expressão do próprio pensamento; além da análise socioambiental, base exigível para a governabilidade dos planos de ação para a sustentabilidade e desenvolvimento local.

5 SGARBI, Adrian & ASSAD, Chistianne C. Democracia Semidireta no Brasil, Plebiscito, Referendo, Iniciativa Popular Legislativa. Teor Comunicativo e Procedimento, em www.participacaopopular.org.br/textos/inic_pop2.pdf, acessado em 19/01/09

6 Esta base já foi citada no primeiro capítulo deste livro - citando TORO, J. B. *A Construção do Público: cidadania, associação e participação*. Editora SENAC, 176 p, 2005.

Na prática, os bairros da periferia carioca e fluminense poderiam contar com cursos pré-técnicos para o exercício profissional em escritório, açougues, padarias, supermercados, lojas, cooperativas, lanchonetes, restaurantes, pousadas e oficinas onde vivem e mantêm seus vínculos afetivos e sócio-históricos. Ainda, poderiam contar com elas no papel de polo técnico para a elaboração e acompanhamento dos planos de desenvolvimento da região.

A ação das CCPTs pode fornecer suporte político e social, fazer o diagnóstico das funções necessárias para o desenvolvimento das atividades produtivas locais, celebrar convênios e parcerias com universidades, empresas, cooperativas e escolas técnicas para a formação e capacitação dos jovens com perspectiva de inserção imediata no mercado de trabalho local.

Os alunos, mantendo os vínculos sócio-históricos, podem participar do desenvolvimento local, criando projeto profissional-pessoal para atuar no próprio bairro, obtendo reconhecimento público como profissional qualificado. A manutenção das relações de amizade e cumplicidade com os demais profissionais do bairro, amigos de infância, pode constituir-se numa variável importante para a mudança do rosto do bairro.

A ação simultânea desses atores, quando capitaneados pelas CCPTs, enquanto espaço de participação popular, dará sustentabilidade social ao desenvolvimento local.

Planejamento participativo

Os métodos de planejamento participativo, quando aplicados como instrumentos de captação de recursos ou como instrumentos de luta político-ideológica, costumam tratar a participação como meio e não como fim em si mesmo. Vejamos:

A participação não é um fim em si mesmo. A participação é estratégica para construir a possibilidade de uma democracia efetiva, que represente os interesses do conjunto da sociedade e que seja um espaço de tolerância e de reconhecimento. A participação também é estratégica para a universalização de direitos (humanos, econômicos, sociais, culturais e ambientais), assim como para a promoção do desenvolvimento⁷.

7 PONTUAL, Pedro. Trajetórias e desafios para a participação - Relatório do Seminário: Novas Estratégias para Ampliar a Democracia e a Participação, em <http://www.participa->

A participação reduzida a mera estratégia de ação costuma estar presente nas concepções teóricas marcadas por premissas dualistas, mecanicistas e lineares com matrizes evolucionistas. Portanto, se faz necessário reconhecer a importância da mudança de paradigmas para acolher a história como sendo resultado de realidades dialógicas, simultâneas e plurais, e afirmar que a participação comunitária é intrínseca à democracia e ao Estado de Direito.

Para entender o planejamento participativo, no contexto das CCPTs, também é necessário mudar as premissas e os pressupostos, pois ele é um instrumento de ordenamento dos desejos e sonhos da comunidade, expressos em formato de planos de ação e projetos, onde os aspectos de territorialidade, economia solidária, garantia de direitos humanos e participação popular se integram, se fundem e se tornam uma realidade concreta, carregada de sentido histórico e capaz de realizar a tão sonhada transformação social de modo coletivo, fazendo uma revolução silenciosa, distante das armas, da violência e das armadilhas teórico-ideológicas.

Muitas vezes, esquecemos que as realidades foram criadas. É por essa razão que “*aparecem*” aos nossos olhos como se fossem naturais. Isto acontece, em parte, porque as crianças, ao nascerem já encontraram o mundo social já pronto, tão pronto e tão sólido quanto a natureza. Elas não viram este mundo (cultural) saindo das mãos de seus criadores... Além disso, as gerações mais velhas interessadas em preservar o mundo frágil por elas construído com tanto cuidado, tratam de *esconder* dos mais novos (isto, até mesmo inconscientemente) a qualidade artificial e precária das coisas que estão aí.

Porque, caso contrário, os jovens poderiam começar a ter ideias perigosas... De fato, se tudo o que constitui o mundo humano é artificial e convencional, então, este mundo pode ser abolido e refeito de outra maneira.

Mas quem se atreveria “pensar” pensamentos como este em relação a um mundo que tivesse a solidez das coisas naturais⁸.

caopopular.org.br/textos/relatório_seminário_nacional_recife_dez_2005.pdf, acessado em 28/01/2009.

8 ALVES, Rubem. *O que é Religião*. Coleção Primeiros Passos, nº 31, 10ª Edição, Ed. Brasiliense

I. Aspectos do planejamento participativo

O senso de identidade e de pertença gera cumplicidade entre os integrantes da comunidade e lhes permite acalentar sonhos, valorizar desejos, explicitar interesses e construir projetos de vida coletivamente. A atitude de acolher sonhos é constitutiva do planejamento comunitário de caráter participativo e estratégico.

A. Acalentando Sonhos

As crianças sonham e desejam algo para si e para quem elas amam. Algumas crianças sonham mesmo em situação adversa – situação de doença, violência, abuso, insegurança, fragilidade ou vulnerabilidade socioeconômica.

Piaget enfatiza o fato de que as crianças inventam ideias e comportamentos que jamais presenciaram ou pelos quais nunca foram reforçadas⁹.

Pesquisadores dos quatro cantos do mundo, financiados pelo Bureau Internacional Catholique de l'Enfance-BICE, estudam a capacidade infanto-juvenil de sonhar¹⁰ e *ordenar sua vida pelo belo, pelo bem e pelo bom*, mesmo diante de situações como catástrofes, guerra civil, exploração da mão-de-obra infanto-juvenil, prostituição de meninas, tráfico de seres humanos. As pesquisas já mostram que há crianças resilientes, que resistem, e submetidas a todo tipo de adversidade mantêm incólumes sua identidade e sua personalidade. Elas passam pela situação de violência, exploração e escravidão sem comprometer o sonho e os princípios éticos de seu projeto de vida. Quando saem daquela situação, voltam a se relacionar com os outros com leveza e se re-integram ao convívio social com maestria.

Descobrir o que sustenta o ato de esperar contra toda a esperança, de sonhar o sonho impossível e manter reservas éticas e morais, pode trazer novas perspectivas para a construção de sociedades, mercados, instituições e governos que ponham a vida em primeiro lugar.

9 MUSSEM; CONGER; KAGA. *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. Ed. Harbra, 4ª ed. São Paulo, 1977.

10 Manter como perspectiva de vida valores éticos e comportamentos morais capazes de resgatar o tecido social à sua volta. Mesmo submetidas a todo tipo de violência física, psicológica, moral ou simbólica, muitas crianças continuam mostrando atos de generosidade, disposição para a partilha, capacidade de expressão de afeto e, ainda, capacidade de sonhar com um mundo bom e diferente daquele em que vive.

Os resultados dessas pesquisas e suas implicações práticas podem demorar, mas a capacidade de sonhar já pode ser ampliada e fortalecida com atividades que aguçam os sentidos, as percepções, a intuição e a criatividade, através de dinâmicas projetivas, lúdicas, com música e artes (observância do aspecto psicológico).

Com o estudo das fases de desenvolvimento, da formação da personalidade, do desenvolvimento das habilidades, as investigações das sensações, das percepções e das intuições têm sido grandes aliadas ao ato de sonhar e alimentar utopias. É o ato de sonhar e desejar uma realidade diferente da atual que orienta a prática de análises situacionais e auxilia na eleição de metas a médio e longo prazos.

Sonhar é mexer com a alma e impulsionar a sociedade para os saltos históricos. O fim da escravidão, do preconceito...

B. A arte de decidir

As CCPTs consideram a criança, o adolescente e a própria comunidade como sujeitos de seu processo de conhecimento, que se constitui na relação dialógica com os outros num mundo historicamente situado e mediado pela linguagem.

As capacidades de decisão e execução podem ser treinadas e aprimoradas com atividades que envolvam as *ações* físicas – o jogar, o pegar, o ouvir, o dizer, o subir, o correr – realizadas individual ou coletivamente (observância do aspecto biológico).

No âmbito comunitário, os movimentos físicos podem integrar-se aos sócio-históricos. O andar pode ser feito *mapeando a comunidade*, o ouvir pode resgatar a *história*, o desenhar pode contribuir para estabelecer os limites do *território*, indicar as correlações de força e as *relações sociais e familiares estabelecidas* naquele espaço.

As atividades pedagógicas e dinâmicas extraclasse podem envolver o uso simultâneo das capacidades de sonhar, de decidir e executar. Por exemplo, “a dança das cadeiras”, brincadeira amplamente utilizada nas festas infantis, aguça diversos sentidos e percepções, conectando-os simultaneamente à capacidade de ouvir e planejar. Nela, temos um ato de sentar em um determinado espaço-tempo que confere ao jogador o direito de permanecer ou de se retirar do jogo.

Combinar competências físicas, sociais, emocionais com base técnica, faz parte do ato de decidir com responsabilidade.

C. Revisitando conceitos e práticas

1. Glossário Básico:

- Planejamento Comunitário – ato coletivo de análise de contexto, resgate de sonho da comunidade e hierarquização e definição das ações para a materialização dos sonhos.
- Plano de ação – registro do planejamento em linguagem escrita acessível à comunidade e a todos os que dela participam. O plano de ação tem dois objetivos. Primeiro, subsidiar o grupo no processo de monitoramento e ampliação da participação da comunidade no desenvolvimento das atividades e definição de metas. Segundo, funcionar como registro da produção coletiva de conhecimento local.
- Projeto – registro do planejamento em linguagem escrita, seguindo roteiros e orientações específicas para o estabelecimento de parcerias ou captação de recursos.
- PMA – Sigla de Planejamento, Monitoramento e Avaliação. Representa o conjunto de ferramentas e técnicas que auxiliam no planejamento, no acompanhamento da execução do plano de ação e na avaliação dos resultados com indicação ou descrição do grau de materialização dos objetivos definidos pela comunidade que construiu o plano de ação.
- Relatório – Os relatórios são peças técnicas para demonstração do grau de cumprimento dos acordos e das cláusulas do projeto, inclusive com demonstração das despesas e das atividades realizadas em conformidade com modelos e normas estabelecidas, *a priori*, pela legislação, normas ou exigências dos parceiros.

2. *De gangue à microempresa: um caso que merece nosso estudo*

Segundo os princípios da Ciência Moderna, bastaria um único caso no sentido oposto para derrubar uma lei que quer se apresentar como universal. Segundo pesquisas estatísticas, há um grande contingente de adolescentes que está “condenado” à exclusão pelo sistema de *afunilamento* dos cursos de qualificação e pelos processos de seleção profissional, através de *testes* que privilegiam a *adequação técnico-teórica* como se selecionassem peças mecânicas para a engrenagem produtiva.

O título acima já sugere que o caso escolhido tem poder de mobilizar ideias, pessoas, comunidades e, ainda, poder para estabelecer uma relação simbólica entre a produção e reprodução de conceitos e pré-conceitos no contexto das comunidades periféricas.

Ele, o caso escolhido, poderá contribuir para oxigenar o debate e suscitar ideias de participação e protagonismo social que ficaram adormecidas na última década.

O Caso em Estudo é o do plano de ação de um grupo de adolescentes no Estado do Tocantins que foi registrado no FAM-CERIS como projeto 212/94¹¹ – Laboratório Fotográfico.

a) *Identificação do grupo responsável e beneficiário do plano de ação* – O plano foi elaborado por um grupo de sete adolescentes da cidade de Porto Nacional, no Estado do Tocantins no ano de 1994, e foi acompanhado pela Igreja Presbiteriana Independente e pela Associação do Tocantins de Ecologia.

O grupo se apresentou assim: *“Somos um grupo de jovens, que através de trabalhos de uma entidade que presta ajuda à comunidade e Associações de moradores, deixamos uma vida de gangues para nos dedicar a uma profissão.”* A profissão foi escolhida a partir de experiência acumulada de um membro do grupo: *“O primeiro a deixar a gangue foi o nosso amigo Jonas que começou a trabalhar como auxiliar de fotógrafo, depois aprendeu a revelar e hoje já é um profissional aos 16 anos.”* O reconhecimento profissional de um membro do grupo de sete adolescentes criou condições favoráveis para a discussão e elaboração do plano de ação do grupo.

b) *Recursos disponíveis* – O grupo assegurava, em suas cartas, que possuía a capacidade técnica fotográfica e gerencial para a proposta de constituição de um laboratório fotográfico. Os recursos disponíveis para a execução do plano de ação foram assim apresentados no projeto enviado ao CERIS:

O que já temos para esse laboratório:

- local para a instalação da loja
- duas máquinas fotográficas
- uma razoável clientela
- um bom relacionamento com sindicatos e associações

11 O Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais – CERIS manteve durante 25 anos um Fundo para apoiar plano de ação das comunidades que designava como miniprojetos. O foco de atuação do CERIS era a transferência de recursos diretamente para viabilizar as ideias e os planos elaborados coletivamente e que, segundo padrões técnicos, não seriam apoiadas por nenhuma agência de fomento, empresa ou governo. O autor deste artigo coordenou os trabalhos desse fundo no CERIS de 1999 a 2006.

- experiência de três anos trabalhando no ramo
- muita vontade de nos tornarmos trabalhadores autônomos.

Nota:

Pode-se observar que os problemas são informados, mas a mola propulsora da ação é o sonho e a capacidade instalada que, desde o início, faz o grupo se apresentar como sujeito de seu próprio processo. Os projetos sem a participação comunitária montam sua mola propulsora nas necessidades e mazelas locais e apresentam uma competência técnica ad-extra. Pois, neste caso, a comunidade/grupo seria apresentada como beneficiária e o gestor do projeto seria alguma Instituição com CNPJ e todas as declarações exigíveis atualmente.

c) *Resgate e registro da história* – O grupo descreve a falta de perspectivas profissionais para a juventude da periferia e o caminho percorrido para geração de renda através de pequenos furtos, afirmando que estes eram uma forma de “*repulsa por esta sociedade que só cobra, mas não oferece nenhuma alternativa*”.

A discussão sobre o desemprego estrutural fez o grupo pensar na possibilidade de ter seu próprio negócio. O grupo informou que pedira apoio ao governo local e este alegou falta de recursos. No meio da peregrinação em busca de apoio, a Associação do Tocantins de Ecologia, que já tinha sido apoiada pelo CERIS, falou-lhe do Fundo de Miniprojetos.

d) *Objetivos gerais* – O grupo foi claro e direto no seu objetivo: “*Montar um laboratório fotográfico, onde nós sete seríamos os responsáveis por tudo.*”

e) *Plano de ação* – “*Dividiremos os trabalhos da seguinte forma: dois vão trabalhar em revelação e modelagem, três em vendas e dois como fotógrafos em batizados, casamentos e festas em geral. Tudo o que ganharmos será para mantermos o laboratório e cada um de nós receberá um pagamento mensal igual.*”

O plano de ação apresentado descreveu o plano de negócios e uma estratégia de marketing: “*Fotos para sindicatos e associações 50% mais barato que o preço do comércio e, em geral, as revelações que fizermos serão 10% mais barato.*”

f) *Necessidades apontadas no projeto para realização do plano de ação* – O grupo solicitou equipamentos para montagem do laboratório de revelação, assim descritos:

<i>Descrição das despesas</i>	<i>Valor</i>
<i>Um ampliador de Fotos LPL</i>	<i>890,00</i>
<i>Uma lente de 50mm para o ampliador</i>	<i>89,00</i>
<i>Aspirais, termômetro</i>	<i>70,00</i>
<i>Exposímetro</i>	<i>418,00</i>
<i>Cortadeira</i>	<i>90,00</i>
<i>Processadora de cópias</i>	<i>560,00</i>
<i>Processador de Filmes</i>	<i>300,00</i>
<i>Reveladores, papéis e químicos</i>	<i>720,00</i>
<i>Total do projeto</i>	<i>3.137,00</i>

g) *Processo de análise* – O projeto chegou ao CERIS no dia 26/05/94 e os recursos só foram enviados em 23/03/95. Foram dez meses de discussão com o grupo de adolescentes sobre a viabilidade do laboratório fotográfico. A discussão com conteúdo técnico teve dois objetivos. Capacitar o grupo para a análise de custos, perdas, pesquisa de mercado, reposição de material, lucro e, discutir valores éticos e de solidariedade através de uma restituição horizontalizada do valor investido¹².

h) *Resultados e Desdobramentos* – O laboratório “Fotograf” foi registrado e instalado em maio de 1995. No primeiro ano de funcionamento, o Fotograf se deparou com a instalação de outros três laboratórios concorrentes e com dificuldades internas de estruturação do grupo e relacionamento interpessoal. Mas, dois anos depois¹³, o Fotograf passou a

atender à maioria dos fotógrafos profissionais e amadores da cidade e tem a preferência dos sindicatos, associações e ong’s da região.

Com a superação dos problemas iniciais veio a necessidade de melhorar as instalações e ampliar o serviço. Com o lucro do primeiro ano foram feitas reformas na loja e investimento em ma-

12 O Fundo de Apoio a Miniprojetos do CERIS não trabalhava no modelo tradicional de crédito onde o credor recebe o valor de volta com juros e correção monetária. O grupo que recebia o apoio solicitado para plano de negócios coletivos assumia o compromisso de juntar o dinheiro no mesmo valor recebido e financiar um outro grupo na sua região. Essa prática era denominada pelo CERIS de Transferência Solidária-TS entre grupos populares.

13 Relatório do projeto 212/94 elaborado e enviado para o CERIS em outubro de 1997.

terial fotográfico para revenda e, com o lucro do segundo ano foram disponibilizados R\$ 3.300,00 para devolução ao Fundo.

No final de 1997, o grupo conseguiu concluir acordo de Transferência Solidária através de apoio no desenvolvimento do plano de ação de um outro grupo de adolescentes de sua região através de assessoria e financiamento.

i) Considerações a partir do projeto – o foco deste projeto não são só os resultados obtidos, mas os responsáveis pelo projeto – adolescentes em situação de risco pessoal e social – a parceria estabelecida quando instituições locais fornecem as condições técnicas necessárias – capacitação em fotografia e informação sobre a fonte de financiamento.

Este *caso* demonstra que os adolescentes da classe popular, inclusive aqueles que já estão em situação de risco social e pessoal, têm capacidade e responsabilidade para construir alternativas próprias para a superação do problema de exclusão que lhe foi imputado em razão de sua classe social, etnia ou situação econômica.

Este *caso* demonstra, ainda, a importância de se realizar assessoria e capacitação técnica para a juventude da classe popular, em consonância com a perspectiva sustentável do desenvolvimento local, tendo conteúdo com aplicação direta na formulação de projetos de vida pessoais, familiares e coletivos.

A partir deste caso, pode-se vislumbrar que as CCPTs possuem uma missão e um papel histórico para além da reprodução de cursos preparatórios, em caráter supletivo e compensatório, para acesso ao sistema público e privado de qualificação técnica.

Sustentabilidade das CCPTs

A situação de crise financeira mundial amplifica a importância do tema de sustentabilidade dos projetos, tanto de pessoas, quanto de instituições públicas e privadas.

O sistema financeiro, na sociedade globalizada, tem conseguido a façanha de alienar o próprio especulador que desconhece o caminho percorrido pelo capital, perde acesso à *mais valia* produzida e sofre todas as consequências da quebra do sistema. O sistema financeiro, sem o devido controle social, tende a privatizar lucros e socializar prejuízos. Assim foi em 1929 e assim está sendo em 2009.

A comunidade local está longe da alienação do sistema financeiro liberal e muito perto de suas consequências que penalizam a produção, a comercialização e o consumo quando privatiza o lucro e socializa o prejuízo.

O tema da sustentabilidade das CCPTs perpassa o debate sobre o modelo de desenvolvimento econômico, assumindo duas abordagens e três dimensões interligadas: uma abordagem pedagógica e uma político-estratégica; uma dimensão técnica, uma financeira e outra sociopolítica.

1. Abordagem pedagógica

A abordagem pedagógica é a que nos permite distinguir, tematizar e categorizar as três dimensões de modo específico e particularizado. Permite planificar a ação pedagógica em consonância com as políticas de desenvolvimento econômico e social. Permite, ainda, orientar o investimento de empresas e governo para determinadas tecnologias e a sinalização de cursos para qualificação e requalificação dos técnicos a elas vinculadas.

A abordagem político-estratégica afirma a impossibilidade de estabelecer limites e contornos precisos entre o pedagógico e o político e revela os riscos quando se trata separadamente o técnico, o financeiro e o político.

A abordagem político-estratégica reivindica a observação e análise dos fenômenos sociais respeitando um duplo movimento, de modo simultâneo e cumulativo, do específico para o genérico e do universal para o particular¹⁴.

Cumulativo porque recolhe toda a discussão do tema em consonância com a luta dos movimentos que reivindicam a quitação das dívidas sociais brasileiras, dentre elas, o acesso à formação técnica e à própria tecnologia de ponta. Simultâneo porque entende que não haja relação mecânica ou causal que possa estabelecer parâmetros de anterioridade ou hierarquia necessária entre o técnico, o financeiro e o político para a sustentabilidade das CCPTs.

Genérico e universal porque acolhe o debate no contexto da luta pela democratização brasileira, pela ampliação e radicalização dos direitos humanos e reconhece os movimentos das CCPTs como sujeitos de direito e protagonistas de sua própria história.

Específico e particular porque paga o tributo pelo erro teórico¹⁵ do século passado, quando não incorporou a subjetividade nos processos

14 Evitando a emissão de juízo de valor com análises dicotômicas e os ensaios mágicos com previsões lineares e determinísticas.

15 Erro ou limitação histórica dos intelectuais que minimizaram a subjetividade na condução dos processos políticos.

coletivos; e pelo erro político, quando defendeu a impossibilidade da participação da comunidade na definição de projetos de desenvolvimento econômico alegando uma tal de incapacidade técnica.

Isto posto, revisitamos o caso do Tocantins e recolhemos os dados da comunidade do bairro Nossa Senhora de Fátima, no Município de Nilópolis, para lançá-los, de uma só vez, no centro do debate, como se lança uma pedra no meio de uma lagoa, para depois contemplar o movimento ondular que eles possam provocar.

2. Uma foto – feita em 2007 pela Casa Perfeita Alegria, Nilópolis

- as mulheres foram 68% dos alunos da CCPT
- brancos, negros e pardos se misturaram nas cadeiras do pré-técnico comunitário
- 55% dos alunos vieram de famílias com mais de 4 pessoas
- 70% das famílias têm renda mensal até 3 salários mínimos
- 66% dos alunos do pré-técnico estudaram ou estudam na rede pública de ensino da região
- 10% dos alunos foram aprovados, sendo 70% deles pela Faetec

3. Mantendo um olho na foto e outro na realidade local

- As CCPTs se deparam com a importância da *territorialidade* para a compreensão de seu papel e de sua missão
- O mercado do ensino particular encontra um novo *nicho* nas periferias da cidade, quando a população se depara com o fracasso quase absoluto do ensino público
- De olho no mercado de trabalho técnico, as mulheres da classe popular buscam as CCPTs
- Os que não passam para os cursos técnicos, que é a maioria (90%), permanecem na comunidade em busca de uma alternativa de capacitação e geração de renda. Parte é incorporada no mercado paralelo, que vai desde o trabalho de ambulante e biscateiro, até o serviço sistêmico para o tráfico ou milícias
- A realidade econômica das comunidades da periferia do Rio de Janeiro e Baixada é típica. Elas conseguem manter uma rede de produtos e serviços na própria comunidade. Bancos, postos de gasolina, mercados, farmácias, bares e restauran-

tes e até veículos de comunicação (rádios comunitárias, comerciais e educativas)

4. Ação emancipatória com capacitação técnica

Os antigos diziam: “*Quem tem suas cabras que as prendam porque meus bodes estão soltos.*” Essa visão, machista, nos revela duas maneiras distintas e codependentes do exercício do poder, da sedução e da reprodução de bens sociais, culturais e simbólicos. Há mecanismos de controle, proibição e proteção, e há incentivos para a superação do controle, da proibição e das supostas proteções.

A experiência diz: para entrar no debate político convém conhecer o ponto de partida e o *modus operandis* de cada ator. Hoje a legislação vigente nos diz que:

- as organizações do Estado, ou a ele vinculadas, só podem fazer ou deixar de fazer na medida da lei, se lhe for determinado, autorizado. Nada se pode fazer sem permissão prévia. *Palavra de ordem: controle*
- o cidadão pode fazer tudo o que não for expressamente proibido por lei. *Palavra de ordem: soberania popular*

Participar de *projetos e programas públicos estatais* de desenvolvimento técnico, tecnológico e social¹⁶ é aceitar a exigência da autorização prévia para a realização de toda e qualquer atividade, sabendo, inclusive, que a atividade solicitada já deverá estar prevista no Plano Plurianual, descrita na Lei de Diretrizes Orçamentárias e contemplada no Orçamento Anual. Neste caso, o poder executivo é o principal interlocutor com a sociedade civil.

Participar do debate de políticas de desenvolvimento técnico, tecnológico e social¹⁷ é exercer a soberania popular na definição de objetivos, metas e prioridades para alocação dos recursos estatais, em consonância com os interesses comunitários e sociais. Neste caso, as casas legislativas são *locus* da ação e da interlocução da sociedade civil. Este é o ano de elaboração do plano plurianual municipal.

16 No âmbito do Estado estendido para todas as ações financiadas pelo Estado através de projetos e convênios regidos pela Lei nº 8.666 e demais normativas ministeriais específicas.

17 No âmbito do Estado estendido para todas as ações financiadas pelo Estado através de projetos e convênios regidos pela Lei nº 8.666 e demais normativas ministeriais específicas.

Criar espaço para o debate da política de desenvolvimento é reconhecer a soberania popular na eleição do modelo de desenvolvimento mais adequado à realidade local e afeito à sustentabilidade da economia local, tendo como resultados a geração de trabalho e renda para todos.

Não obstante os dizeres dos antigos, a realidade é multifacetada e dinâmica, com relações simultâneas entre atores e interesses. O real, o simbólico e o utópico coexistem. Eles são tratados no âmbito da construção ideológica e na disputa pela hegemonia das forças do Estado.

A distinção de Estado e Sociedade só é possível como recorte metodológico e ideológico, pois, no recorte hegemônico, o Estado é um conjunto de equipamentos e forças financeiras, simbólicas e coercitivas disputadas por todos os segmentos sociais.

A imagem de que o vitorioso *ganharia o direito temporário* de universalizar seus sonhos e interesses, com financiamento de seus programas e projetos, beneficiamento dos aliados e punição de seus adversários inconformados, tem dado um caráter de passividade à população e à sociedade civil, como se tivessem que seguir as mesmas regras das instituições e organizações estatais.

Atualmente as lideranças comunitárias buscam benefícios e agem como se fossem funcionários ou prestadores de serviço do Estado, e técnicos de governo, por vezes, esquecem que são chamados ao exercício da soberania popular, enquanto fazem parte de sindicatos, comunidades, famílias e grupos sociais.

Portanto, a ação pedagógica e as políticas de desenvolvimento são construções sociais e históricas, fruto das disputas políticas de Estado.

Se a crise é global, a solução é local

As análises de conjuntura são ferramentas simbólicas de manutenção e ampliação do poder. Elas podem ser utilizadas para inibir ou impulsionar os atores sociais. Quando oferecem análises globais, inibem e põem os interlocutores no compasso de espera – falam sobre relações internacionais, forças multilaterais, *pessoas olimpianas*, instituições inacessíveis e cifras na casa dos trilhões.

Quando oferecem análises locais, fornecem subsídios técnicos para intervenção direta com dados para a governabilidade da ação de seus interlocutores – apontam fluxos, tensões, conflitos e falam de atores sociais do cotidiano do interlocutor, falam de pessoas e instituições conhecidas.

As análises que buscam a interface entre economia, direito e organizações são fundamentais para aquecer o debate sobre as possíveis soluções para a crise mundial de 2008/2009.

É verdade que tanto o Direito quanto a Economia exercem papel primordial na formação de instituições e organizações. Todavia, é importante ressaltar que estas, por sua vez, influenciam a transformação do sistema jurídico e a consecução de resultados econômicos. As instituições, por seus efeitos sobre os custos de troca e produção, afetam decisivamente a performance econômica e, juntamente com a tecnologia empregada, elas, as instituições, determinam os custos de transação e transformação que formam os custos totais da atividade econômica em determinado ambiente¹⁸.

O texto de Zilbersztajn e Sztajn fomenta mais uma ideia para o debate: o fomento de arranjos produtivos com participação efetiva das organizações comunitárias é a melhor estratégia para blindar a economia local do efeito chicote das crises nacionais e internacionais, provocadas por setores específicos da economia ou por outros países com ou sem relação comercial com o Brasil.

Economistas afirmam que a falta de *confiança* nos mecanismos legais, sociais e simbólicos asseguradores dos contratos é a principal razão para a ampliação do custo financeiro que teria impacto direto no preço final do produto para o consumidor.

Segundo Carlos e Mauro Fonseca¹⁹, o preço final do produto para o consumidor poderia ser reduzido numa relação diretamente proporcional ao índice de superação dos custos das perdas e avarias.

- Avarias

Segundo Carvalho (2006), as perdas da seção de hortifrutis representam um custo alto ao setor varejista, e este gira em torno de R\$ 600 milhões por ano no Brasil. Ainda o mesmo autor aponta para uma pesquisa realizada pela Secretaria

18 ZYLBERSZTAJN, D. & SZTAJN, R. 2005- *Direito e Economia – Análise Econômica do Direito e das Organizações*. Campus. (Capítulo 1).

19 Empresário carioca, associado à rede Super Market de Supermercados, com atividades comerciais na baixada fluminense.

de Infraestrutura, do Ministério da Integração Nacional e da Associação Brasileira de Supermercados (Abras) dando conta de que: 86% das perdas na seção de hortifrutis ocorrem durante a exposição do produto para a venda, outros 9% acontecem no transporte e 5% na armazenagem²⁰.

- Nova embalagem protege melhor o tomate e o pimentão

A Embrapa Hortaliças, em parceria com a Citroplásticos, desenvolveu uma nova embalagem, para tomate e pimentão, que substitui a antiga caixa 'K', assim denominada por ser utilizada originalmente para transportar querosene durante a Segunda Guerra Mundial. A caixa 'K' contribui para um elevado percentual de perdas pós-colheita, no comércio de tomate e pimentão. A nova embalagem facilita o transporte e a exposição dos frutos nos supermercados, além de protegê-los contra a ocorrência de machucados, amassamentos e sobrecargas de peso. Ainda nesse segmento, a Embrapa Agroindústria de Alimentos, em parceria com atacadistas da Ceasa-RJ, desenvolveu trabalho de padronização das embalagens específicas para diferentes legumes, melhorando a qualidade da distribuição de hortifrutícolas, setor onde se registram perdas de mais de 30% dos produtos²¹.

- Perdas

Redes de supermercados da cidade estão investindo em segurança para tentar conter o furto de mercadorias dentro dos estabelecimentos. Reforço no contingente de seguranças e instalação de equipamentos de monitoramento por câmeras são algumas das alternativas encontradas pelos empresários para evitar os prejuízos, com a prática que aumenta a cada dia. Entre os produtos mais furtados estão os de maior valor, tamanho reduzido e que tenham facilidade de revenda no mercado paralelo, como

20 MATTOS, Noé; REZENDE, Adriano A; SILVA, José Carlson, Comercialização de Hortifrutigranjeiros minimamente processados no Ceasa de Vitória da Conquista – BA.- XLV CONGRESSO DA SOBER, Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural.

21 EMBRAPA, em <http://www22.sede.embrapa.br/publicacoes/balsoc1999/seguranca.htm>, acessado em 08/02/09

bebidas importadas, energéticos, protetores solares, pilhas, aparelhos de barbear, entre outros. Segundo pesquisa de Perdas no Varejo, realizada pelo Programa de Administração do Varejo (Provar), os furtos já representam cerca de 20% dos prejuízos dos supermercadistas²².

- Vícios, defeitos dos produtos e desvios de conduta deles decorrentes

Se formos capazes de criar instituições que reduzam os custos de transação, definidos por Barzel como os custos de transferir, capturar e proteger os direitos (...) então os indivíduos na sociedade se engajarão para resolver os problemas alocativos desses direitos²³.

As instituições e *organizações sociais locais*, exercendo o controle social sobre as relações contratuais, *poderão criar mecanismos sociais e simbólicos (rotinas, comportamentos morais e hábitos sociais) asseguradores dos contratos com custo perto de zero*, desde que a comunidade seja beneficiada diretamente. Por exemplo, a comunidade pode:

- ser avalista de todos os seus membros, prática já utilizada no microcrédito vinculado à economia solidária.
- criar comitês comunitários ou câmaras de arbitragem para a solução de conflitos de pequena magnitude, que inflacionam os preços para o consumidor final. São pequenos roubos, furtos e o custo indireto da venda de produtos com vícios ou defeitos. Todas essas questões podem ser resolvidas por conselhos ou câmaras sem a necessidade do aparato policial coercitivo e da intervenção do judiciário.
- melhorar o desempenho dos profissionais que transportam, armazenam e expõem os produtos para consumo humano através da oferta de capacitação técnica.
- monitorar e inspecionar empresas fornecedoras de alimentos e produtos para consumo humano, observando-as sob o prisma

22 Sidley Porto, reportagem de publicada na edição *on line* do *Diário do Vale*, em <http://www.diarioon.com.br/arquivo/4558/economia/economia-51271.htm>, acessada em 08/02/09

23 Idem, 18.

do Código do Consumidor, da legislação ambiental, trabalhista e exigências da vigilância sanitária.

- criar e gerir empresas coletivas de produção e distribuição de alimentos para a população de baixa renda, através de cozinhas comunitárias e restaurantes populares.
- fomentar e apoiar iniciativas de produção coletiva com produtos reutilizados, ou reciclados para minimizar os efeitos na natureza das práticas de superconsumo.
- estabelecer parcerias com governos e empresas para ampliar a capacidade de produzir qualidade de vida com cidadania na comunidade.

As Escolas Técnicas e os cursos profissionalizantes podem capacitar os jovens para atuação local qualificada como política social básica, enquanto desenvolve ações emancipatórias das famílias beneficiadas pelos programas de transferência de renda.

O Estado pode fornecer incentivos fiscais, alocar recursos para pesquisas e capacitação técnica para o desenvolvimento do setor, criar linhas de empréstimos como linha de fomento para reforma, equipamentos e capital de giro de PME, que assumam uma política de consumo ético, firmem contratos com as comunidades e dêem vagas preferencialmente aos moradores da região, mantendo o número de postos de trabalho.

Considerações finais

Diante do que foi apresentado anteriormente, cabe afirmar que a sustentabilidade das CCPTs deve ser buscada junto a seu *senhor*, como ensinou o mestre Freire, *a serviço de quem* estão as CCPTs.

Considerando que as CCPTs estejam a serviço da juventude da classe popular quando busca sua qualificação técnica como suporte para a realização de seu projeto de vida e de sua inserção no mundo profissional.

Considerando que esta juventude tem nome, sobrenome e endereço nas periferias das grandes cidades.

Considerando a variável território, os bairros da periferia do Rio de Janeiro e Baixada Fluminense têm mercados consolidados e os fluxos financeiros demandam profissionais para comércio, prestação de serviços e indústria.

Considerando os desafios atuais de locomoção humana nos grandes centros urbanos, o trabalho no bairro pode ampliar a qualidade de vida das famílias.

Considerando que cerca de 70% dos empregos formais no Brasil são oferecidos por pequenas e médias empresas, é mister que elas sejam subsidiadas por programas de incentivos técnicos, tecnológicos e financeiros.

Considerando a crise mundial e a necessidade de uma ação conjunta entre Governos, Sociedade e Mercado, o fomento à economia local aparece como estratégia viável para minimizar os efeitos da crise internacional.

Seria de bom tom que os cursos oferecidos pelas escolas técnicas capacitassem a juventude para o uso de energia limpa e renovável, para práticas de consumo ético e controle social, com inspeção dos produtos destinados ao consumo humano, fomentando práticas de conciliação e mediação na solução de conflitos.

Nesse contexto, pode-se dizer que a sustentabilidade das CCPTs é diretamente proporcional à execução de um projeto sustentável de desenvolvimento local. Um projeto de desenvolvimento local fortalece o tecido social e, com ele, as organizações, as instituições e o próprio mercado. Priorizando as práticas de economia solidária e os acordos comerciais com ética e responsabilidade social aplicadas em toda a cadeia produtiva, a população terá alimentação com custo menor e ampliação das oportunidades de emprego e renda. Priorizando a contratação de profissionais qualificados do próprio bairro, a empresa reduz despesas com transporte de funcionários e pode desonerar o produto final.

Portanto, na defesa e construção de projetos sustentáveis de desenvolvimento local as CCPTs estão convocadas a cumprir seu papel histórico na qualificação técnica dos jovens das classes populares.

Capítulo 4

Trilhas pedagógicas: experiências e propostas

Este capítulo objetiva apresentar duas propostas pedagógicas: a *proposta pedagógica do SENAI/RJ* (acrescida de sua experiência) e a *proposta pedagógica do GT* de apoio às CCPTs, com a inserção de um trabalho empírico sobre o projeto de vida de jovens pobres na RMRJ.

- *A Educação Profissional do SENAI/RJ: avanços e desafios* – sintetiza os principais pressupostos da Série Documentos Orientadores do SENAI/RJ, 1999, um verdadeiro marco histórico da Educação Profissional do SENAI/RJ, que orienta e norteia sua ação profissional até hoje.

Proposta Pedagógica do GT, apresentada como possível trilha pedagógica:

- *A formação do pensamento lógico-matemático*

- *A formação da competência linguística* subdivide-se em dois textos: 1. *Orientação Profissional e a construção do Projeto de Vida*; e 2. *Projeto de vida da juventude pobre: ação sobre o próprio destino e sobre o destino comum*

- *Cultura e Cidadania*

A Educação Profissional do SENAI/RJ: avanços e desafios

Sandra Maria dos Santos Sólón¹

A trajetória do SENAI, no desenvolvimento de ações de formação profissional, é marcada por grandes avanços e pela superação de desafios. Ao longo de mais de sessenta anos de existência, a Instituição mantém a sua organização fundamentada em preceitos estabelecidos regimentalmente, exercendo desde a sua origem uma atuação comprometida com a qualificação dos trabalhadores, sempre atenta às necessidades da indústria.

Com a finalidade de ampliar informações sobre a proposta pedagógica que sustenta os cursos e programas oferecidos pelo SENAI/RJ ao estado do Rio de Janeiro, este texto está organizado com duas referências: a primeira, de natureza narrativa, tendo como objetivo descrever, em linhas gerais, os fundamentos pedagógicos que sustentaram suas ações desde a década de 1940 até os anos 1990. Uma segunda referência, na condição de uma breve síntese, com os principais pressupostos da Série Documentos Orientadores do SENAI/RJ, 1999 – base conceitual e metodológica, que orienta e norteia as ações de educação profissional da Instituição, até a presente data.

Do ponto de vista do ensino, o SENAI conquistou o seu espaço na história da educação profissional no Brasil, ao se impor nos anos 1940 como uma força propulsora de modernidade, assumindo como autoridade profissional e competência técnica formar mão-de-obra para a indústria. Na ocasião desenvolveu metodologias próprias para Curso de Aprendizagem, para menor aprendiz, com ênfase nas denominadas “Séries Metódicas de Oficina” (SMO) e nas técnicas de “Análise Ocupacional”. Com base em pesquisa, a Análise Ocupacional apontava as atividades de uma ocupação, especificando operações e tarefas que a compunham, indicando os equipamentos, máquinas, ferramentas e materiais empregados e as habilidades e conhecimentos necessários à sua perfeita execução, em aulas teóricas e práticas. A elaboração dos cursos de aprendizagem, já nos anos 1950, enquanto tarefa da equipe técnica do SENAI, contava com assistência de especialistas da OIT/Organização Internacional do Trabalho. No final dos anos 1960, foi acrescido ao mé-

¹Pedagoga e licenciada em História. Coordenadora de Projetos Educacionais do SENAI/RJ.

todo um conjunto de materiais instrucionais, que assegurava o registro das atividades pedagógicas, explicitando o desempenho dos alunos. Essa metodologia pedagógica, tanto pela sua natureza, quanto pelos procedimentos desenvolvidos, atendia plenamente ao paradigma de produção fordista e taylorista.

A emergência de novas tendências em termos de paradigmas produtivos, em um contexto de globalização da economia, assim como a revalorização do aporte humano no trabalho, vem desafiando a renovação das estruturas e práticas pedagógicas, desde o final dos anos 1980. Assim, as instituições de ensino foram convocadas a responder às necessidades de formação de profissionais com maior qualificação, com uma compreensão mais ampla do processo produtivo, com maior capacidade de adaptação, flexibilidade e versatilidade, com condições de lidar com situações não-rotineiras, tomar decisões, solucionar problemas, trabalhar em equipe, avaliar resultados, e operar com critérios de qualidade e indicadores de desempenho, para citar apenas alguns atributos. A compreensão desse contexto levou o SENAI a estabelecer como desafio estratégico e prioritário a reestruturação do seu modelo de formação profissional com base em análises empreendidas, que apontavam a aquisição de todos esses atributos como elemento propulsor para o desenvolvimento da capacidade de iniciativa e aspiração profissional, o que é importante, tanto para o trabalhador, quanto para a empresa.

Aponta-se, ainda, como consequência, a modificação do paradigma fordista e taylorista que deu lugar aos principais contornos da nova produção flexível em termos de produtos, processos e tecnologias, seja em função da necessidade de adequação às exigências conjunturais do mercado, seja em função das estratégias de competitividade das empresas.

Por outro lado, é preciso considerar a reforma educacional instituída pela Lei de Diretrizes e Bases, e suas posteriores regulamentações, que sinaliza a busca de sintonia entre a escola e o mundo do trabalho nesse contexto de que *a certeza é a mudança*.

Nesse sentido, a educação profissional passa então a se defrontar com novas exigências, com ofertas formativas coerentes com as competências demandadas pelo mundo produtivo, estruturação de currículos desenvolvidos com base em perfis profissionais, considerando os princípios de contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade, incorporação de processos de aproveitamento de estudos e competências e inclusive de certificação profissional.

Comprometido com a formação de profissionais para atuar nesse cenário em permanente mudança, desde 1994 o SENAI/RJ vem promovendo estudos com o propósito de reformular a formação profissional, aliando de modo indissociável conhecimentos específicos para o desenvolvimento de competências técnico-operacionais, cognitivas e sociocomunicativas, com o objetivo de levar o aluno a aprender a saber, a ser, a fazer, a conviver – aprender a aprender. Como passo inicial para a mudança foi realizado, em 1994, o projeto experimental intitulado Projeto Logos, que representou uma nova abordagem curricular nos cursos de aprendizagem. Esse projeto ampliou e valorizou nos conteúdos específicos de formação profissional atributos necessários à qualificação do sujeito, tais como raciocínio lógico, concentração, cultura informática, comunicação oral e escrita, capacidade e habilidade para aprender novos conteúdos e práticas operacionais, disponibilidade permanente para aprender conceitos, criatividade, flexibilidade, adaptabilidade, entre outros.

Os resultados obtidos com a experiência do Projeto Logos e a trajetória histórica realizada pela instituição, ao final dos anos 1990, asseguraram um embasamento teórico que favoreceu o desenvolvimento de um processo ativo-reflexivo de busca para a nova concepção de educação profissional, cuja síntese apresentamos a seguir, conscientes, entretanto, de que ela não é um produto acabado, mas uma resposta tão provisória quanto a realidade atual.

Atualmente, todas as ações de educação profissional do SENAI/RJ fundamentam-se nessa concepção, que é entendida como uma via de acesso para um mundo melhor, do ponto de vista da cidadania, objetivando contribuir para uma vida social mais justa e solidária.

Educação profissional: a concepção do SENAI/RJ

A Concepção de Educação Profissional do SENAI/RJ fundamenta-se num projeto educacional que tem por objetivo formar um trabalhador como pleno cidadão, capaz de atuar de forma crítica, consciente, participativa, com mobilidade e flexibilidade, tanto na vida cotidiana, quanto no mundo do trabalho. Ela incorpora e integra aos conteúdos específicos os atributos necessários à qualificação do sujeito, inter-relacionando conteúdos de formação geral e de formação profissional, de modo a possibilitar a inserção crítica do trabalhador na cultura de seu tempo. Seus pressupostos básicos são *a construção da cidadania, a visão de totalida-*

de do ser e do mundo, o desenvolvimento das múltiplas inteligências e o exercício da flexibilidade produtiva.

- *A construção da cidadania* – pressupõe as práticas sociais, o respeito à identidade individual e coletiva, a construção da solidariedade e da cooperação entre os seres humanos, o trabalho das relações sociais por meio da análise crítica da realidade concreta, socialmente compartilhada, e o respeito pelo ambiente natural e a composição de uma nova ética de compromisso com os resultados das ações desenvolvidas.
- *A visão de totalidade do ser e do mundo* – pressupõe considerar o aluno como uma pessoa inteira, que integra todas as dimensões sob uma ótica, o corpo, a mente, o sentimento, o espírito e o psiquismo; sob uma outra, o pessoal, o grupal e o social. Considera-se o conhecimento como socialmente construído, indissociável da totalidade do social.
- *O desenvolvimento das múltiplas inteligências* – considera o conceito pluralista da inteligência (a existência de diferentes tipos de inteligência), o princípio da evolução dos processos mentais (a ideia de que as inteligências podem ser desenvolvidas) e a valorização da capacidade operatória do aluno para a construção do conhecimento.
- *O exercício da flexibilidade produtiva* – pressupõe o desenvolvimento das múltiplas competências e a aprendizagem de múltiplas funções corretas, contrapondo-se à ideia de especialização unidirecional; pressupõe ainda o desenvolvimento da capacidade de gestão autônoma do trabalhador.

A formação de um trabalhador pleno cidadão, capaz de atuar de forma crítica, consciente, participativa e responsável constitui, portanto, o grande objetivo da Concepção de Educação Profissional do SENAI/RJ. Esse perfil profissional exige o desenvolvimento de competências para que o cidadão seja capaz de:

- refletir, compreender e interpretar a realidade com autonomia
- comunicar-se, aprender a pensar e aprender a aprender
- atuar no sentido da flexibilidade produtiva

- participar no aperfeiçoamento em processo
- tomar iniciativas, resolver problemas, intervir em situações não-previstas
- atuar de modo crítico no processo de produção e de serviços, numa perspectiva de múltiplas competências
- atuar na sociedade e no processo produtivo de forma responsável e ao mesmo tempo crítica
- saber gerir seu próprio tempo
- interagir com os diferentes públicos (internos e externos) do mundo do trabalho;
- ter uma postura versátil
- ser responsável por resultados, decidir prontamente e ter uma visão abrangente da organização do trabalho.

A metodologia desenvolvida pelo SENAI/RJ e colocada em prática para o desenvolvimento de competências, parte da constatação das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e a sua transformação, para a superação dos esquemas de organização fordista e taylorista, assentados na acentuada divisão do trabalho e na separação radical entre concepção e execução; em lugar da preocupação com a transmissão ordenada e sistemática de habilidades, destrezas e conhecimentos técnicos específicos, visa a incorporação de aspectos sociais e comportamentais que ampliem as competências do trabalhador.

Nesse sentido desloca-se do enfoque baseado na qualificação para os postos de trabalho específicos, para uma abordagem mais ampla, construída sobre os novos conceitos de competência e polivalência. Ao contrário da qualificação, que tinha como ponto de referência o inventário das tarefas e a definição dos perfis ocupacionais, a competência define-se a partir de objetivos e resultados pretendidos, e centra-se na capacidade do sujeito para atingi-los. Na concepção do SENAI/RJ a competência supõe competências básicas, específicas e de gestão.

Competências Básicas – envolvem a capacidade de expressão, atitudes analíticas e qualidades pessoais.

Competências Específicas – dizem respeito à utilização de recursos, informações, eminentemente específicas, sistemas e tecnologia.

Competências de Gestão – estão relacionadas à capacidade de criar, manter e incrementar relações de trabalho eficientes.

Outro conceito por que se pauta o SENAI/RJ é o de polivalência, definido pela OIT como a modalidade de formação destinada a dar aos participantes a mais ampla formação em vários ofícios relacionados com a profissão escolhida, a fim de ajudá-los a adaptar-se às características específicas do trabalho... e à evolução técnica futura, assim como as outras oportunidades profissionais que poderão apresentar-se e abrir-lhes perspectivas de carreira.

A polivalência supõe a transferência de conhecimentos, permitindo ao trabalhador ser capaz de articular um conhecimento específico com seus fundamentos mais gerais, tornando-se capaz de aplicá-lo em outras situações.

Dessa forma a educação profissional concebida no SENAI/RJ, para a competência e a polivalência, não se reduz à capacidade para atuação em diferentes postos de trabalho, mas se delineia como uma educação profissional com boa formação geral e ênfase no desenvolvimento da capacidade cognitiva, na criatividade e autonomia do sujeito. Para tal, a organização curricular para trabalhar as competências exigidas dos profissionais na atualidade se estrutura objetivando o desenvolvimento de *Habilidades Básicas*, *Habilidades Específicas* e *Habilidades de Gestão*.

Como *Habilidades Básicas*: conjunto de saberes e de estratégias que visam o desenvolvimento das múltiplas estruturas de aprendizagem (processos cognitivos, destrezas, atitudes e predisposições) e de saberes de caráter instrumental, ferramentas essenciais no contexto do cotidiano pessoal e profissional para a ampliação do conhecimento e para o desenvolvimento do indivíduo como um todo.

Como *Habilidades Específicas*: conjunto de saberes técnico-científicos, gerais e específicos, teóricos e práticos, dotados de um caráter mais geral, num primeiro momento, mas que *se especializam nos conteúdos profissionais de cada curso*.

Para efeito didático, essas Habilidades organizam-se em: Introdutórias, com a função de iniciar, de introduzir o aluno nos princípios, fundamentos e práticas científicas e técnicas que apóiam o mundo do trabalho; Profissionais, com a função de possibilitar ao aluno o domínio dos conteúdos e práticas pertinentes à área profissional do curso.

Como *Habilidades de Gestão*: conjunto de saberes teóricos e práticos, de caráter geral, que fundamentam a análise da realidade concreta – nela situando o dilema entre os interesses individuais e coletivos – e orientam o processo de decisão pessoal, assim como as práticas relacionais so-

ciocomunicativas que facilitem a realização do trabalho cooperativo em equipe e do trabalho autônomo, contribuindo para a compreensão, tanto do cotidiano da vida, quanto do mundo do trabalho.

Os *princípios* nos quais se fundamenta a Concepção de Educação Profissional, com implicações na sua organização curricular, são os da Flexibilidade, Modularização, Progressividade, Integração, Recorrência e Construção.

A organização curricular proposta pela Concepção integra os três componentes: Habilidades Básicas, Habilidades Específicas, Habilidades de Gestão e a atividade de Culminância. Esta organização é pensada levando em conta experiências cognitivas, afetivas, sociais, referências culturais e tecnológicas, considerando a singularidade dos alunos e docentes.

A seleção dos conteúdos desses componentes obedece aos critérios de validade científica, social, significação, utilidade, viabilidade e possibilidade de elaboração pessoal.

Os elementos organizadores dos conteúdos são a atividade (que organiza a experiência) e o tema (que organiza e integra os conhecimentos sistematizados). Esses elementos, a atividade e o tema, atuam distintamente em cada componente curricular, constituindo as unidades curriculares temáticas ou unidades curriculares de atividades.

Cabe ressaltar que, para possibilitar a recorrência dos conteúdos e a integração das diferentes unidades curriculares, foram concebidos os fios condutores que são temas, habilidades e processos abrangentes, que irão permear as atividades de desenvolvimento do currículo. Os fios condutores – Cidadania, Educação Ambiental, Desenvolvimento Tecnológico, Habilidades Relacionais e Desenvolvimento de Capacidades cognitivas – devem estar presentes em todas as práticas educativas.

Essa organização curricular se concretiza, como prevê a legislação, em cursos e programas de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores (nas modalidades Aprendizagem, Qualificação e Livres) e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, segundo a descrição a seguir.

O componente habilidades básicas tem como objetivo capacitar o sujeito a refletir, compreender e interpretar a realidade com autonomia, para se comunicar, aprender a pensar e aprender a aprender. Sua estrutura contempla dois tipos de unidade curricular: de atividades e temática.

Unidade Curricular de Atividades: com base nos processos cognitivos. Essa unidade curricular deve ser desenvolvida somente nos cur-

dos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, na modalidade Aprendizagem, para jovens de 14 a 24 anos.

Unidades Curriculares Temáticas: Leitura de Conteúdo e Matemática.

O componente habilidades específicas contempla unidades curriculares introdutórias e profissionais. Seu objetivo é capacitar o sujeito para a flexibilidade produtiva, a fim de que participe no aperfeiçoamento em processo e tome iniciativa, resolva problemas, intervenha em situações imprevistas e atue criticamente no processo de produção e de serviço, numa perspectiva de múltiplas competências. Tem, ainda, como função, possibilitar ao aluno dominar conteúdos e práticas pertinentes à área profissional do curso. Nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quando exigido pelo perfil profissional de conclusão, inclui-se o Estágio Profissional na Empresa.

O componente habilidades de gestão tem como objetivo capacitar o sujeito para atuar na sociedade e no processo produtivo de forma responsável e ao mesmo tempo crítica, saber gerir seu próprio tempo, interagir com os diferentes públicos (internos e externos) do mundo do trabalho, ter uma postura versátil, ser responsável por resultados, decidir prontamente, assim como ter uma visão abrangente da organização.

Incluem as seguintes unidades curriculares temáticas nos cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores: Formas de Organização do Trabalho; Legislação e Normas; Relações Humanas no Trabalho; Qualidade; Higiene e Segurança no Trabalho; Cidadania e Ética; e Educação Ambiental.

Embora os conteúdos cidadania e educação ambiental perpassem a proposta curricular como fios condutores, considera-se significativo para o momento que sejam desenvolvidos também em unidades curriculares temáticas específicas.

O componente curricular Culminância é considerado como um trabalho de conclusão do curso (pesquisa, projeto, relatório, entre outros) que tem por objetivo reforçar a visão de totalidade pretendida pela proposta, de modo que o aluno, mesmo em vista da especificidade da atividade, encontre e integre os diversos aspectos da totalidade da área profissional, do mundo do trabalho e da vida.

No entendimento do SENAI/RJ, a concretização dessa Concepção se materializa sob a forma de cursos, que para ser elaborados exigem a definição de perfis profissionais com base em competências. Para tal,

são convocados Comitês Técnicos Setoriais, que têm a responsabilidade de definir as competências que integram um perfil profissional e todo o seu contexto de trabalho, ponto de partida para que se construa o desenho pedagógico de um curso. Os Comitês contam com a participação de profissionais do SENAI e do mercado, objetivando assegurar, não só a qualidade técnica da metodologia, mas, sobretudo, a atualização das discussões, guardando sintonia com o mundo do trabalho.

Ainda do ponto de vista da estrutura curricular, cabe destacar que a regulamentação da educação profissional sugere que os currículos sejam estruturados em disciplinas agrupadas sob a forma de módulos, que poderão ter caráter de terminalidade, constituindo assim um itinerário formativo. Organizado em módulos, o itinerário formativo possibilita, não só uma visão global da área, como estabelece qualificações intermediárias e habilitação no caso da educação profissional técnica de nível médio, permitindo ao aluno entradas e saídas em diferentes momentos, aumentando as suas condições de inserção e (re)inserção no mercado de trabalho, além de favorecer a educação continuada.

A formação do pensamento lógico-matemático

Lucia Maria Aversa Villela¹
Pedro Carlos Pereira²

À guisa de introdução

Se buscarmos, numa visão histórica, como vêm sendo conduzidos os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática ao longo do último século, veremos que, apesar das resistências com que todas as propostas de mudança são recebidas, muito já foi feito. Há que se refletir sobre essa caminhada e, sobretudo, em nome e a serviço de que essas ações vêm se desenvolvendo.

Uma vez que o objetivo central deste texto é refletir sobre a formação matemática do educando que hoje deve ser dada até ao final do Ensino Fundamental, acompanhemos as principais marcas deixadas pelo passado sobre a Matemática e o seu ensino, principalmente de Educação Básica.

David Hilbert e Félix Klein foram dois grandes e respeitadíssimos matemáticos que, na virada do século XX e para além de suas pesquisas, deixaram grandes contribuições na história da Matemática. O primeiro, em um congresso de 1900, prognosticava os vinte e três grandes problemas que iriam ocupar os matemáticos ao longo do século, o que realmente aconteceu, sem que tivéssemos dado conta dessa lista. O segundo, que há mais de uma década já vinha se voltando para as questões de ensino dessa disciplina, em 1908, lança o livro *Matemática Elementar de um Ponto de Vista Avançado*, onde recomendava que a Matemática a ser apresentada nas escolas deveria “se ater mais em bases psicológicas que sistemáticas, afirmando que

O professor deve[ria] ser, por assim dizer, um diplomata, levando em conta o processo psíquico do aluno, para poder agarrar seu interesse. Afirmava[va] que o professor só ter[ia] sucesso se

1 Mestre em Educação Matemática (USU–RJ). Doutoranda em Educação Matemática (UNIBAN–SP). Professora Assistente III da USS–Vassouras–RJ. Consultora do SENAI/RJ e Fund. CESGRANRIO.

2 Mestre em Educação Matemática (USU–RJ). Doutorando em Educação Matemática (PUC–SP). Professor Assistente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Consultor do SENAI e Fund. CESGRANRIO.

apresenta[sse] as coisas numa forma intuitivamente compreensível. (Miguel et al; 2004; p. 71-72)

Nesse mesmo período, a Psicologia afirmava-se enquanto ciência, tal como várias outras áreas do conhecimento. A História, disputando espaço entre a Geografia, a Antropologia e a Sociologia, aos poucos migrava do eixo político para o econômico. O estruturalismo avançava pelas mais diferentes áreas do saber.

Se a humanidade já de há muito buscava compreender e adequar-se aos novos tempos, passa a valorar mais e mais as ciências tecnológicas diante da pressão da I Guerra Mundial, tendo em vista as mudanças de tipos de armamentos, estratégias e recursos que passaram a ser utilizados. A Matemática, enquanto ciência e linguagem, mais uma vez ocupa lugar de destaque e compõe a representação de poder: os currículos são discutidos em congressos mundiais e as organizações governamentais subsidiam reformas e investem em melhor qualificação de professores e pesquisadores. Já não há espaço para uma Matemática que “treine”: torna-se necessária uma Matemática que instrumentalize, sim, o aluno, mas que acima de tudo o leve a racionar sobre o novo com que possa vir a se deparar. As propostas curriculares, as metodologias, os manuais didáticos e principalmente a filosofia educacional, em nome da qual o docente deve agir, tudo mudou.

No início do século XX, a escola destinava-se a poucos. O ensino elitista viu-se premido a adequar-se, a cada nova década, a um público sempre maior. O nível de exigência da sociedade, em relação aos objetivos e à função da instituição escola, são ampliados. Um exemplo disso é a concepção do que é estar alfabetizado: nas primeiras décadas, bastava que o aluno soubesse ler; depois ler e escrever minimamente em sua língua materna; e hoje, nos vemos diante de um conceito de alfabetismo que envolve um domínio razoável de diferentes linguagens e, dentre elas, a linguagem matemática.

Diante de todas essas mudanças, o parque industrial e a formação de mão-de-obra viam-se (e vêem-se) em meio a esse roldão. No mundo todo, as grandes empresas ultimamente têm investido em formação continuada de seus funcionários, a fim de atender à demanda de uma mão-de-obra cada vez mais qualificada e que responda às reais necessidades do mercado. E aqui fica uma pergunta: *Estarão as escolas de formação desses profissionais acompanhando essas mudanças, quer na filosofia educacional, quer em métodos e em equipamentos?*

No Brasil, e quase finda a primeira década do século XXI, a escola para todos, de slogan da UNESCO, passou a ser um fato (quase) real. Mas a popularização do saber, pelo menos em nossa realidade, não veio acompanhada da igualdade de condições para as diferentes camadas da sociedade, o que abre espaços para ações como a que se propõe esse grupo de trabalho, onde esforços são somados, a fim de dirimir diferenças na formação dos alunos que, provável e infelizmente, receberam uma formação de “segunda mão”.

Voluntários e desejosos de um mundo melhor, enquanto grupo de trabalho que se envolve com a Matemática dos pré-técnicos e pré-profissionalizantes comunitários, aqui estamos dando continuidade às mudanças. Não poderemos incorrer em erros e fechar o foco de nossas preocupações somente com a formação deste aluno nesta área do saber. Nosso grande objetivo será com a formação deste aluno-cidadão como um todo: alguém que tem o direito e o dever de se ver incluído, em igualdade de condições, nos debates e decisões da sociedade. O cerne de nossas ações não será “ensinar” Matemática, mas desenvolver o raciocínio lógico-matemático desta clientela, a fim de que se sinta de posse do instrumental necessário a “aprender” (= compreender) a Matemática, enquanto linguagem, e se perceba capaz de produzir a Matemática, enquanto ciência, mesmo que por ora esta cientificidade repouse no prazer de redescobrir conceitos já anteriormente institucionalizados.

Preparando-nos para arregaçar as mangas

O que é Matemática? O que etimologicamente significa esta palavra?

A Matemática³, ciência que procura a verdade por meio do raciocínio lógico e abstrato, começa a constituir-se como corpo único de conhecimentos em meados do século XIX, o que se acelera à medida que o estruturalismo vai se impondo como tendência dominante. Surge enquanto disciplina escolar no início do século XX, sendo que no Brasil isso só ocorre em 1930, através das propostas de Euclides Roxo.

O prazer de conhecer, preconizado em sua origem etimológica, vem perdendo-se ao longo do tempo e, muitas das vezes, transformando-se em pura aplicação de algoritmos, sem maiores significações.

Enquanto ciência, a Matemática estuda números, conjuntos de pontos e vários outros elementos concretos e abstratos, juntamente com as

3 Do grego *máthēma* (μάθημα): ciência, conhecimento, aprendizagem, *mathematikós* (μαθηματικός): apreciador do conhecimento.

relações e as operações executadas. Através do raciocínio lógico suas conclusões se tornam válidas a partir de um conjunto de axiomas e proposições, à busca de precisão e validade rigorosa⁴. Trabalha com tamanho, ordem, forma e outras relações entre quantidades. A cada dia seu estudo se torna mais abrangente, chegando a atingir mais de quatrocentas ramificações, além das já conhecidas Álgebra, Geometria, Análise etc. Estas especificidades aplicam-se às mais diferentes áreas do conhecimento, melhorando os recursos tecnológicos e, de forma dialética, por estes sendo impulsionada.

Apesar de haver discordâncias, é também considerada uma linguagem, uma arte, uma ferramenta, um instrumento, um jogo.

Os registros numéricos e as sentenças matemáticas realizados pelas diferentes culturas evidenciam a Matemática como linguagem, uma vez que se constituem em um conjunto socialmente estabelecido e aceito de símbolos, adaptados em consonância com o local e o tempo.

As ideias matemáticas podem ser reunidas e organizadas de uma forma harmoniosa. A sua beleza estabelecida nos padrões, relações e simetrias existentes na aritmética e geometria, facilitam desenvolver novas teorias, conceitos e sistemas que são muitos prazerosos esteticamente. No que se refere às CCPTs, o estudo da Matemática pode ser também um empreendimento cultural muito recompensador, tendo o mesmo sentido que o estudo da História, Literatura e demais áreas do saber.

A Matemática, além de tudo que apresentamos, deve ser vista como uma ferramenta, no sentido de subsidiar as habilidades e as competências necessárias para resolver uma situação-problema: coletando, organizando, simplificando, interpretando e analisando dados, no sentido de realizar os cálculos necessários a outros campos de conhecimento. Não podemos deixar de abordar a grandiosa importância do uso das calculadoras e computadores no ensino da Matemática, como nas demais áreas do saber, que vem permitindo aos seus usuários resolver problemas que anteriormente eram extremamente impossíveis e complicados de ser resolvidos. Podemos citar como exemplo o caso Biomatemática, Teoria do Caos e a Geometria dos Fractais. Outro fato que se torna instigante nos dias de hoje é o uso dos jogos eletrônicos, que torna a Matemática cada vez mais fascinante pela sua beleza intrínseca.

Em resposta às críticas sociais acerca do ensino da Matemática e para atender às necessidades de melhor compreender o mundo que nos en-

4 Este rigor dos sistemas axiomáticos em 1931 é posto em xeque pelo teorema de Gödel, que questiona a completude e a consistência desses sistemas.

volve, o Professor Ubiratan D'Ambrósio, desde os anos 1970, transcende o campo desta disciplina e nos remete à análise das práticas sociais em seus diferentes contextos culturais: surge assim a linha de pesquisa Etnomatemática. D'Ambrosio cria este neologismo a partir da junção dos termos *techné*, *matema* e *etno*, e afirma que esta proposta

tem seu comportamento alimentado pela aquisição de conhecimentos, de fazer(es) e de saber(es) que lhes permitam sobreviver e transcender, através de maneiras, de modos, de técnicas, de artes (*techné* ou “ticas”) de explicar, de conhecer, de entender, de lidar com, de conviver com (*matema*) a realidade natural e sociocultural (*etno*) na qual ele, homem, está inserido. (D'Ambrosio, notas de aula⁵)

Como se vê pela definição do próprio criador, a Etnomatemática não se restringe apenas aos saberes matemáticos das diferentes etnias (como sugere o termo), e sim a reconhecer e valorizar, de maneira transdisciplinar, as manifestações e os saberes que compõem as diferentes culturas.

Considerando todas estas perspectivas do que é Matemática é que desenvolveremos nossas ações, enquanto grupo de trabalho e fazer pedagógico junto a nossos alunos, pois em tais momentos seremos incentivados a discutir ideias com os demais, a fazer perguntas, inquirir, inferir, diagramar e fazer gráficos de situações-problema para melhor esclarecimento e entendimento do cotidiano.

A grande maioria dos alunos que faz parte do projeto CCPTs não teve a oportunidade de aprender a ler, escrever ou de se expressar sobre os conceitos matemáticos. Poucos são capazes de escrever completamente sobre qualquer um dos problemas que resolveu, fato este que pode ser comprovado quando perguntamos: O que queremos descobrir? Quais as alternativas? Que estratégias você (ou o seu grupo) utilizou para resolver este problema? Você sabe como resolver de outra forma? É valorando este encaminhamento metodológico que nós do projeto desejamos trabalhar, dando aos alunos a oportunidade de verbalizar e de criar formas de registro para suas respostas. Durante estes debates, os conceitos matemáticos devem ser frequentemente explorados e enriquecidos, tendo sempre presente a lembrança de que muitos deles nunca foram vistos por alguns (ou vários!) alunos.

⁵ Este comentário nos foi apresentado pelo autor em Power-point, em curso ministrado em 2007.1 e consta de D'AMBROSIO, 2005.

Os conteúdos programáticos, durante todo o período escolar, provavelmente foram apresentados aos alunos da forma como são organizados na maioria dos livros didáticos do Ensino Fundamental. O que propomos é apresentá-los de forma diferente, menos convencional, mais prática possível, numa visão mais pertinente ao universo em que vivemos. Aqui a ligação entre os conceitos/competências se fará em rede e não numa suposta linearidade, à qual os manuais pedagógicos se atrelaram durante a maior parte de sua história.

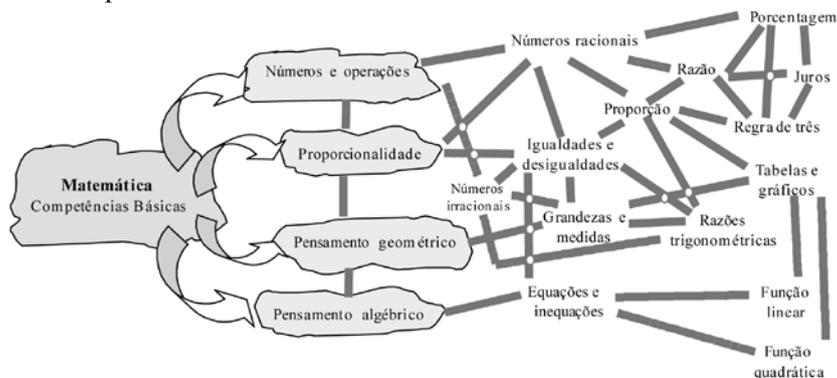


Fig. 1
Matemática do Ensino Fundamental

Lembremos que, para que tudo isso ocorra, é preciso manter acesa a chama da qualidade das tarefas propostas e termos clareza com relação aos seus objetivos, devendo, dentro do possível, contemplar o cotidiano do aluno.

Mas, como adequar esta filosofia de trabalho à dura realidade da maioria dos concursos das Escolas Técnicas ou de outras instituições que ainda resistem a estas ideias e que vêem a Matemática enquanto depositário de fórmulas e resolução de algoritmos?

Arregaçando as mangas

Antes de qualquer coisa, precisamos retomar a fala inicial de que nosso maior objetivo é instrumentalizar este aluno-cidadão a ter uma leitura crítica de seu mundo e perceber o quanto a Matemática é útil neste processo. É lógico que, uma vez desenvolvidas estas capacidades e habilidades, este aluno terá recuperado sua autoestima e se sentirá mais capaz de enfrentar o novo, seja este um concurso, uma entrevista ou uma situação inusitada que se lhe apresente em sua vida (e isto é o conceito de problema em Matemática).

Mas, o que é um problema? Quando um problema é matemático?

Desde as séries iniciais os conteúdos matemáticos devem ser explorados a partir de situações-problema, o que evidenciará os objetivos a ser trabalhados. Com as situações dentro de um contexto e a articulação entre os conteúdos, com certeza os alunos demonstrarão muito mais interesse pelas aulas, pois serão capazes de encaminhar seu raciocínio. Com certeza cada aluno e cada professor têm muitas formas diferentes de resolver um problema e, na hora da correção, devemos abrir espaço para que as diferentes estratégias sejam socializadas, pois certamente isso instrumentalizará melhor todo o grupo, ampliando possibilidades para uma próxima ocasião.

Em tarefas que envolvam resultados, será muito produtivo que estimulemos os alunos a estimar qual(is) seria(m) o(s) possível(is) resultados antes de efetivamente obter resultados por escrito. Baseados em alguns dados, eles podem ir pensando em resultados aproximados, estabelecendo limites de máximo e mínimo. Por exemplo, quantos metros de rodapé serão necessários para colocar num piso de um salão de festa que mede 20,5m de comprimento por 10,8m de largura? “Adivinhar” este resultado certamente propiciaria um bom debate, pois viriam à tona estratégia que os alunos já usam no seu dia-a-dia, como por aproximar o comprimento para 20m e a largura para 11m, além de estimular como este cálculo seria feito “de cabeça”. A estimativa de resultado facilitará o aluno, em ordem de grandeza, qual deve ser a resposta a ser encontrada, quer por meio de algoritmos, ou da calculadora. Neste momento, devemos colocar em questão a veracidade de tal enunciado quando comparado a situações reais: este cômodo em que se colocará o rodapé não tem portas? Como faríamos para determinar qual seria a metragem de rodapé caso existisse porta? Deve-se comprar a medida exata que se obterá através dos cálculos ou há necessidade de darmos “uma folga” para os cortes dos encaixes? Estes cortes na ripa devem ser perpendiculares ou inclinados? Ser capaz de fazer estas análises é tão importante quanto fazer os cálculos exatos, pois neste momento o aluno estará aprendendo a modelar as situações reais, adequando-as aos cálculos matemáticos. Tal como a modelagem, o cálculo mental e a estimativa são muito importantes, devendo se tornar um hábito na nossa prática docente em Matemática.

Perguntas do tipo “0,5kg significa meio quilograma, 500 gramas ou 50% do quilograma?” também são bem-vindas, pois, além de estarmos articulando conceitos que habitualmente são apresentados “soltos”, estaremos explorando riquezas da linguagem matemática. Provocar o aluno

por meio de situações tais como “se um navio leva dez dias para fazer um percurso, quantos dias dez navios iguais levariam para fazer o mesmo percurso?” derrubam concepções de que resolver problemas é fazer contas.

Certamente, em nossas trocas no grupo de trabalho teremos muito a acrescentar sobre os aspectos aqui topicalizados e outros que cada um trará de sua prática e de suas leituras.

Considerações finais

Em suma, nosso papel nas aulas, mais do que nunca, não é “ensinar” Matemática (no sentido de simplesmente transmitir conhecimentos). *Agarrar a atenção do aluno*, que Félix Klein propunha em 1908, continua atualíssimo, tal como conceber a Matemática como um todo ou vê-la manifestar-se nas diferentes culturas e modalidades, devem fazer parte do nosso fazer pedagógico.

O que não se pode mais é preencher planejamentos com jargões, tais como “o objetivo da Matemática é desenvolver o raciocínio lógico”, sem que nossas ações não contribuam efetivamente para isso. O mundo atual reclama por pessoas que tenham esta logicidade e que, além de críticos, sejam articuladoras dos diferentes saberes.

Referências bibliográficas

MIGUEL, A. et al. A Educação Matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, n.27; pp. 70-93, Set./Dez. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n27/n27a05.pdf>>.

D’AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, pp. 99-120, 2005.

Outras sugestões de leituras e vídeos:

KUBRUSLY, Ricardo. Uma viagem informal ao teorema de Gödel: o preço da matemática é o eterno matemático. IM/UFRJ. Disponível em <<http://www.dmm.im.ufrj.br/~risk/diversos/godel.html>>

MOTTA, Carlos Eduardo Mathias. O que é Matemática? O que são os Matemáticos? Texto disponível em <<http://www.ufrj.br/leprans/14.pdf>>.

D’AMBROSIO, Ubiratan. Ubiratan entrevista Paulo Freire. Vídeo disponível em <<http://comatematica.blogspot.com/2007/05/ubiratan-dambrsio-entrevista-paulo.html>> e transcrição em <<http://vello.sites.uol.com.br/entrevista.htm>>.

A formação da competência linguística

Merise Santos de Carvalho¹

Introdução

A consolidação de uma escolaridade fundamental de qualidade na área da Língua Portuguesa é um dos maiores desafios que o professor de uma Classe Comunitária Pré-Técnica/Profissional (CCPT) precisará enfrentar. Contudo, este professor sabe muito bem que este é um nó que terá que desatar. Ele sabe, por experiência própria, que o domínio básico da Língua Materna é condição fundamental para a consolidação da aprendizagem deste jovem em qualquer área do conhecimento humano, técnico, profissional. Sabe também que tal domínio é uma ferramenta indispensável para sua inclusão socioproductiva na sociedade brasileira, na realidade o objetivo primordial do seu trabalho docente nas CCPTs.

Sabe o professor muito bem que o adolescente com o qual trabalha encontra-se a uma enorme distância de um domínio mínimo na área. Na verdade este aluno é conculinte ou evadido de uma escola pública de Ensino Fundamental sem um patamar mínimo de qualidade. Muitas vezes em situação de pobreza, este adolescente ostenta uma proficiência na Língua Portuguesa que corresponde ao quinto ano desse nível de ensino e não ao nono, como deveria corresponder, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) insiste em desvelar, a cada dois anos. Estatisticamente, a terceira meta do movimento “Todos Pela Educação”, justamente a que se refere à qualidade da aprendizagem – “Todo aluno com aprendizado adequado à sua série” – na área da Língua Portuguesa e com relação à 4ª e à 8ª séries do Ensino Fundamental, não foi atingida em 2007, apesar das metas percentuais reduzidíssimas – 36,% e 25% respectivamente – segundo o Boletim do Rio de Janeiro².

Convém lembrar que a inclusão socioproductiva desses adolescentes em situação de pobreza e com baixa escolaridade é a razão de ser das Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais, que existem para garantir a con-

1 Doutora em Educação pela UFRJ. Professora do Curso de Redação preparatório para o ENCCEJA (PUC-Rio). Especialista em Educação Fundamental no Brasil.

2 *De Olho nas Metas: Sumário do relatório de acompanhamento das 5 Metas do movimento “Todos pela Educação”*, material impresso, novembro de 2008, p. 54. (via digital: www.todospelaeducacao.org.br)

solidação de uma escolaridade fundamental de qualidade, sem a qual tal inclusão não passaria de um mero sonho. Como atingir esta meta na área da linguagem? Esta é, sem dúvida, uma área estratégica para toda e qualquer aprendizagem, uma vez que esta só se torna possível através da linguagem. Sabe-se que é através da linguagem que se formaliza o conhecimento, que se estrutura o pensamento, que se organiza o raciocínio e a capacidade discursiva – que se forma um ser humano cidadão.

Como ajudar o professor a desenvolver nesse adolescente uma Competência Linguística Fundamental, capaz de fazer dele um usuário competente da língua materna, que compreende e produz textos falados ou escritos, fazendo escolhas comunicativas pertinentes, de acordo com sua faixa etária e com o contexto em que está inserido? Que estratégias de ensino podem ser usadas para cobrir este enorme abismo de conhecimentos e habilidades que o afastam de uma competência comunicativa, ou seja, da capacidade de produção e compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação (Travaglia, 1997:67)³? Como estruturar o raciocínio e a capacidade discursiva de um adolescente estranho, um ouvinte que fala sem ser ouvido, um leitor que escreve sem ser compreendido, mas que legitimamente aspira ingressar no mundo do trabalho, via escola ou mesmo fora dela, através da formação em serviço?

Estas são as perguntas que tentaremos responder com este texto, apontando caminhos, trilhas que talvez possam ajudar a este professor das CCPTs a enfrentar o desafio de fazer deste aluno um competente usuário da Língua Portuguesa, um autêntico cidadão capaz de fazer escolhas comunicativas e de acionar diferentes tipos de desempenho linguístico – popular ou padrão – de acordo com os contextos em que se inserir.

A língua materna e as variedades linguísticas

Na verdade, todo aluno que ingressa em uma Classe Comunitária Pré-Técnica/Profissional não o faz totalmente desequipado. Ele leva consigo uma preciosa ferramenta: sua Língua Materna. A Classe Comunitária recebe um aluno que pode estar em situação de pobreza, com baixa escolaridade, mas que já compreende o que ouve e fala. Este aluno já é um “ser de linguagem”, pois a linguagem já o constitui como ser humano. A Classe Comunitária, como salienta Possenti (1997: 34)⁴ em outro con-

3 TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1997). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus*. 2.ed. São Paulo: Cortez Ed.

4 POSSENTI, S. (1997) Gramática e Política. In: GERALDI. (ORG.) *O texto na sala de aula*. Campinas, SP: Pontes.

texto, não precisa ensinar a língua materna a nenhum aluno: ele já chega falando.

No entanto, as diferentes oportunidades que os indivíduos desfrutam numa sociedade acabam por gerar formas diversas de expressão linguística do pensamento que se forjam no percurso das experiências de cada um. Cada aluno das CCPTs traz em si uma série de características que se traduzem no modo de se expressar: seu recorte da realidade, a região em que nasceu, o meio social em que foi criado, a escola que frequentou... Seu modo de pensar e de se expressar é, assim, carregado de marcas linguísticas que são próprias do grupo social ao qual pertence e que enriquecem a Língua Materna.

Por outro lado, como nos ensina Celso Cunha (1976: 39)⁵, nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio territorial e, mesmo em um só local, apresenta um sem-número de diferenciações. O curioso é que essas variedades linguísticas de ordem geográfica, de ordem social e até individual – pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor exprime seu gosto e seu pensamento – não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servir de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação, de emoção, de interação humana.

A unidade superior da língua se mantém, mas as pessoas que a falam diversamente, não. A sociedade é dividida em grupos diferenciados e o uso de uma determinada variante linguística dá identidade a seus membros. Assim, o aluno das Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais já chega falando uma língua que lhe dá identidade, que marca exatamente de onde veio, onde está no momento e o pior, para onde irá no futuro. A linguagem deste aluno não é fruto de uma escolha comunicativa, pois ele não escolhe a variedade linguística que usa. Sua linguagem é fruto de um contexto histórico-geográfico-socioeconômico-cultural que reparte com seus pares. No entanto, a linguagem que usa de alguma forma o posiciona hierarquicamente na sociedade.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio⁶, publicados pelo MEC em 1999, reconhecem que há códigos e subcódigos internalizados por situações extraverbais de contexto, que terminam por se manifestar nas interações verbais estabelecidas por este aluno. Este documento reconhece o fato de que há imposições sociais de hierarquia entre os pares

5 CUNHA, Celso (1976). *Uma Política do Idioma*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 39.

6 *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. (1999) Brasília: MEC, p. 142.

que procuram refrear a verbalização de pensamentos e sentimentos considerados subalternos ou não, referendados pelas autoridades que controlam os comportamentos pela linguagem. A própria escola não consegue escapar a tais imposições sociais de hierarquia que a linguagem reforça.

A escola funciona com as marcas linguísticas do padrão formal da Língua Portuguesa. Este adolescente, em situação de pobreza, com baixa escolaridade e com desempenho linguístico próprio da camada popular, mas que almeja uma inclusão socioproductiva verdadeira, precisa ter a possibilidade de acionar o desempenho linguístico padrão, próprio da cultura dominante, se o contexto em que se inserir assim o exigir. Muitos destes jovens, falantes de variedades linguísticas desprestigiadas, são frequentemente colocados à margem da sociedade e do mundo do trabalho, por não saberem usar a língua padrão.

A Classe Comunitária Pré-Técnica/Profissional assume aí um papel preponderante na categorização das escolhas comunicativas. Ao seu aluno deveriam ser asseguradas possibilidades de um desempenho padrão/popular que haveria de ser acionado segundo os contextos em que se inserir. Há que apresentar a esses alunos as variedades linguísticas existentes. Há que discutir o preconceito linguístico que circula na sociedade e invade os muros da escola. É importante que os alunos das CCPTs aprendam que a norma padrão/culta é simplesmente uma das modalidades da língua, mas, por ser própria da cultura dominante, constitui-se na variedade linguística mais prestigiada pela sociedade e pela escola. É importante que tais adolescentes saibam que precisam aprendê-la para que tenham a possibilidade de examinar, selecionar e de se apropriar dos aspectos da cultura dominante e de sua forma de pensar.

A este jovem deve ser assegurado o direito de aprender a língua de prestígio social, a norma-padrão, a fim de lhe ser garantida uma verdadeira escolha comunicativa. Para falar e escrever bem, além de conhecer o padrão formal da Língua Portuguesa, é preciso saber adequar o uso da linguagem ao contexto discursivo em que está inserido. Como nos lembra Bechara (2001)⁷, o cidadão há de ser poliglota na própria língua, e isso é válido, não só para a produção, mas também para a recepção de textos, quer sejam eles falados, quer sejam escritos, quer sejam eles recebidos ou produzidos por adolescentes da camada popular ou da classe média.

Primeiramente, no trabalho pedagógico das Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais é importante que o professor valorize a lin-

7 BECHARA, E. (2001) *Ensino de Gramática: opressão? Liberdade?* 2.ed.. São Paulo: Ática.

guagem de seu aluno, a variedade linguística que lhe é própria. É importante que o professor saiba que é por meio dela que este adolescente estrutura sua experiência, explica a realidade que o cerca, interage com o mundo; e que é a partir dela que este adolescente deve aprender a língua de prestígio social, a norma padrão/culta que lhe cabe ensinar. Por sua vez, é fundamental que seu aluno adolescente, com baixa escolaridade e em situação de pobreza, saiba da importância da variedade linguística do seu grupo social, e a reconheça como legítima.

Estratégias para a formação da competência linguística

1. Inovar nas práticas pedagógicas

Uma premissa tem-se como certa. A Classe Comunitária Pré-Técnica/Profissional não poderá reproduzir o modo de atuação da Escola Pública Fundamental, que não conseguiu fazer com que seus alunos aprendessem a norma-padrão da Língua Portuguesa, ferramenta básica de consolidação de uma escolaridade fundamental de qualidade e de inserção social.

As CCPTs precisarão atuar de forma diferente, com estratégias pedagógicas simples, ou seja, capazes de reconhecer e valorizar, sem qualquer preconceito, a identidade linguística de cada um de seus alunos; simples, mas eficientes, isto é, capazes de ir além dessa identidade linguística que lhes é própria, lançando pontes linguísticas de acesso à norma padrão/culta, dominante no “outro Brasil”, pontes estas indispensáveis para a construção de uma verdadeira comunidade linguística inclusiva e plena de sentido. Para a inclusão socioprodutiva desses adolescentes da camada popular, a originalidade, criatividade e sensibilidade do professor das CCPTs serão de enorme importância.

2. Conceber a linguagem como forma de interação humana

O professor de uma Classe Comunitária Pré-Técnica/Profissional precisará encarar a linguagem como algo vivo, interior ao próprio ser humano, parte constitutiva de seus alunos, e não como uma estrutura mecânica ou um conjunto de regras que este adolescente precisará aprender e memorizar. Segundo a visão de Geraldi (1998: 71)⁸ o ensino tradicional da língua investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua, supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua.

8 GERALDI, J. W. (1998) *Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.

A língua deve ser vista por este professor como algo que está no próprio sujeito, como algo que não lhe é exterior e que, de fato, o constitui; como algo que está em seu entorno e não como um conjunto de regras externas ao próprio sujeito. O objeto de ensino deve ser a própria língua, verdadeira, inteira. O objeto de ensino é a linguagem vista como processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, não mais a língua isolada do contexto em que é produzida, como um sistema de regras estáveis. Assim, estudar língua é estudar e fazer língua ao mesmo tempo: é entender e usar um sistema que se refaz simultaneamente, ao mesmo tempo em que constitui o próprio sujeito, modificando-o. O aluno que fala, pratica ações que não conseguiria levar adiante a não ser falando. Por sua vez, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

O fato de ouvir e de ler não resulta apenas da intenção de um sujeito em compreender o que o outro fala ou escreve; assim como o ato de falar e escrever não resulta apenas da intenção de um sujeito em produzir informação e passá-la automaticamente a um outro sujeito. Tais atos linguísticos resultam da relação de sentidos estabelecida pelos dois sujeitos, no contexto, relação esta que ultrapassa os limites estreitos de uma simples mensagem impessoal. Esses atos linguísticos resultam de uma interação humana significativa, de uma comunicação lógica e emocional que se estabelece entre ambos, em um determinado contexto e que, de certa forma, os transforma.

3. Prestigiar a variedade linguística do aluno

É imprescindível que o professor das CCPTs respeite e valorize a linguagem desse adolescente. Afinal, esta língua o constitui como ser humano. Ouvi-lo com atenção, escutar com cuidado o que fala, ler com respeito o que escreve, procurar compreender seus pensamentos e seus sentimentos expressos através da oralidade é uma atitude fundamental do professor. Afinal, o falante age sobre o ouvinte, constituindo vínculos, relações de sentido, uma significativa interação humana entre professor e aluno, indispensável ao processo ensino-aprendizagem.

É por meio da variedade linguística do seu grupo social que o adolescente interage com seus pares e com o mundo; é através dela que ele se comunica, que ele expressa seu pensamento, e é a partir dela que ele deve aprender a língua de prestígio social. O professor precisará partir da variedade linguística deste adolescente, devidamente prestigiada,

para poder ensinar-lhe a língua de prestígio social, a norma padrão/culta, sem a qual sua inclusão socioprodutiva seria dificultada. A linguagem original do aluno das Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais é a base legítima que servirá de alicerce para a consolidação de sua competência linguística.

Sabe-se que dar espaço para a verbalização de pensamentos e sentimentos considerados subalternos é um grande passo para a sistematização da identidade de grupos que sofrem processos de deslegitimação social. Dar espaço para a verbalização de diferentes lógicas em sala de aula é um grande passo para fazer da Língua Materna uma importante ferramenta de inclusão. Esta seria a função primordial do professor que ensina Língua Portuguesa nas CCPTs.

Seu aluno precisa compreender que suas marcas linguísticas identificam apenas uma diferença e não uma inferioridade. Sua variedade linguística da Língua Portuguesa pertence à cultura brasileira de fato e de direito, e tem qualidades que precisam ser reconhecidas como tais por ele mesmo e pela sociedade à qual pertence.

4. Priorizar a linguagem oral

O trabalho com a oralidade será outro princípio estratégico da ação pedagógica do professor das CCPTs. Além dos alunos estarem expostos o tempo todo à língua oral, o sujeito aprendiz se apropria mais do texto que ele produz oralmente do que do texto escrito, pelo fato do texto escrito ser regulado por um interlocutor.

A linguagem oral é a base natural de sustentação linguística para a estruturação do raciocínio e da capacidade discursiva desse adolescente em situação de pobreza e com baixa escolaridade. Portanto, a meta inicial deste professor consistirá em fazer deste aluno um ouvinte competente, um falante comprometido, que domina e usa com competência comunicativa a norma linguística da camada popular de onde se origina. Todavia, esta será apenas sua meta inicial. Esta será a base em que apoiará todo um trabalho que visa, ao mesmo tempo, fazer deste aluno um ouvinte competente, um falante eficiente da norma padrão da Língua Portuguesa, aquela que é própria da cultura dominante e que precisará adquirir, respeitando-se, naturalmente, seu nível de escolaridade (o fundamental) e o contexto em que se insere.

Problemas da comunidade, temas nacionais e internacionais, dilemas cotidianos, notícias do jornal, as “fococas” do dia, o resultado do jogo de

futebol, a novela das oito, a música de sucesso, a experiência da insegurança... são assuntos que o professor de Língua Portuguesa deve levar à sala de aula, a fim de que sejam objeto de discussão e análise por parte de seus alunos. Através dessa estratégia pedagógica o professor poderá trabalhar o raciocínio de seus alunos, sua capacidade discursiva, a habilidade de aplicar seus conhecimentos em diferentes áreas para defender seus pontos de vista, além de ajudá-los a analisar criticamente os discursos de seus colegas, o dele próprio, e a desenvolver sua competência no enfrentamento de situações-problema e na elaboração de propostas de solução.

A língua oral deverá ser explorada, em sala de aula, pelo professor das Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais de uma forma prioritária. Entretanto, ela precisará ser explorada respeitando-se todo o *continuum* de formalidade da língua oral que se apresenta em ordem crescente de formalidade, ou seja, do grau mais baixo para o mais alto de formalidade – familiar, coloquial, formal, oratório. Desse modo, o aluno estará trabalhando, de fato, a oralidade e não simplesmente identificando a língua oral como sinônimo de informalidade e a escrita, por oposição, como sinônimo de formalidade. Convém aqui lembrar que ambas as formas discursivas contemplam uma ordem crescente de formalidade e de normatividade.

A oralidade precisará também ser trabalhada respeitando-se os diferentes modos de organização dos textos: a narração, a descrição, a exposição, a argumentação e a injunção. Caberia ao professor explicá-los e a seus alunos escolher o tipo textual de sua preferência: o modo narrativo que conta uma história; ou o modo descritivo que enumera as características próprias de pessoas, coisas, lugares...; o modo expositivo que apresenta informações sobre assuntos de forma impessoal, objetiva; o modo argumentativo que procura convencer e defender um ponto de vista; ou, finalmente, o modo injuntivo que indica como fazer ou realizar uma ação. O importante é permitir o uso efetivo da linguagem em situações linguisticamente significativas.

5. *Valorizar o letramento*

Priorizar a oralidade é importante, mas não é suficiente para garantir a este adolescente a possibilidade de acesso futuro ao mundo do trabalho, garantindo assim a geração de renda necessária para uma vida digna. Ele precisa também de competência linguística no campo da linguagem escrita. Para beneficiar-se da competência linguística no ambiente social em que vive, este adolescente também precisa compreender e produzir textos escritos, ou seja, ele precisa aprender a ler e a escrever – requisitos

de subsistência fundamentais, *códigos da modernidade*⁹ indispensáveis à efetiva cidadania educacional e trabalhabilidade no século XXI.

Convém lembrar que saber ler e escrever está além de codificar e decodificar a língua escrita: aprender a ler e escrever é mais do que alfabetizar-se; é apropriar-se da língua, de suas práticas sociais, e assumi-la como parte de si mesmo. Para Magda Soares (1999)¹⁰ letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. O Professor de Língua Portuguesa das Classes Comunitárias Pré-Técnicas precisa entender que a noção de letramento lhe é muito importante.

Fazer do seu aluno uma pessoa letrada, segundo seu próprio nível de escolaridade, é mais um objetivo desse professor das CCPTs. Sabe-se que a pessoa letrada, ou seja, aquela que faz uso competente da leitura e da escrita, passa a ter uma condição social e cultural diversa, muda seu lugar social, sua imersão na cultura, sua interação com os outros, pois passa a ter uma forma diferente de pensar em relação àquelas pessoas que não dominam tais práticas. Como pode fazer do seu aluno, que mal concluiu o ensino fundamental, uma pessoa letrada?

Em primeiro lugar, ler e escrever devem ser práticas de letramento presentes no cotidiano de sua sala de aula, desenvolvidas por meio de um processo contínuo dos usos sociais e culturais da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, Ribeiro (2001)¹¹ defende que as práticas pedagógicas precisam almejar a criação de oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram diferentes funções sociais e psicológicas.

A ênfase na experiência da leitura de textos significativos pode auxiliar o professor na tarefa de estruturar a competência linguística deste adolescente da camada popular. Compreender um texto escrito (ler) é mais simples do que produzir um texto escrito (escrever). Para tanto, coloca-se prioritariamente como fundamental a construção da *proficiência leitora* desse aluno. O professor de Língua Portuguesa deve abordar

9 Ver Capítulo 1, item 1.1. CCPTs: construindo as bases da escolaridade e trabalhabilidade permanentes.

10 SOARES, Magda. (1999) *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica.

11 RIBEIRO, V. M. M. (2001) A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO (org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras.

as estratégias de leitura como objeto fundamental de trabalho, chamando atenção para as especificidades dos mais variados gêneros textuais de forma sistematizada. As estratégias de escrita lhes serão concomitantes e obedecerão aos mesmos princípios pedagógicos para a construção da proficiência na escrita.

De um modo geral, a leitura é feita linearmente, sem que se desperte o aluno para a multiplicidade de sentidos subjacentes ao texto, seus pressupostos, as intenções do autor. O professor das Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais precisará compreender que a leitura é no fundo um processo complexo e multidimensional, cujos componentes interagem harmoniosamente à medida que o leitor busca determinar o sentido expresso pelo autor. Os textos são construídos pelos autores para ser compreendidos pelos leitores. Sob tal perspectiva, o texto representa não só os pontos de vista do autor sobre determinado assunto, mas também suas suposições sobre as condições de conhecimento do leitor. As características do escritor, do texto e do leitor influenciarão conjuntamente o significado resultante. Em razão de tudo isto, o professor das CCPTs precisa trabalhar o *texto* e não mais a sentença; o texto é que deve ser considerado por ele como *a unidade mínima de sentido* e como tal deve ser analisado e trabalhado em sala de aula.

Como a realidade é complexa e dificilmente pode ser expressa por meio de um único texto, assim deverá existir variação, gradação e seqüência de leituras, de modo que desafios cognitivos ocorram ao leitor. (Silva, 1991: 48)¹². No ensino de leitura e de produção escrita, o conceito de interação sugere a importância de o aluno interagir com variados gêneros de texto: bilhete, carta pessoal, carta comercial, romance, conto, contas de serviços prestados, horóscopo, receita culinária, manuais de eletrodomésticos, regras de jogo, bula de remédios, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, carta eletrônica, bate-papo virtual... Cabe ao professor de Língua Portuguesa das CCPTs propiciar o contato de seus alunos com o maior número possível de gêneros textuais significativos para eles e para a sua comunidade.

6. Atentar para as habilidades e competências em leitura definidas pelo MEC para o Ensino Fundamental

De acordo com a Matriz de Referência da Língua Portuguesa (com foco em leitura) para a 8ª série do Ensino Fundamental (hoje nono ano) da

12 SILVA, E. T. (1991) *De olhos abertos – reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.

Prova Brasil¹³ e do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), elaborada pelo Ministério de Educação e Cultura, o trabalho do professor com tais gêneros textuais deve visar o desenvolvimento de habilidades e competências agrupadas em seis tópicos. O professor de Língua Portuguesa das Classes Comunitárias Pré-Técnicas precisa ficar atento para os descritores que compõem cada um desses tópicos e que são apresentados a seguir, com a intenção de auxiliar este profissional a identificar as habilidades e competências básicas que precisam ser desenvolvidas nos adolescentes com os quais trabalha.

O tópico I, referente aos Procedimentos de Leitura, apresenta os seguintes descritores: 1. localizar informações explícitas em um texto; 2. inferir o sentido de uma palavra ou expressão; 3. inferir uma informação implícita em um texto; 4. identificar o tema de um texto; e 5. distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

O tópico II, que diz respeito às Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, identifica duas competências importantes a serem desenvolvidas em alunos do ensino fundamental: 1. interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.); e 2. identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

O tópico III, que se refere à Relação entre Textos, aponta para duas capacidades importantes a ser trabalhadas pelo professor: 1. reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; e 2. reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

O tópico IV, que tem a ver com Coerência e Coesão no Processamento do Texto, apresenta o maior número de descritores: 1. estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições e substituições que contribuem para a continuidade do mesmo; 2. identificar a tese de um texto; 3. estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; 4. diferenciar as partes principais das secundárias em um texto; 5. identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; 6. estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; e 7. estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

13 Matriz de Referência da Língua Portuguesa da Prova Brasil para o Ensino Fundamental (c/Exercícios) Brasília: MEC – http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=148.

O tópico V, *Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido*, identifica quatro competências a ser desenvolvidas em alunos do ensino fundamental: 1. identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; 2. reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; 3. reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; e 4. reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

O tópico VI, relativo à *Variação Linguística*, faz referência a um único descritor: identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Cabe ao professor das CCPTs trabalhar esses seis tópicos contendo um total de vinte e uma competências na área de leitura, seguindo as explicações e exercícios contidos no site citado anteriormente.

7. Contextualizar a gramática ao desenvolver a competência na escrita

O ensino da Língua Portuguesa não suporta mais ser pensado a partir da gramática pela gramática. O ensino voltado exclusivamente para as regras de Gramática Normativa torna-se mecânico, discriminatório, desinteressante. A prática escolar fundada na repetição de exercícios, na memorização de listas de conjunções, preposições e definições como estratégia pedagógica já demonstrou ser ineficaz como recurso para o desenvolvimento das habilidades que levariam o aluno a estabelecer relações coesivas adequadas, que favoreçam o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

É necessário pensar em função do *uso/reflexão*, o que significa um tratamento cíclico, em que ler e escrever representam ponto de partida para a produção de textos orais e escritos e para a análise linguística. A gramática pode ser trabalhada, sim, mas de forma contextualizada, através do uso da linguagem, por meio dos domínios da escuta, da leitura e produção textual e a reflexão sobre a linguagem e a Língua Portuguesa.

O professor deve priorizar a gramática do uso e a reflexão sobre as estruturas da língua. Sem essa prática, o processo permanece sem alicerce, sem fundamento para que a sistematização dos assuntos ocorra de modo correto. Ao incentivar a leitura e ao praticar a gramática do uso, o professor das Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais estará levando estes adolescentes a refletir sobre as estruturas da língua em sala de aula, preparando-os para beneficiar-se da competência linguística no ambiente social em que vivem.

8. *Enfatizar as aulas de produção de texto*

Embora seja voz corrente no meio acadêmico a ideia de que deve haver um maior equilíbrio entre aulas de gramática e aulas de produção textual, sem menosprezar o ensino do conteúdo gramatical, é necessário que se enfatizem, em primeiro lugar, as aulas de produção de texto e, em segundo, as aulas de puro conteúdo gramatical. Defende-se, portanto, a crença de que as aulas de gramática devem partir do texto, e não usá-lo como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais. É preciso compreender que, tanto o ponto de partida, como a finalidade da língua são a compreensão (leitura) e a produção de textos (escrita).

São mais eficazes para o domínio dos recursos coesivos pelo aluno os enfoques teóricos que tenham o *texto como unidade básica de estudo* e se fundamentem na reflexão gramatical, no valor semântico-discursivo dos conectores, na pluralidade de gêneros e tipos textuais socialmente em uso. O aluno precisa entender que os conectores são para o texto muito mais do que meros ligadores gramaticais: eles são também responsáveis pelo estabelecimento das relações lógicas, pelos sentidos do texto, pelo sucesso da argumentação que se elabora.

Para aprender a escrever um gênero de texto, é necessário que os alunos sejam postos em contato com um *corpus* textual desse mesmo gênero, que lhes sirva de referência em situações de comunicação bem definidas e reais. À medida que o processo de interação ocorre, o aluno é levado a ler e reler o que redige, avaliando o que ficou bom e reescrevendo o que precisa de mais clareza, coesão, coerência e visão crítica.

O aluno das CCPTs precisa estar em contato com uma grande diversidade textual, com os diferentes modos de organização do texto – a narração, a descrição, a exposição, a argumentação, a injunção, o diálogo – cujas características específicas lhe devem ser explicadas com clareza por seu professor. O professor das Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais deve também oferecer a este adolescente noções básicas sobre coesão e coerência, indispensáveis para a produção de um bom texto.

A avaliação coletiva do texto de aluno é outra estratégia pedagógica de que este professor pode lançar mão. A utilização competente de tais estratégias poderá levar o aluno à redefinição do papel da escola e do seu professor de Língua Portuguesa, e à transformação do espaço de sala de aula em uma verdadeira oficina de produção de textos de ação social, ligados às práticas sociais destes mesmos alunos e de seus pares.

9. *Criar um ambiente favorável à aprendizagem*

Um bom relacionamento professor-aluno, baseado na confiança mútua, e a criação de um ambiente agradável e alegre para motivar a interação humana em sala de aula, são também preocupações desta nossa abordagem do ensino da Língua Portuguesa.

Reconhece-se que esta não é uma estratégia pedagógica específica do professor de Língua Materna das CCPTs. No entanto, é conveniente lembrar que a área da Língua Materna é especialmente sensível a este último aspecto, pois a linguagem não é monológica, mas plurivalente, e o dialogismo professor-aluno uma condição constitutiva de sentido, condição fundamental para a interação humana que se efetiva através da linguagem que, por sua vez, os transforma e dá sentido às suas próprias vidas.

Conclusão

Em síntese, este texto defende a tese de que a Língua Materna é uma ferramenta estratégica de inclusão socioprodutiva para os adolescentes em estado de pobreza e com pouca escolaridade. Afirma que são exatamente estes os alunos que têm interesse e que se matriculam nas Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais. O texto identifica uma enorme distância entre o domínio que possuem de sua Língua Materna e o sonho inclusivo de acesso a uma forma concreta e possível de Educação Pós-Fundamental de qualidade, pela via formal do Ensino Técnico de Nível Médio, ou do Ensino Técnico/Profissional do Sistema S, ou mesmo via formação em serviço, fora do sistema educacional formal. O que estes adolescentes no fundo desejam é simplesmente a possibilidade de uma vida digna, o que ocorreria se tivessem acesso legítimo ao mundo do trabalho, acesso este que lhes garantiria a geração da renda necessária ao sustento de suas famílias.

A seguir, o texto busca identificar nove estratégias pedagógicas importantes a ser acionadas pelos professores das CCPTs, com o objetivo de estruturar a competência linguística comunicativa de seus alunos, a fim de que o domínio e o uso competente da Língua Materna, fundamental para a aprendizagem de qualquer outra área de conhecimento, garantam sua inclusão socioprodutiva na sociedade brasileira e seu direito à esperança em um projeto de vida.

No entanto, só foi possível produzir este capítulo, graças às ideias e aos textos escritos por um grande número de professores e estudiosos da

Língua Portuguesa, que se dedicaram a estudar e a sistematizar a relação entre linguagem e posição social e entre linguagem e aprendizagem. Este texto é tributário de uma série de contribuições indispensáveis desses dedicados especialistas em Língua Portuguesa, citados a seguir a título de bibliografia e de agradecimento.

Referências bibliográficas

PEREIRA, Cilene da Cunha & DA SILVA, Maria Emilia Barcellos. (2008) *Capacitação de Professores dos Cursos Pré-Vestibulares Comunitários: Língua Portuguesa*. Apostilas do Professor 1 e 4. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Fundação CESGRANRIO

LIVRO INTRODUTÓRIO – Documento Base do ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos). Brasília: MEC/INEP, 2002.

ANDRADE, Gisele Gama & RABELO, Mauro Luiz (Orgs.). (2007) *A Produção de Textos no ENEM: desafios e conquistas*. Brasília: UnB. Vol. I, 269 páginas.

Este último livro, contendo uma coletânea de artigos sobre a produção textual resultante do Exame Nacional do Ensino Médio–ENEM/2006, dá voz a vários professores, supervisores e coordenadores que participaram do processo de avaliação dos textos produzidos em todo o Brasil. Ao compartilhar suas experiências, esses profundos conhecedores deste processo acabaram por iluminar os desafios existentes no campo, apontando novos caminhos, aqui sistematizados, em busca da formação da competência linguística de nossos jovens. Seus nomes são os seguintes:

- Ademir da Silva Oliveira, Leni Gladis de Carvalho Brito Franco, Yara de Almeida Cavalcante, Maria do Carmo Custódio M. Silveira e Maria Lúcia Costa Moreira. (ALAGOAS) *Finalidade do Ensino da Língua*. pp. 25-32.
- Ewerton Ávila dos Anjos Luna, Gilda Maria Lins de Araújo, Jorge Luiz Carvalho de Barros, Maria José de Matos Luna e Siane Góis Cavalcanti Rodrigues. (PERNAMBUCO) *Tipologia e suas Práticas nas Redações*. Páginas 57 – 68; *O Perfil do Professor: Percurso de Formação – do Aluno ao Professor*. pp. 183–196.

- Jair Barbosa da Silva, Keli Cristina Messias Rey e Valdenice de Anucena Mendonça. (ALAGOAS) *Letramento, Gramática e Texto: de que forma essas concepções perpassam a redação do ENEM*. pp. 105–124.
- Maria da Conceição Barbosa de Souza e Tereza Maria Anacleto Leite. (RONDÔNIA) *Linguagem e Ensino*. pp. 125–130.
- Mônica Maria Rio Nobre e Violeta Virginia Rodrigues. (RIO DE JANEIRO) *Minha Mãe, quando eu era criança: Dissertação?* pp.13 144.
- Vilma Reche Corrêa. (BRASÍLIA) *O Componente Gramatical e a Produção de Textos no Ensino Médio*. pp. 159–168.
- Aliete Bormann. (RIO GRANDE DO NORTE) *O Ensino da Língua Materna e a Produção Textual*. pp. 169–182.
- Regina Lúcia Lima Queiroz. (CEARÁ) *Práticas de Leitura e Escrita no Ensino Médio*. pp. 207–214.
- Elsa Maria da Silva Portela, Evana Mairy de Araújo Silva e Leonildes Pessoa Facundes. (PIAUI) *Redações do ENEM: Competências Discursivas no Texto Dissertativo*. pp. 215–236.

1. Orientação Profissional e a construção do Projeto de Vida

Maria da Glória Hissa¹

O percurso vivido representa experiências e aprendizagens para o estabelecimento de planos e metas futuras.

Um grande desafio da sociedade que precisa ser vencido é a criação de oportunidades para que os jovens em situação de risco social possam atuar no mundo de forma produtiva, superando as dificuldades existentes. Os alunos das Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais – CCPTs recebem uma preparação para suprir as falhas de conhecimento existentes em sua escolaridade e precisam sentir-se interessados para estudar.

Uma ferramenta importante para aumentar a motivação dos jovens é a elaboração de um Projeto de Vida que permita que eles compreendam e valorizem o significado dessa etapa de seu processo educacional e identifiquem possibilidades para o futuro.

É dentro dessa perspectiva que é apresentada, neste capítulo, a proposta para a realização de um trabalho de Orientação Profissional que conduza à construção do Projeto de Vida. A Orientação Profissional tem uma função importante no fortalecimento de atitudes e valores necessários para o desenvolvimento da cidadania, ao considerar que o jovem das camadas populares, na evolução de sua trajetória de vida, pode adquirir qualificação e formação profissionais necessárias à sua justa inserção no sistema produtivo.

Com o objetivo de facilitar a realização desse trabalho junto aos alunos, famílias e professores, são apresentadas algumas perguntas com respostas que poderão servir de esclarecimento inicial. As respostas devem ser vistas como pontos de partida e, provavelmente, outras perguntas e dúvidas surgirão, o que deve ser um estímulo para buscar uma forma de agir que atenda às condições próprias de cada comunidade.

Quais são os objetivos de um trabalho de Orientação Profissional?

A Orientação Profissional tem como principais objetivos:

- Favorecer a construção de um Projeto de Vida pessoal que inclua a iniciação profissional e mostre a necessidade de uma aprendizagem continuada

¹ Psicóloga. Especialista em Psicologia Escolar e Psicologia Clínica – Núcleo de Desenvolvimento Psicodinâmico – NOVO/RJ.

Com a colaboração de Marita de Almeida Pinheiro, pedagoga.

- Estimular a percepção dos alunos de suas potencialidades e das possibilidades existentes na sociedade
- Esclarecer sobre as múltiplas alternativas dos cursos profissionalizantes e sobre a função social do trabalho
- Situar a visão de mundo como um sistema no qual se integram conhecimentos dos setores de produção e dos campos de trabalho
- Aumentar as informações objetivas sobre os setores produtivos

Qual a importância da elaboração do Projeto de Vida nas Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais?

A realização do Projeto de Vida situa os jovens em sua realidade social e educacional e favorece a compreensão de que a vida é um processo dinâmico. Com o projeto é possível integrar as vivências passadas, o presente e as expectativas quanto ao futuro.

É importante, portanto, incluir na programação das CCPTs, atividades que permitam aos alunos relacionar as informações e conhecimentos adquiridos com suas escolhas e planos de ação futuros. Os jovens precisam valorizar a preparação que estão recebendo, e perceber a possibilidade de entrada no ensino profissionalizante como uma etapa importante para o desenvolvimento de suas vidas como trabalhadores.

A construção de um Projeto de Vida pessoal possibilita identificar características, interesses, habilidades e explorar possibilidades. O estabelecimento de metas futuras poderá conduzir à realização de ações que tragam uma vida com mais autonomia e satisfação.

Quais benefícios a construção de um Projeto de Vida pode trazer para os alunos?

A construção de um Projeto de Vida permite que os alunos valorizem seu próprio potencial e aumentem a confiança que precisam ter neles mesmos. Essa elaboração favorece a localização de identificações com o mundo do trabalho, e nela são considerados os desejos pessoais e as opções disponíveis na sociedade.

O conceito de profissão é apresentado como um processo dinâmico com constantes e acentuadas mudanças. Essa visão de um mundo sempre em movimento mostra diferentes caminhos, e contribui para o planeja-

mento dos passos a ser dados para um futuro desempenho profissional de qualidade.

As atividades a serem desenvolvidas favorecem a compreensão de que o trabalho pode trazer satisfação, ser um meio para uma melhoria das condições sociais dos alunos e para o exercício de uma cidadania consciente que possibilite uma vida digna.

Como é realizado o trabalho de Orientação Profissional?

Este trabalho precisa fazer parte da programação das CCPTs, e sua realização pode ser desenvolvida em duas modalidades que se complementam:

- Integrada ao currículo – no desenvolvimento das aulas os professores apresentam informações sobre o mundo do trabalho e a importância dos cursos profissionalizantes de forma integrada aos conteúdos acadêmicos. Nas atividades introduzidas podem ser utilizadas técnicas e recursos didáticos diversos, tais como jogos, pesquisas, debates, visitas orientadas, leitura de textos e análise de letras de músicas.
- Inserida em um dado momento do processo escolar – realizada por pessoas preparadas para atuar com esta prestação de serviço. A programação deve ser elaborada para atender às particularidades das CCPTs. É preciso definir a carga horária necessária para a realização do planejamento estabelecido.

O desenvolvimento destas duas modalidades de atuação requer a preparação dos professores e demais profissionais através de seminários, palestras, oficinas ou outras modalidades de treinamento, e poderá ter a supervisão de profissionais que sejam especialistas em Orientação Profissional.

O que deve ser desenvolvido no trabalho de Orientação Profissional em um curso pré-técnico?

No curso devem ser introduzidos conteúdos que permitam ao aluno a aprendizagem de como fazer um plano de ação para o futuro, situando a

qualificação profissional como uma aquisição importante para sua vida. A metodologia a ser utilizada precisa ajudar o aluno a se conhecer e a conhecer o mundo do trabalho para aprender a construir um Projeto de Vida.

O trabalho sugerido tem por base uma abordagem psicopedagógica que utiliza o Planejamento por Objetivos, no qual a ação a ser desenvolvida tem um caráter intencional e “deve promover a aprendizagem de conteúdos a serem ativados nos momentos de autopercepção, percepção dinâmica do mundo e visão prospectiva, inerentes às etapas do processo de desenvolvimento pessoal” (Hissa e Pinheiro, 2002, p. 141), conforme mostrado no Quadro 1.

**Quadro 1 - Planejamento por Objetivos
(modelo adaptado para as CCPTs)**

Etapas do desenvolvimento pessoal	Conteúdos
Autopercepção	Identificação de interesses, características pessoais, habilidades e maneira de ser. Percepção pelo jovem das próprias potencialidades e das possibilidades existentes no meio, compreendendo as particularidades de seu contexto sociocultural.
Percepção dinâmica do mundo	Esclarecimento do que é curso técnico e sua localização na realidade educacional brasileira. Noção de qualificação profissional. A organização do mundo do trabalho. Conceitos de trabalho, produto, produtor e consumidor. Informações que levem à compreensão dos campos de trabalho, das áreas de produção e das atividades ocupacionais correspondentes. Visão sistêmica das profissões. Compreensão da função social do trabalhador. A importância da remuneração pelos serviços realizados. Informações objetivas sobre os cursos profissionalizantes existentes no Rio de Janeiro, formas de acesso e as instituições que oferecem os cursos.
Visão prospectiva	Sensibilização dos alunos quanto ao significado da capacitação profissional nas suas trajetórias de vida. Favorecimento da percepção de identificações para o exercício de um futuro papel profissional na área técnica. Elaboração de um projeto de vida com responsabilidade pessoal, construindo um plano de ação para concretizar as metas estabelecidas a curto, médio e longo prazos.

Deve ser dado especial destaque a alguma destas etapas?

Para a elaboração do Projeto de Vida todas as três etapas são importantes. No entanto, a comprovada falta de informação sobre os cursos existentes, o que eles exigem e envolvem, requer que se dê destaque à Informação Ocupacional, que consiste na transmissão de informações sistematizadas sobre o mundo do trabalho.

A Informação Ocupacional tem como papel fundamental levar os jovens a uma percepção dinâmica do sistema produtivo. Eles precisam compreender a organização do mundo do trabalho e saber quais são as oportunidades oferecidas pela sociedade. A programação das CCPTs deve incluir atividades ligadas à realidade sociocultural dos alunos que ampliem as informações já existentes, desfazendo estereótipos e possíveis preconceitos.

Com as informações podem ser mostradas as diferentes profissões, as tarefas típicas de cada uma, os locais onde são exercidas, as características necessárias ao desempenho do trabalho, bem como as exigências para o ingresso nos diversos cursos de qualificação profissional.

Como afirma Pinheiro (1973, p. 53):

Atendendo para o fato de que a percepção ocupacional vai sendo formada ao longo do desenvolvimento vocacional nos indivíduos, se torna necessário que a Informação Ocupacional atue como um processo educativo, dinâmico e permanente desde que a criança entre na Escola, para permitir uma percepção de conjunto das ocupações que se integram na realidade sociocultural. (...) O caráter dinâmico se vincularia à própria realidade do momento social, cultural que cada indivíduo vive ao entrar na Escola. Implicaria um processo de Informação Ocupacional interdisciplinar, trabalhado por toda equipe escolar que ajudaria ao aluno estabelecer relações entre aquilo que aprende e o mundo do trabalho. (Pinheiro, 1973)

Como o próprio aluno precisa ser uma pessoa ativa na descoberta e organização destes dados, os professores devem, no dia-a-dia, aproveitar as oportunidades do ensino para criar situações de informação sobre o mundo do trabalho. Dessa maneira, o aluno poderá construir identi-

ficações, situar preferências e interesses, e compreender a necessidade de ter uma atividade produtiva que traga satisfação em sua carreira profissional.

O docente precisa se mostrar alguém realmente interessado em que o aprendizado aconteça, usando o diálogo como fonte de entendimento, que vai se construindo processualmente. Professor-educador, que ajuda a dar à luz aquilo que o estudante já traz dentro de si e que precisa apenas de mediações intencionalmente planejadas, para que a construção do conhecimento se suceda e cresça tal qual uma espiral infundável. (Veiga e Castanho, 2002, p. 239)

Ao integrar o conhecimento de si mesmo com as informações recebidas sobre o mundo, o jovem tem condição de elaborar uma prospecção para o futuro, definindo metas e traçando, de forma consciente, os passos que precisa dar para realizar seu Projeto de Vida.

E a família, qual o seu papel na orientação dos jovens?

Para a família, o futuro dos jovens traz expectativas, apreensões e, até mesmo, preocupação. No momento em que estão terminando o Ensino Fundamental, é preciso que os pais ou os adultos responsáveis considerem que a adolescência faz parte do ciclo de vida de todo indivíduo e representa uma passagem para o mundo adulto.

Como situam Hissa e Pinheiro (2004, p. 121):

A construção do projeto de vida faz parte do processo de maturação afetiva e intelectual e envolve o conhecimento de si mesmo e das possibilidades e expectativas familiares, bem como informações da realidade social, econômica e cultural em que se vive. (Hissa e Pinheiro, 2004)

A família precisa ser esclarecida sobre o papel das CCPTs, para compreender a importância e os limites da preparação que é oferecida nesta etapa da trajetória educacional dos jovens. É essencial que eles recebam apoio da família, que deve procurar esclarecer os questionamentos que fazem.

É importante encontrar respostas para as perguntas mais frequentes dos jovens:

- O que vou fazer depois do Ensino Fundamental?
- Do que gosto e por que gosto?
- O que vou estudar e onde?
- Qual o campo profissional de meu interesse?
- O que é preciso fazer para começar a trabalhar?
- Quais são as profissões que oferecem mais oportunidades de trabalho atualmente?

A família tem um papel importante no fortalecimento da autoestima, tão necessária ao desenvolvimento do potencial dos jovens. Com a frequência nas CCPTs eles recebem um reforço da escolaridade e, dessa forma, poderão ficar mais bem preparados para prosseguir em sua formação após a conclusão do Ensino Fundamental. É preciso, portanto, que a família entenda que o curso pré-técnico representa uma possibilidade a mais na educação básica, e que poderá favorecer um melhor desempenho no acesso aos cursos técnicos ou profissionalizantes, bem como ao ensino médio.

Muitas vezes os adolescentes ficam confusos, têm dúvidas e, até mesmo, mostram-se inseguros sobre o que é melhor fazer para dar continuidade à sua história de vida. A família precisa saber que é natural que isso aconteça. Daí, a importância de serem realizadas reuniões periódicas com os familiares, para possibilitar esclarecimentos quanto ao desenvolvimento dos alunos e aos objetivos das CCPTs. Nessas reuniões podem ser tratados assuntos que favoreçam a participação construtiva da família, evitando que se instalem conflitos, por exigências excessivas e expectativas elevadas em relação ao desempenho dos alunos.

E o que mais é necessário ainda considerar?

Os alunos precisam ser estimulados para compreender que a vida é um processo que se constrói passo a passo. É importante que invistam em sua capacitação profissional a partir das aprendizagens e experiências vividas durante o curso pré-técnico. É possível afirmar que a melhoria da qualidade dos conhecimentos básicos transmitidos no ensino fundamental é condição indispensável para promover mais igualdade social no

acesso à qualificação para o trabalho, indicada na atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional–LDB (Lei nº 9.394/96).

É essencial que os professores promovam a ampliação de competências necessárias ao processo de vida em um mundo com intensas transformações. As aquisições cognitivas precisam expressar-se em ações eficazes, para que se transformem em práticas competentes. Como afirma Morin (1997, p. 137), “...o desenvolvimento da ciência não se efetua por acumulação dos conhecimentos, mas por transformação dos princípios que organizam o conhecimento.”

A possibilidade de ingressar em cursos profissionalizantes favorece a inclusão social dos jovens no mundo do trabalho e contribui para que obtenham uma postura comprometida com sua própria evolução, tendo como objetivo exercer seu papel profissional com competência.

Como aponta Cordão (2006, p. 52), o atual enfoque da educação profissional representa “importante estratégia para que cidadãos, em número cada vez maior, tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade contemporânea.”

A Orientação Profissional aqui proposta tem por base uma ética a favor da expansão da vida. É preciso desenvolver práticas que possam diminuir as desigualdades existentes em nossa sociedade. Nas CCPTs a Orientação Profissional visa ensinar os alunos a realizar um Projeto de Vida, ampliando sua visão do mundo, para que compreendam que a formação profissional faz parte de um processo, e representa uma perspectiva a mais para o que querem ter em seu percurso profissional. Uma vez que as CCPTs dirigem-se a jovens considerados de risco social, a ação interdisciplinar, incluindo a família como parceira nesta proposta, permite que se multipliquem conhecimentos para gerar oportunidades futuras de trabalho e renda.

Referências bibliográficas

- CORDÃO, F. A. (2006. pp. 46-55). Educação Profissional: Cidadania e Trabalho. *Boletim Técnico do SENAC*, Editora SENAC Rio. Rio de Janeiro, v.32, n.1, jan./abr.
- HISSA, M. G. & PINHEIRO, M. A. (2002. pp. 133-146). Metodologia de ativação da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica em orientação profissional. In: LEVENFUS, R. S.; & SOARES, D. H. P. (Orgs.). *Orientação Vocacional Ocupacional: novos achados técnicos*

e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed.

HISSA, M. G. & PINHEIRO, M. A. (2004. pp. 117-139). A Percepção Dinâmica do Mundo na Construção das Identificações. In: VASCONCELOS, Z. B.; & OLIVEIRA, I. D. (Orgs.). *Orientação Vocacional: alguns aspectos teóricos, técnicos e práticos.* São Paulo: Vetor.

PINHEIRO, M. A. (1973). Percepção ocupacional e desenvolvimento vocacional. Rio de Janeiro: PUC-Rio. Tese de Mestrado. Mimeo.

MORIN, E. (1997). *Ciência com consciência.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

VEIGA, I. P. A. & CASTANHO, M. E. (Orgs.). (2002). *Pedagogia Universitária: A aula em foco.* Campinas: Papirus.

2. Projeto de vida da juventude pobre: ação sobre o próprio destino e sobre o destino comum

Elaine Juncken Teixeira¹
Sandra Korman Dib²

Introdução

Profundas transformações culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas vêm, nas últimas décadas, alterando a forma como os indivíduos se relacionam com o tempo, o trabalho e o devir. As condições de construção de um projeto para a vida pessoal/profissional vêm se modificando substancialmente. As propostas de atuação sobre as formas de inserção profissional dos jovens pobres estão alinhadas com as perspectivas de transformação do social, que abarcam e suscitam a participação juvenil. Tal participação tem como ponto de partida o favorecimento de ambiências propícias à reflexão, a trocas de experiências e à construção de significados sobre a experiência e desafio de tornar-se um sujeito produtivo. Assim pensado o projeto de vida, desenvolvido junto às Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais, deve propiciar ao jovem uma tomada de consciência e de posição, por meio da construção discursiva de si, que inclui o reconhecimento das suas especificidades e possibilidades de realização em meio a incertezas, pressões e riscos.

Dessa forma, a perspectiva de correlacionarmos a construção de trajetórias profissionais dos jovens pobres como prática de significação – e por consequência subjetivante – soma-se aos recursos de incremento à inserção e desenvolvimento profissional dos jovens pobres.

A ideia de *visão de futuro* e de construção de itinerários profissionais vem sendo tematizada por muitos teóricos, envolvendo a ação de projetar e realizar a partir de uma visão, também entendida como um sonho ou uma causa. Acrescentamos a essas ideias o conceito de ação desenvolvido pela filósofa Hannah Arendt (1995), entendido como a própria capacidade de intervenção no mundo, envolvendo-se com os processos de produção e reprodução da cultura. A abrangência dessa abordagem é aqui destacada, por sugerir que os sujeitos, enquanto capazes de agir, ao projetarem e se inserirem profissionalmente, não seriam diferentes entre si,

1 Mestrado em Psicologia (UFRJ). Psicóloga do Hospital Central do Exército-HCE.

2 Doutorado em Psicologia (UFRJ). Professora e Coordenadora de Graduação do Departamento de Comunicação Social da PUC-Rio.

mas que se singularizariam no curso da ação. A maneira como se estruturaram os cursos de ação para os sujeitos, no contemporâneo, deve ser uma das principais temáticas das ações direcionadas às Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais.

Jovens pobres e as expectativas profissionais

No trabalho com grupos de jovens³ de diversas comunidades pobres da região metropolitana do Rio de Janeiro percebemos que as expectativas de vida desses jovens se referem principalmente a uma profissão ou um trabalho, sempre aliados à possibilidade de formar uma família ou sustentar a já existente. As profissões almejadas com maior frequência foram as de militar, jogador de futebol, empresário, médico, engenheiro.

A escolha pela profissão militar pode estar associada à maior oportunidade de ascensão e reconhecimento social para esta população, a uma maior “garantia” do emprego e à estabilidade, que é outra característica muito procurada por aqueles que estão sempre com a ameaça do desemprego, principalmente por terem em geral, uma qualificação que não acompanha as mudanças tecnológicas do mundo globalizado.

A profissão de jogador de futebol pode estar relacionada à identificação destes jovens com astros deste esporte que vieram de comunidades pobres, e encontraram através do futebol a saída para a pobreza em que viviam. Além disso, o futebol, esporte mais famoso do nosso país, é jogado por muitos jovens pobres, que alijados dos cursos extra-escolares como inglês, informática, esportes em geral, têm muitas vezes a “pedrada”, no campinho da comunidade ou na rua, como uma das poucas atividades de lazer.

O projeto de vida

A proposta de desenvolver uma metodologia de planejamento de vida profissional⁴ vem propiciando reflexões sobre as possibilidades de conju-

3 Os dados empíricos analisados foram obtidos através do trabalho realizado com 12 grupos de jovens de 5 comunidades pobres da região metropolitana do Rio de Janeiro assistidos pelo Projeto Jovem Total. Esta análise é parte da dissertação de mestrado de Elaine Juncken, realizada no Instituto de Psicologia da UFRJ (2005), sob a orientação da Prof. Lucia Rabello de Castro.

4 A metodologia foi desenvolvida por Korman Dib como parte de seu doutoramento no Instituto de Psicologia da UFRJ (2007), sob a orientação da Prof. Lucia Rabello de Castro,

gar as perspectivas de inserção profissional dos jovens com as possibilidades de transformação do meio onde se encontram inseridos. Tal desenvolvimento, pela natureza do objeto a que se vincula, requer a realização de vivências, discussões e produções de saber junto aos jovens, com o propósito de não apenas questionar a inserção em si e suas implicações, mas também de buscar alternativas, no sentido de conjugá-la com projetos de transformação social por meio de diferentes modalidades de participação.

É relevante que o jovem seja motivado e orientado a construir o seu projeto de vida. O sujeito, ao verbalizar seu projeto, parece de certa forma esclarecer as etapas necessárias para sua realização. Se a construção for em grupo, o trabalho se torna mais rico de possibilidades e alternativas, pois o fato de o sujeito submeter seus planos ao grupo, possibilita intervenções deste à medida em que ele o verbaliza, que o levam à reflexão e muitas vezes à transformação ou flexibilização do seu projeto.

Não existe um projeto individual “puro”, sem referência ao outro ou ao social. Os projetos são elaborados e construídos em função de experiências socioculturais, de um código, de vivências e interações interpretadas. É a verbalização através de um discurso, que pode fornecer as indicações mais precisas sobre projetos individuais. O projeto é algo que pode ser comunicado, e sua própria condição de existência é a possibilidade de comunicação, ou seja, para existir precisa expressar-se através de uma linguagem que visa o outro, sendo potencialmente público. Um projeto, por mais particular que seja, tem de basear-se em um nível de racionalidade cotidiana, em que expectativas mínimas sejam alcançáveis, embora as emoções do sujeito também sejam matéria-prima que constituem o projeto. Ele implica algum tipo de avaliação, uma estratégia para realizar certas metas, uma noção do tempo com etapas se encadeando. (Velho, 1994)

Somente quando imaginamos o futuro como projeção de aspirações do presente é que o tempo atual passa a ser percebido como o momento de gestação do amanhã. Assim, a problematização do presente passa a ser um tema necessário, uma vez que o futuro (tanto o individual, como o coletivo) já não está mais pré-determinado, nem pertence a um desígnio

e faz parte do programa da disciplina de Planejamento da Vida Profissional, oferecida pelo Departamento de Comunicação da PUC-Rio, além de compor o elenco de disciplinas da Formação de Empreendedorismo da PUC-Rio. A metodologia se estrutura em vivências de grupos de discussão, dinâmicas e produções de saber, além de entrevistas e coleta de dados. As atividades organizam-se nos seguintes módulos: contextos culturais, sociais e políticos; autoconhecimento e agentes de influência; pensamento projetivo; mercado, pesquisa de setores e cadeias produtivas; e realização e ação de intervenção social.

supra-humano; ele depende em grande parte do que o sujeito faz ou deixa de fazer, dos seus erros ou acertos. (Bezerra, 2000)

Segundo Velho (op. cit.), a noção de que os indivíduos escolhem ou podem escolher é a base para pensar em projeto. As dificuldades a que estão sujeitos os jovens pobres limitam as possibilidades de escolha e, portanto, a elaboração do seu projeto, o que talvez explique em parte a grande dificuldade dos jovens de pensar nas etapas e estratégias das suas trajetórias.

Quiroga (2002) acredita que a falta de correlação entre ações do tempo presente dos jovens pobres com seus projetos futuros seja reflexo da própria transitoriedade e precariedade das condições que eles vivenciam, principalmente no trabalho. Os curtos períodos de trabalho, intercalados por longos períodos de desemprego, trazem para os jovens a reafirmação de uma socialização e a internalização do transitório, marcada pela precariedade. Este atributo, que contém a quebra da perspectiva de continuidade dos valores de longa duração do trabalho, existenciais, incorpora-se à identidade juvenil, fazendo com que articulem a continuidade da vida com as descontinuidades, o que possibilita que o cotidiano da vida dos jovens seja marcado pela organização e vivência da “duração do presente”.

Para Carneiro (2002), apesar de o sujeito já nascer em condições determinadas como pertencentes a uma história, uma época, um lugar, é preciso que ele não esqueça do permanente jogo de forças que se apresenta na significação, um “não resolvido por si” entre o já instituído e a possibilidade de transformá-lo. Ou seja, no caso do jovem pobre, o instituído significa ser pobre, morador de comunidade, excluído de um ensino de qualidade, e ter como sonho (possibilidade de transformação) inserir-se no mercado de trabalho através de uma ocupação ou profissão digna que garanta o seu sustento e o de sua família. Portanto, que condições são necessárias para que este jovem pobre consiga reconhecer esse jogo de forças entre o instituído (condições adversas em que vive) e a possibilidade de transformação (realização de seus objetivos referentes ao trabalho ou profissão), e possa conseqüentemente vislumbrar o descolamento deste instituído, e criar estratégias para concretizar seus objetivos e sair da situação de pobreza em que se encontra?

As dificuldades de conciliar trabalho com estudo ou de conseguir um emprego e o difícil acesso à universidade pública, devido ao ensino escolar público deficiente, apontam para a falta de recursos do jovem. Esta escassez de recursos pode contribuir também para que o jovem se considere psicologicamente incapaz. Conseqüentemente, esse ônus psicoló-

gico prejudica a possibilidade de o jovem visualizar as ações necessárias para a conquista do seu projeto de vida.

A autodeterminação como recurso

Observamos que a autodeterminação é para muitos jovens pobres o recurso possível frente à adversidade de ser “*alguém na vida*” ou a “*força de vontade para subir na vida*”, à dedicação, ao esforço, ao interesse, à procura de um emprego, à determinação e ao aproveitamento das oportunidades. Este discurso do esforço e da dedicação parece ter a função de manter viva uma direção de vida para o jovem, de ele poder se afirmar como um sujeito moral “eu sou capaz” e de se distanciar, se externalizar da situação de adversidade em que vive, ou seja, de poder se ver de uma outra forma, que não imobilizado pelas inúmeras dificuldades.

O preconceito

Os jovens afirmaram também que a precária situação financeira em que se encontram é a causa do preconceito sofrido por serem pobres, por morarem num lugar ruim. Para Carreteiro (2003) a humilhação, a vergonha e a falta de reconhecimento são dimensões do sofrimento social vividas por populações subalternizadas, havendo duas grandes categorias de situações de humilhação: as explícitas e as implícitas. As explícitas são as intimidações ou a violência contra o corpo do outro, que ocorrem principalmente no cotidiano das populações que moram em locais considerados perigosos, por instituições como a polícia. Já as humilhações implícitas são mais sutis, deixam traços, sem marcar o corpo, mas também corroem as subjetividades, produzindo um déficit narcísico. São os olhares que remetem estes jovens como inadequados, como suspeitos, ou seja, o reconhecimento destes sujeitos os invalida e os humilha.

A valorização do estudo e o projeto de vida

A maioria dos jovens falou sobre a importância que dão ao empenho nas atividades escolares para a realização de seus objetivos. No entanto, não parece ser isso o que acontece em sua vivência escolar, pois muitos afirmaram que não estavam frequentando a escola; outros, apesar de fre-

qüentarem, não estudavam e se sentiam desestimulados, principalmente devido à falta de professores e de recursos escolares. Esta discrepância pode ser compreendida pelo fato de não terem referências profissionais ou escolares na família, de modo que fiquem visíveis para eles a lenta e laboriosa concatenação de ideais, ações e resultados na construção do projeto de vida.

Esta diferença entre a fala dos jovens que idealizam a escola e a vida escolar da maioria deles também foi observada nas pesquisas de Gomes (1997), relatadas em seu artigo “Jovens urbanos pobres”, onde enquanto alguns jovens disseram que não gostam de estudar, outros limitaram a importância da escola a ensinar leitura, escrita, aritmética e alguns conhecimentos gerais, mas todos reconheceram a relevância do estudo.

Segundo Carmo (2001), parte dos jovens pobres resiste ao estudo, muitas vezes porque a escola aparentemente trouxe poucas mudanças em suas vidas. A herança cultural exerce importante papel na geração das desigualdades sociais igualmente no campo educacional, já que o grau de aspiração de estudo para o jovem é influenciado pela imagem social que a família tem da escola. No caso do aluno carente, geralmente a visão de mundo da escola conflita com sua vida cotidiana. (Carmo, op. cit.)

Para Gomes (1997: 54) a vida escolar de cada sujeito depende, também, de sua história singular de socialização no seu grupo doméstico de origem, e afirma, baseada em Boudon (1979), que é em função da história familiar que o jovem e sua família decidem se este vai ou não dar continuidade ao seu projeto individual de escolarização. O frágil valor atribuído à escolaridade pelo jovem urbano pobre se deve ao fato deste ser em geral filho e neto de semialfabetizados ou de analfabetos. Dessa forma, o valor que os jovens urbanos pobres atribuem à educação é proporcional à sua familiaridade com as coisas que dizem respeito à escola. Sendo esta familiaridade historicamente recente, é natural que este valor seja frágil. Portanto, nesta classe social ainda está em curso o processo de incorporação da escola e do valor atribuído à escolaridade ao capital cultural familiar a ser herdado pelas novas gerações. Já em jovens de classes mais abastadas e com uma história de escolarização mais antiga, este é um valor já incorporado ao capital cultural herdado. O pouco valor ou nenhum valor que a escola parece ter para os jovens pobres também está relacionado ao fato de que muitos jovens vêem que a escola não mudou a vida de seus pais e avós.

A falta de referências escolares e profissionais do jovem contribui para o descrédito deste quanto à escola em termos concretos de transfor-

mação de sua vida, já que a valorização do estudo parece estar na idealização de um futuro que nunca chega. Guimarães (1998), em sua pesquisa com jovens estudantes de escolas públicas da Zona Oeste e Norte do Rio de Janeiro, constatou que a escolaridade não representa para estes uma possibilidade real de mudança em suas vidas, de forma a projetarem no futuro um sentido e uma utilidade para os estudos. Até mesmo os jovens que almejavam uma profissão de nível superior não relacionaram os estudos com a profissão, e afirmaram que não estudavam.

A valorização do estudo e ações do sujeito que visam mudanças no status social, como procurar emprego, aproveitar as oportunidades, fazer cursos, juntar dinheiro, foram destacadas pelos jovens, enfim, ações em que de uma forma geral os jovens não se vêem como agentes. A mudança necessária para a realização dos seus projetos de vida é vista de forma idealizada, pois estas ações não estão sendo realizadas por eles. E por que não estão realizando? Talvez porque a própria condição de adversidade os imobilize, como se eles não vissem nenhuma possibilidade de realização no presente, como se eles não se sentissem capazes de ser agentes da mudança.

Os jovens falaram muito sobre ações através das quais o governo pudesse facilitar a formação e/ou a inserção profissional, como inscrição gratuita em concursos públicos, cursos gratuitos, vagas nas universidades públicas para alunos da rede pública, bolsas de estudo nas faculdades particulares, vagas do primeiro emprego para os jovens sem experiência.

Apesar de reclamarem do ensino público médio e fundamental deficiente, que dificulta seu ingresso numa universidade pública, a maioria dos jovens não mencionou como ações do governo a melhoria do ensino público, a construção de escolas técnicas e a transformação das escolas públicas em técnicas, e nem a contratação de professores ou demais ações que pudessem dar-lhes condições de ingressar na universidade sem necessitarem de cotas. Este posicionamento pode indicar urgência em resolver as dificuldades que impedem a realização de seus objetivos, ou um completo descrédito de que possam ocorrer melhorias significativas no ensino público fundamental e médio, que permitam que estejam preparados para buscar alcançar seus objetivos.

A escola é paradoxalmente a instituição valorizada por estes jovens, já que ela é reconhecida como um trajeto necessário. É desqualificada porque, a escola que eles têm acesso, a pública, não parece ser considerada como a que realmente cumpra sua função, já que nela faltam au-

las, material, professores, água, luz, além de conviverem com a ameaça constante dos tiroteios.

O discurso da participação dos jovens como “*ter determinação*” parece não se sustentar, já que eles atribuem muito valor a este esforço individual, como se a conquista dos seus objetivos dependesse quase que completamente disso. Podemos, entretanto, observar que necessitam de muitos fatores externos para conseguir realizar seus objetivos. O discurso da determinação, da força de vontade e de não ter a “mente fraca” se aproxima do discurso politicamente correto que os coloca como sujeitos detentores do controle, do esforço, e não como objetificados pelas condições adversas de suas vidas.

Este discurso dos jovens que enfatiza a necessidade de estudar, de ter “força de vontade”, para no futuro realizar seus objetivos, parece não ser capaz de alavancar o sujeito, além de estar praticamente desconectado com o presente, pois para a maioria parece não haver relação entre o que eles estão fazendo hoje com o que querem ser amanhã. Verbalizaram seu sonho de futuro, mas não o relacionaram com sua vida presente e, muitas vezes, nem souberam dizer que ações deveriam realizar no presente, para que o futuro desejado fosse concretizado.

Para muitos destes jovens a construção dos passos e dos procedimentos entre o visível de hoje e o desconhecido de amanhã parece ser muito precária, o que pode ser explicado pela falta de modelos de identificação e de contextos institucionais que amparem estes sujeitos.

Trabalho Juvenil: a disputa pela inserção e reconhecimento do jovem pobre no mercado de trabalho

A busca pelo trabalho pode ser dificultada também pela própria condição do jovem pobre, que carrega muitas marcas estigmatizadas pela sociedade, como sua idade e seu padrão socioeconômico. Muitos jovens contaram em tom de indignação que os empregadores querem contratar apenas jovens com experiência profissional, não dando oportunidade para aqueles que, por nunca terem trabalhado, não têm a experiência exigida. De acordo com a pesquisa de Abramovay (2001), o grande obstáculo que os jovens enfrentam para conseguir o seu primeiro emprego tem como causas, além das qualificações profissionais requeridas pelo empregador, o local de moradia do jovem, que não pode ser violento e a aparência (ter o corpo esbelto e pele clara), fatores que dificultam ainda

mais o ingresso dos jovens da periferia em melhores postos de trabalho. (Abramovay, 2002)

O caráter social da identidade implica uma relação de pertencimento social, que se constrói e reconstrói na interação entre indivíduos, dentro de um espectro diferenciado de oportunidades e restrições. As diferentes gradações de oportunidades geram a possibilidade de que, muitas vezes, existam distintas formas de identificação, cujas possibilidades e cujos limites estão estabelecidos fundamentalmente pela posição dos outros, e não colocados pelo indivíduo, ou definidos de modo compartilhado pelos grupos, objetivando conseguir seus próprios espaços de reconhecimento social. Assim, no caso da juventude, irão existir setores e grupos com distintas possibilidades de reconhecimento pela sociedade. Para os jovens pobres, o trabalho continua sendo percebido e incorporado como uma referência de primeira ordem, não só por proporcionar a sobrevivência material, mas pelas possibilidades de reconhecimento social e de alguma realização pessoal. A sociedade analisa o jovem pobre e o classifica em categorias de maior ou menor reconhecimento social. Desse modo, o trabalho, para eles, continua sendo visto em sua capacidade de proporcionar uma identidade digna e positiva e, mesmo que distante, uma referência sempre desejada. (Quiroga, 2002)

O trabalho pode ser observado pelo jovem pobre como um meio de obter os bens de consumo e de lazer dentro do padrão moral de trabalhador, fugindo do estigma que o rotula como criminoso em potencial. O trabalho tem, como vantagem, o fato de permitir que o jovem no tempo presente possa ser reconhecido socialmente e inserir-se na lógica de bens de consumo. Já a escolarização, como é um processo a longo prazo, cujos resultados só poderão vir no tempo futuro, é mais facilmente abandonada.

Apesar de o Brasil estar vencendo os desafios quantitativos da inclusão educacional de crianças e adolescentes no ensino fundamental, ainda apresenta sérios déficits em relação à qualidade de seu ensino. Embora a dificuldade de inserção no mercado de trabalho atinja os jovens de todos os estratos de renda, para o jovem não-pobre ainda resta a continuidade dos estudos e a especialização, tornando-se mais competitivo. O jovem pobre, por não ter condições materiais de continuar seus estudos, é submetido à exclusão ou aos trabalhos marginais no contexto social; com isso, perpetua-se o círculo vicioso da pobreza. (Relatório de Desenvolvimento Juvenil, 2003)

Considerações finais

Parece que para os jovens, o objetivo profissional não vem acompanhado por estratégias claras, com etapas encadeadas, mas sim pelo discurso, que destaca principalmente o esforço e a determinação do sujeito, o que nos leva a pensar que isso seja uma consequência da combinação da falta de referências relativas à profissão almejada, e da falta de recursos materiais e de oportunidades, como o acesso a um ensino de qualidade. Portanto, se os recursos disponíveis para os jovens não são suficientes e nem eficientes, o que resta para eles é apenas o próprio esforço e a “força de vontade” que muitos enfatizaram.

É necessário que políticas públicas sejam pensadas à luz da escuta atenta e pormenorizada do que pensam os jovens pobres, e não por uma visão assistencialista que conclui que a sua função é assistir às camadas pobres, com o intuito de conter a possível “ameaça” dos desgarrados e excluídos da sociedade, distantes dos bens culturais e de uma vida digna.

As Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais devem ser pensadas como mais uma alternativa que possibilite a inserção do jovem no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a ascensão profissional por meio de cursos de aperfeiçoamento ou superior, se assim o desejar. Muitos jovens não têm acesso nem às informações sobre a existência desses cursos. É necessário, portanto, que haja a democratização no acesso às informações e o incentivo e motivação para a preparação dos jovens para a inserção nesses cursos. Parte deste trabalho pode ser construído com os jovens, através da realização do projeto de vida, que deve ser entendido como uma ação transformadora e esta, como ponto de desencadeamento de interações humanas. Esse aspecto se compatibiliza em essência com a proposta do ensino em qualquer nível de atuação. Entretanto, destacamos a relevância da sua aplicação nas Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais, orientadas a levar em conta o agir coletivo e sendo por ele determinadas. Possibilitam, com isso, a realização do projeto de vida assim como a localização produtiva dos jovens de forma processual, integrando as faculdades do agir e pensar, responsáveis não apenas pela construção *de si*, mas também do mundo e da cultura.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVAY, M. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO/Bid, 2002.
- ARENDT, Hannah. (1995) *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense.
- BEZERRA, B. A retomada do futuro: tempo e utopia na subjetividade contemporânea. In: SOUZA, S. J. (org.) *Mosaico: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.
- CARMO, P. S. D. Juventude no singular e no plural. In: CARMO, P. S. D. *As caras da juventude*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001.
- CARNEIRO, C. Tempo e destino no contemporâneo: uma leitura do sujeito através da adolescência. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Instituto de Psicologia, UFRJ, 2002.
- CARRETEIRO, T. C. Sofrimentos Sociais em Debate. In: *Psicologia USP*, v.14, n.3, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Acesso em: 15, Agosto, 2005.
- GOMES, J. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. In: *Revista Brasileira de Educação - Juventude e Contemporaneidade*. São Paulo: ANPED, n 5 e 6, pp. 53-62, maio/ago., set./dez., 1997.
- GUIMARÃES, M. E. *Escolas, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- JUNCKEN, E. T. Juventude pobre, participação e redes de sociabilidade na construção do projeto de vida. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro. 2005
- KORMAN DIB, Sandra. Juventude e projeto profissional: a construção subjetiva do trabalho. Tese de doutoramento, Instituto de Psicologia, UFRJ, Rio de Janeiro. 2007
- QUIROGA, C. O (não-)trabalho: identidade juvenil construída pelo avesso? *Revista da Praia Vermelha*, 7, pp. 22-55, 2002.
- VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- WASELFISZ, J. J. *Relatório de desenvolvimento juvenil 2003*. Brasília: Unesco, 2004.

Cultura e Cidadania

Robson Campos Leite¹

*Política é como cozinhar feijões,
Só funciona na pressão.*
Frei Betto

Introdução

A sociedade moderna – que vive mergulhada em uma crise imensa, onde os valores coletivos e éticos tornaram-se, infelizmente, obsoletos em comparação ao crescimento do individualismo e do consumismo – reproduz, cada vez mais, a triste consolidação de um modelo onde o ensino público gratuito é sucateado e desvalorizado. Profissionais mal-remunerados, escolas sem infraestrutura e a falta de prioridade nas políticas públicas educacionais dos três entes federativos – união, estados e municípios – tornaram-se uma constante no sistema de educação pública no Brasil. Em paralelo a esse problema, o crescente desinteresse da sociedade pela política como elemento de transformação social e luta pelo bem comum, além do cada vez menor engajamento da mesma nos instrumentos constitucionais de participação cidadã, como as eleições, os plebiscitos e os referendos, faz com que seja ainda mais difícil o rompimento, através da política, com esse modelo de total abandono da educação pública.

Entretanto, o advento de movimentos sociais ligados à questão da educação surge na contramão do processo de falência da educação pública. É evidente que a motivação principal desses movimentos e projetos é a inserção de alunas e alunos excluídos – seja por questões sociais, como por questões raciais – das escolas de qualidade do ensino médio, ou do ensino superior, no caso dos pré-vestibulares comunitários. Contudo, a característica de boa parte dos movimentos sociais, como tem sido ao longo dos anos da história do Brasil, é procurar, em paralelo ao seu trabalho de militância, realizar um estudo sobre as razões da exclusão social contra a qual eles lutam. Suas origens, suas motivações e suas causas transformam-se no desafio da formação dos militantes que ingressam no movimento social e que pretendem compreender o motivo dessa exclusão.

¹ Professor de Cultura e Cidadania do Pré-Vestibular para Negros e Carentes-PVNC. Assessor de Movimentos Sociais. Escritor.

No caso dos movimentos ligados à educação popular – tanto os pré-técnicos, quanto os pré-vestibulares comunitários – o fruto do estudo forjado na formação e experiência desses militantes sobre o porquê da exclusão educacional foi que, além da ausência de uma boa formação em disciplinas básicas como Física, Matemática e Português, há uma carência na elaboração de um saber voltado para os valores coletivos. Valores que não darão simplesmente um bom emprego, uma boa casa ou um bom carro, mas que darão algo essencial na construção de uma sociedade diferente e que poderia vir a ser o pilar para um novo modelo que rompa com as amarras da desigualdade e da injustiça que tanto assolam a sociedade moderna, em especial os países de terceiro mundo: *o saber da “coletivização” dos sonhos* ensinado na disciplina denominada “Cultura e Cidadania”.

Necessidades e desafios

Para a realização dessa construção através da escolha pelo trabalho com a disciplina de Cultura e Cidadania, torna-se necessário um compromisso de que esses movimentos rompam com as “armadilhas” do sistema neoliberal. Afinal de contas, um pré-técnico – ou até mesmo um pré-vestibular comunitário – tem por objetivo principal a inserção de um aluno em uma escola de qualidade – por exemplo, uma escola técnica ou militar. Como fazê-lo sem dar uma boa formação nas disciplinas que farão parte da “prova de avaliação”? Por que perder tempo ensinando assuntos que não cairão nessa prova, tais como Democracia, Bem Comum, Participação Popular, Neoliberalismo, Globalização, Políticas Públicas, noções de Direito Constitucional, Origens da exclusão social e da exclusão racial? Esse é o grande desafio com que vivem hoje os projetos ligados à educação popular. O que vale mais a pena? Realizar a nobre tarefa de colocar um aluno excluído em uma escola de qualidade, correndo-se o grande risco de transformar esse aluno em “mais um batalhador por uma vaga no mercado de trabalho”, ou fazer isso, mas inserindo esse aluno no sistema de educação técnica/militar – ou na Universidade, para o caso de um pré-vestibular comunitário – como sendo um jovem consciente da importância de se buscar um bom emprego, mas sem esquecer a necessidade de se priorizar e coletivizar os valores sociais, através de movimentos como os sindicatos, as associações de bairros e os próprios movimentos populares? Será

que valerá a pena colocar o aluno e a aluna pobre e excluída para que ela seja transformada em apenas “mais uma” que se renderá ao sistema atual da sociedade do consumo? Qual será o seu grau de comprometimento com a origem do próprio movimento que lhe deu a oportunidade de melhorar de vida, se ela não aprendeu sobre a importância em se ter uma sociedade mais plural e coletivizada e qual o seu papel de cidadã nesse contexto? Será que apenas a “gradidão ao movimento” será suficiente para que tenha um compromisso em ampliar a atuação do seu pré-técnico para as demais pessoas que vivem em sua comunidade de origem?

A escolha pela prioridade da disciplina de Cultura e Cidadania sobre as demais matérias de um curso pré-técnico ou pré-vestibular comunitário passa, sobretudo, pela fundamental leitura da sociedade atual e do grande desejo do militante social, que atua na educação popular, em transformar esse modelo de sociedade em que vivemos. Não se trata apenas de uma utopia, mas uma mudança com resultados concretos que estão postos para nós quase como um desafio. Veja, por exemplo, a questão das cotas para afrodescendentes. Ela não surgiu pela vontade pura e simples de alguns políticos, mas sobretudo pela pressão e pelo consequente crescimento do movimento de pré-vestibulares comunitários iniciado pelo PVNC e em seguida pela Educafro. O surgimento desses movimentos de educação popular já gerou um sem-número de teses de mestrado e doutorado, que demonstram claramente a associação desses ganhos sociais em função das cotas com o crescimento e o surgimento desses movimentos. É bom lembrar que no caso do PVNC e da Educafro a disciplina de Cultura e Cidadania não é apenas obrigatória, mas também prioritária frente às demais.

Em resumo, o objetivo do trabalho político-pedagógico de um pré-técnico não deve ser mera extensão do automatismo da educação, em especial da educação de mercado, onde a análise do desempenho de um projeto se dá por números de aprovações em provas de concursos, mas precisa ser um instrumento de leitura, análise, reflexão e, acima de tudo, ação sobre os grandes problemas que angustiam e assolam a sociedade moderna. E esse modelo passa, sobretudo, por uma pedagogia de libertação que se fundamenta, por exemplo, em Paulo Freire. Essa é a essência da disciplina de Cultura e Cidadania. Foi para isso que ela foi criada.

Forma de trabalho e conteúdo programático

O conteúdo da disciplina não é rígido exatamente pela necessidade da constante leitura da realidade social em que vivemos. Além disso, faz-se necessário a avaliação também da cultura regional onde o projeto está inserido. Por exemplo, se a comunidade onde existe o projeto é predominantemente constituída por filhos de migrantes nordestinos, não faz sentido abordar apenas a questão racial afrodescendente como objeto de estudo, mas também das origens e problemas enfrentados pelo preconceito que sofrem os filhos de migrantes nordestinos.

Esse diálogo com a comunidade é o insumo fundamental na construção da disciplina. Evidentemente que há elementos importantes para a sua construção e que iremos sugerir neste capítulo, mas não podemos deixar de observar que não se trata de uma construção rígida.

Outro detalhe importante é a forma de aplicação do conteúdo. É fundamental que haja uma equipe de Cultura e Cidadania. O trabalho da disciplina precisa ser coletivo e interativo. É importante que haja também uma profunda articulação entre a equipe de Cultura e Cidadania e a coordenação. Muitas das vezes, a equipe de Cultura e Cidadania tem uma influência positiva sobre a turma em função da dinâmica do trabalho. Essa articulação deverá facilitar bastante a solução de possíveis problemas de comportamento e participação da turma. Também é indispensável que haja uma forte integração e comunicação da equipe de Cultura e Cidadania com a equipe pedagógica. Isso para evitar que outros professores acabem prejudicando o trabalho da disciplina. Por exemplo, imagine a situação em que um determinado professor de uma matéria qualquer faça comentários racistas ou tenha alguma postura de preconceito de gênero que, evidentemente, possa prejudicar o trabalho. A integração com a equipe pedagógica poderá facilmente sanar esse tipo de problema, promovendo um curso de formação para os professores com o auxílio da equipe de Cultura e Cidadania.

As aulas devem ser dinâmicas, de modo que o aluno possa construir o conhecimento de maneira reflexiva. Para tal, a forma de trabalho da disciplina deve ir além da tradicional relação professor x quadro-negro. É fundamental para o sucesso da disciplina a utilização de filmes seguidos de debates. Peças teatrais – como, por exemplo, a experiência do Teatro do Oprimido de Augusto Boal – seguidas de debates e discussões, além de dinâmicas onde os alunos exerçam um papel de protagonistas na análise e

reflexão dos grandes problemas sociais existentes. A visita a museus que contam a história do nosso país, em especial com uma leitura crítica dos fatos da época e a valorização de lutas sociais que se repetem, mudando-se apenas os cenários, também é muito importante. Um bom exemplo é a análise sobre o período de escravidão em paralelo à questão da pobreza e da miséria que ainda assolam os grandes centros urbanos brasileiros.

Outro aspecto importante e que muitas vezes gera um intercâmbio entre as outras disciplinas é o trabalho com a questão da autoestima dos alunos. Fazê-los crer que é perfeitamente possível ser aprovado em uma prova, trabalhando a motivação para auxiliá-los nos estudos, tomando o excessivo cuidado para não aliená-los ao se construir um modelo de competição que poderia, perfeitamente, ser uma minirreprodução do modelo de mercado, em que o melhor “esmaga” o menor, também é válido e pode ser perfeitamente aplicado na disciplina de Cultura e Cidadania.

O modelo de palestras também é muito válido e positivo, desde que haja uma avaliação seguida de debate e discussão com os alunos, de preferência na aula seguinte, para que a presença do palestrante não os iniba de manifestarem posições que sejam contrárias às palestras e que possam fazer a turma crescer.

Um modelo bastante razoável de trabalho, já demonstrado em ordem cronológica e que poderá auxiliar bastante as Classes Comunitárias Pré-Técnicas, segue abaixo:

- A. *Dinâmica de Boas-vindas* – Trabalhar algo que quebre o gelo da turma e que já passe alguns valores coletivos, como a justiça, a fraternidade e a honestidade. É fundamental que nessa primeira aula já seja utilizada uma dinâmica exatamente para fazer com que o aluno perceba que essa disciplina tem algo diferente das demais.

- B. *Palestra Motivacional* – Uma palestra onde seja inserido o tema da importância do aluno acreditar em seu próprio potencial de estudos, para vencer desafios, sem perder o foco no coletivo. Também se deve ensinar, nessa parte ou em uma aula separada, as principais técnicas de estudo e relaxamento para que os alunos encarem mais tranquilamente as provas. É importante que essa palestra trabalhe alguns temas específicos e que serão importantes no decorrer do

curso. Ela precisa ser bastante dinâmica e descontraída, para que o aluno demonstre estar interessado pelo trabalho. Os seguintes temas precisam ser trabalhos, de preferência utilizando-se algum recurso audiovisual:

- I. *Motivação: se você quer, você pode.* Essa temática precisa abordar aspectos psicológicos da importância em se ter uma boa autoestima. Mostrar à turma que é preciso “crer para ver”, no sentido de que é fundamental ter sonhos para que eles possam se materializar. Sonhar em algo bom para si não é pecado, desde que para isso você não precise esmagar o outro. “Desejo” é diferente de “Ganância”. Há limites para as nossas ambições e o principal deles é a ética. Não vale tudo para se conquistar o que se deseja.
- II. *Vemos as coisas não como elas são, mas como nós somos.* Essa temática precisa abordar que a nossa visão passará sempre por um filtro que está em nossa mente. Um acontecimento – por exemplo, ficar reprovado em uma prova – será bom ou ruim dependendo sempre da forma como nós o enxergamos. Muitos problemas e dificuldades em nossa vida acabam se tornando uma oportunidade para crescermos e melhorarmos enquanto seres humanos e membros de uma sociedade coletiva e plural
- III. *Etnocentrismo e relativização.* É importante passar nessa palestra a importância de respeitar o diferente. Quando rotulamos um grupo estamos, na verdade, achando-nos mais importantes do que ele, e isso é errado, pois somos, na verdade, apenas diferentes. Precisamos mostrar ao aluno que o respeito e a busca do diálogo, mesmo tendo visões heterogêneas sob o ponto de vista religioso, filosófico ou ideológico, é fundamental em uma sociedade plural. O respeito ao diferente é um dos princípios da cidadania e a relativização das posições e das opiniões é fundamental nessa relação.
- IV. *Um mais um é sempre mais que dois.* Ao final da palestra, o(a) professor(a) poderá aplicar uma dinâmica que foque a força do coletivo sobre o individual, uma dinâmica que mostre a importância da união e da organização, na

sociedade, quando se busca um sonho coletivo. “*Sonho que se sonha sozinho é apenas um sonho só. Sonho que se sonha junto é o início de uma nova realidade.*”

C. *Resistência ao novo* – Trabalhar, através de alguma dinâmica, a dificuldade que as pessoas têm ao se encaixar com uma nova realidade, com uma mudança. O objetivo dessa aula é trabalhar a questão da resistência ao novo que existe em nossa sociedade. O novo, no caso do pré-técnico para pessoas carentes, pode ser, por exemplo, o fato de alunos e alunas pobres e discriminadas terem a oportunidade de ingressar em um ensino público de qualidade. É importante nessa dinâmica fazer algumas perguntas que levem os alunos a pensar no real motivo da baixa qualidade da educação pública. Vale muito a pena perguntar, durante a reflexão que seguirá a dinâmica, coisas do tipo: “Por que a educação pública é ruim e ninguém se mobiliza para mudá-la?” “A quem interessa que o pobre tenha uma educação de pouca qualidade?” Essas perguntas devem ser feitas de modo a despertar um debate e uma discussão na turma. O papel do professor, nesse caso, é orientar a discussão de modo que ela seja o mais coletiva possível.

D. *Introdução aos conceitos de Cidadania* – Introduzir os conceitos básicos de cidadania, trabalhando-os sempre com exemplos do dia-a-dia. É fundamental conceituar a cidadania, informando que ela é o direito à vida no sentido pleno. Também é importante explicar que estamos falando de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas a todos os níveis de necessidades. Definir e refletir sobre os Direitos civis, os Direitos sociais e os Direitos políticos também faz parte do conteúdo dessa(s) aula(s) sobre os conceitos de Cidadania. Mostrar a diferença entre direitos positivos e negativos. Se a turma for muito imatura, falar apenas que não basta ter direitos se eu não tenho a garantia do acesso a eles.

- E. *Democracia e Bem Comum* – Explicar o conceito de democracia, suas origens, sua importância, trabalhar a questão do respeito às minorias e contar a história da Democracia no mundo.
- F. *Direitos Humanos* – Definir os conceitos, trabalhar a Declaração Universal dos Direitos Humanos e vivenciar com os alunos a história dos Direitos Humanos no mundo.
- G. *Neoliberalismo e Globalização* – Explicar os conceitos e trabalhar na turma as questões e impactos principais na ordem social. Trabalhar a pirâmide trabalho-terra-capital. Falar da história do liberalismo e a origem da esquerda e da direita no mundo.
- H. *Noções de Direito Constitucional e Administrativo* – Ensinar a repartição dos poderes, conceituar Estado, Povo e Constituição. Trabalhar alguns princípios constitucionais com a turma, como o Princípio da Legalidade no Poder Público e o que fazem cada uma das principais Instituições do Estado – Presidente, Governador, Prefeito, Vereador, Senador e Deputado. Também cabe aqui falar um pouco da função social de toda a propriedade.
- I. *Democracia e voto consciente* – Trabalhar o conceito e a importância do voto consciente e dos instrumentos constitucionais existentes para participação popular
- J. *Participação Popular e Movimentos Sociais* – Trabalhar os conceitos e a importância do engajamento cidadão das pessoas e o papel dos movimentos populares na sociedade.
- K. *Questões Raciais e Ações Afirmativas* – Trabalhar os conceitos, a história da discriminação racial e social, a história da luta de classes no Brasil e a definição e o exemplo das ações afirmativas no mundo.
- L. *Ética* – Definir ética, mas não deixar de trabalhar alguma dinâmica ou debate com a turma. Um bom exemplo é fazer

um estudo de caso onde se divida a turma em dois grupos e se estude algum problema grave de ética, onde um grupo será obrigado a defender quem praticou o delito ético e o outro a condenar. Ao final desse debate haverá uma discussão aberta sobre o problema e a forma como os grupos trabalharam o tema.

No modelo acima não foram incluídas as aulas de avaliações com a turma, posteriores às palestras que são fundamentais para a construção do conteúdo trabalhado.

Cada item do programa acima poderá consumir mais de uma aula, dependendo do seu grau de complexidade e da maturidade da turma para aprofundar um ou outro tema.

Conclusão

Desde Adam Smith que a sociedade capitalista concentra seus princípios no egocentrismo e no individualismo: “minha carreira”, “meu emprego”, “meu salário” e “meus bens” são os valores fundamentais desse modelo baseado na “meritocracia”. Evidentemente que o mérito é um modelo válido para a construção de uma escala de valores onde existam menos vagas do que pessoas para preenchê-las. Entretanto, o trabalho de uma Classe Comunitária Pré-Técnica/Profissional não deverá jamais permitir que a lógica da aceitação da “ausência de vagas nas boas escolas públicas de segundo grau” seja um fato consumado. Perder a bandeira de luta da melhora integral da educação pública e a democratização do acesso às escolas públicas gratuitas e de qualidade, tanto no ensino médio – para os pré-técnicos – como na universidade – para os pré-vestibulares comunitários – é se comprometer com a perpetuação e acentuação da lógica neoliberal da exclusão social. É enxugar gelo ou limpar uma sala com vassoura e sapatos sujos. Mais do que isso: é render-se à lógica da “privatização dos sonhos”.

O compromisso com a mudança da sociedade, através de um modelo de educação libertadora, que insira alunos anteriormente excluídos pela sociedade como cidadãos conscientes do seu papel na construção de um novo mundo, deve ser a essência de uma Classe Comunitária Pré-Técnica/Profissional, e a disciplina de Cultura e Cidadania, respeitada e valorizada por todos os professores de todas as disciplinas, é a chave

para a construção de um novo modelo social onde a justiça, a igualdade e a fraternidade sejam valores respeitados e assumidos em todas as dimensões.

Como conclusão deste capítulo, segue, para reflexão, uma história contada pelo escritor uruguaio Eduardo Galeano. Ele narra uma discussão entre um mestre e um discípulo onde este questionava aquele sobre a angústia de seguir a sua utopia, pois ela parecia com o horizonte. Cada passo dado em sua direção, ela se afastava o mesmo número. “– Se eu dou um passo – dizia ele – a utopia se afasta um passo. Se eu dou dois passos, ela se afasta dois passos. Três passos, ela se afasta três passos.” Ao final, o discípulo, angustiado, pergunta: “– Mestre, para que serve, então, a utopia se nunca a alcanço?” O mestre responde: “Ela serve para isso: para lhe fazer caminhar para frente.”

Que a nossa experiência na educação popular faça com que nós e os nossos alunos sejamos os verdadeiros sonhadores de Eduardo Galeano e que, jamais, percamos a esperança da transformação da sociedade rumo a um mundo justo, fraterno e igualitário.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 23.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. Editora Brasiliense

Capítulo 5

Conclusão

De olho no biênio 2009-2010

O capítulo contém um único texto:

De olho no biênio: articular uma rede de apoio às CCPTs – explora possíveis perspectivas de ação voltadas para o corrente biênio, biênio histórico graças às novas políticas públicas de ação afirmativa. O capítulo esboça a construção de uma Rede de Apoio Pedagógico (RAP) às Classes Comunitárias Pré-Técnicas/Profissionais, apresentando uma agenda imediata de seus primeiros encaminhamentos no quadrimestre março-junho de 2009, bem como explorando, a médio prazo, até 2010, a consolidação de projetos e coparcerias junto a agências da sociedade pública e civil.

De olho no biênio 2009-2010: articular uma rede de apoio às CCPTs

José Carmelo Braz de Carvalho¹

O GT de apoio às CCPTs – congregando coordenadores e docentes comunitários, voluntários especialistas em educação profissional e professores universitários – em seus trabalhos de respaldo ao processo de qualificação docente das equipes comunitárias e de articulação de um livro contendo subsídios técnico-pedagógicos, considerou dois cenários prospectivos:

1. Um *cenário de curto prazo* no primeiro semestre de 2009, contemplando alternativas de formação docente das CCPTs, lastreadas exclusivamente nos serviços voluntários dos participantes do GT, em especial de seus especialistas nas várias áreas temáticas de competências básicas no ensino fundamental.
2. Um segundo *cenário de médio prazo*, entre agosto de 2009 e dezembro de 2010, quando buscar-se-ia consolidar coparcerias institucionais com agências de fomento no âmbito do Estado e da Sociedade Civil, tendo em vista: a maior consolidação de uma proposta técnicopedagógica desenvolvida de forma participativa ascendente pelas próprias equipes comunitárias; sua disseminação junto ao universo das classes comunitárias pré-vestibulares e outras similares, interessadas em abraçar também a causa das CCPTs; e bem como propiciar condições financeiras mais adequadas aos trabalhos das CCPTs participantes desse projeto experimental.

De olho no curto prazo: superar a síndrome do “morrer na praia”

Neste início de 2009 as CCPTs vivem um cenário promissor para suas lutas de inclusão educacional e socioproductiva em prol dos adolescentes comunitários: i) a emenda regimental negociada pelo Governo Federal junto ao Sistema S gerará, até 2014, uma reserva de 66% de vagas gratuitas nos cursos de aprendizagem e formação; e ii) a lei de reforma dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia igualmente reser-

¹ PhD em Educação e Desenvolvimento pela Stanford University. Professor Emérito da PUC-Rio. Coordenador do Grupo de Trabalho de Apoio às CCPTs.

vará 50% das vagas nos IFECTs, para jovens egressos de escolas públicas e trabalhadores; iii) no Rio de Janeiro a FAETEC ampliará igualmente suas ações afirmativas de inclusão.

Assim, neste cenário promissor de ações inclusivas, o grande risco reside em nossos alunos comunitários “morrerem na praia” – e, pior ainda, como ocorreu no Brasil nos anos 1980 – serem culpabilizados, seja pelo fracasso de não alcançarem acesso às cotas destinadas nos sistemas de ensino técnico-profissional e de formação profissional, seja pelo fracasso da contínua repetência e evasão após terem alcançado o acesso aos sistemas de ensino e formação. Essa síndrome do fracasso escolar – na década de 80 denominada a autoprofecia do fracasso escolar do alunado pobre² – seja ela referente ao acesso ou ao sucesso desses adolescentes no ensino médio técnico/profissional deve ser enfrentada com uma única estratégia técnicopedagógica, mesmo com relação aos seus alunos menos avançados: o desenvolvimento das competências básicas do ensino fundamental, em raciocínio lógico-matemático, capacidades de compreensão, expressão, leitura e comunicação escrita que lhes assegurem uma continuada aprendizagem de qualidade, uma vez que mesmo nas cotas reservadas em cursos gratuitos do SENAI e SENAC, seus editais sobre os processos seletivos à gratuidade igualmente definem como critério de seleção o domínio de tais competências.

Com efeito, em 1998, sob inspiração da Rede Educafro, do Movimento PVNC e de ONGs parceiras, são criadas as primeiras CCPTs em Nilópolis e Jacarepaguá. Contudo, o seu crescimento não tem sido exponencial, como foi a evolução quantitativa observada entre os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários. Um diagnóstico preliminar entre coordenadores de CCPTs mais longevas ressalta sempre, como ponto de estrangulamento deste programa socioeducativo, a situação de crise vivenciada pelos adolescentes de comunidades pobres: baixíssimos níveis de escolaridade e qualificação para o trabalho, generalizada descrença frente ao futuro, desesperança face à inclusão socioprodutiva no mundo do trabalho; mas, em contraponto soa o aliciante “canto das sereias dos engodos” do narcotráfico. Dos relatos das suas experiências emana o desafiante contexto dessas classes comunitárias: imensas dificuldades técnico-pedagógicas; carência financeira; limitados recursos humanos; espaços físicos precários; e horários contraproducentes para aulas.

2 SOUZA E SILVA, Jailson de. *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a Universidade*. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2003.

“Malgré tout”, um quase milagre é fruto deste protagonismo comunitário: os indicadores sociais da PNAD 2007 na RMRJ apontam apenas 2% dos segmentos mais pobres matriculados no ensino médio; já as CCPTs alcançam até 20% de inclusão nos cursos mais competitivos de nível médio Técnico-profissional e Geral: ou seja, um impacto imediato que multiplica por dez as chances de inclusão dos adolescentes comunitários. E tal performance é alcançada mesmo com as limitadas condições de atuação das CCPTs. No entanto, tal acesso necessita igualmente assegurar condições objetivas de rendimento escolar, a superação da repetência e da evasão, enfim, o sucesso desses adolescentes nesses cursos.

Nosso grupo de trabalho também almeja produzir um segundo milagre: apoiar pedagogicamente este protagonismo comunitário para um aumento desta percentagem de 20%, se possível dobrá-la, chegando a 40%, usando para tal as Jornadas de Formação do corpo docente, o livro e a consolidação de uma rede social associativa de múltiplas parcerias:

- *com as Universidades*, em especial pelo “acreditamento” acadêmico das práticas de ensino, estágios profissionais e atividades acadêmicas complementares de centenas de graduandos atuando junto às CCPTs (ver Adendo A, no tópico 3.1).
- *com as equipes docentes e de consultoria* dos sistemas de Ensino Técnico-profissional e de Aprendizagem e Qualificação, como as autorias dos textos desta coletânea que socializam experiências e propostas técnico-pedagógicas, de modo a favorecer a re-elaboração didático-metodológica pelas equipes docentes das CCPTs, no processo de geração autônoma pelas CCPTs de materiais pedagógicos contextualizados aos interesses e aos processos de construção de conhecimentos sociorreferenciados com as experiências de vida dos adolescentes comunitários.

Assim sendo, desde agosto de 2008, paulatinamente o GT de Apoio Pedagógico às CCPTs busca consolidar uma agenda operacional a ser desenvolvida no quadrimestre de março a julho de 2009, com o objetivo de respaldar o processo formativo das equipes docentes das CCPTs interessadas em construir seus próprios Projetos Técnico-pedagógicos, com base em matriz de competências básicas desenvolvidas ao longo de

um ensino fundamental de qualidade, cujos parâmetros curriculares e de conteúdos programáticos estão delineados sobretudo nos textos teórico-práticos do capítulo 4³.

Está pois programado no quadrimestre de março a julho um curso inteiramente gratuito de formação docente, com o devido “acreditação” acadêmico como curso de aperfeiçoamento pelo NEAd Raízes Comunitárias, contemplando:

- 16 horas-aula de *formação teórica* prévia, sobre cada um dos núcleos temáticos integrantes do capítulo 4, especialmente os pertinentes ao desenvolvimento de uma matriz de competências básicas do ensino fundamental e à formação técnica em orientação profissional e desenvolvimento de projetos de vida junto a adolescentes comunitários.
- 40 horas-aula de *formação prática* no chão das classes das CCPTs, voltadas ao desenvolvimento participativo e autônomo de séries didático-metodológicas, fichas instrucionais, avaliação diagnóstica e formativa dos processos ensino-aprendizagem.
- processos de *avaliação continuada* pela equipe docente de colaboradores especialistas voluntários, de forma a assegurar o devido “acreditação” acadêmico como curso de aperfeiçoamento, ao final do processo de 56 horas-aula do curso no quadrimestre de março-julho de 2009.

Dentro das limitadas possibilidades orçamentárias da presente parceria, serão desenvolvidas atividades complementares, como a já realizada com alunos das CCPTs “Perfeita Alegria” e “Eu Penso no Futuro” – *Sabatinas Puquianas* – quando as classes comunitárias dedicam um sábado na PUC-Rio, entre atividades dirigidas sobre 30 experimentos de Ciências no laboratório PIUES (Programa de Integração Universidade, Escola e Sociedade), em Gincanas de Pesquisa Educacional em portais educativos na WEB, e oficinas sobre Projeto de Vida entre jovens das camadas populares; com esta programação intra-PUC, sendo complementada em visita orientada ao Museu de Ciências do Planetário da Gávea, e com sessão na cúpula no auditório nobre do Planetário.

3 Restringimo-nos à colaboração nas partes especificamente técnicopedagógicas, ressaltando suas fundamentações, tanto construtivistas dos processos de aprendizagem, quanto sociogenéticas voltadas para a construção de conhecimentos relacionados ao contexto sócio-histórico-cultural das comunidades, de seus grupos sociais de referência.

Em conclusão, no curto horizonte do próximo quadrimestre – março a julho de 2009 – o GT de Apoio Pedagógico propõe-se a colaborar de forma inteiramente voluntária – na formação das equipes docentes das CCPTs, em vista dos trabalhos didático-metodológicos desenvolvidos no chão das classes comunitárias, desenvolvendo as competências básicas parametradas pelos PCNs do Ensino Fundamental e pelas matrizes de conhecimentos, competências, habilidades e valores constitutivas dos códigos da cidadania de escolaridade e trabalhabilidade, indispensáveis no século XXI. E este conjunto de conhecimentos, de forma crescente e consistente, constitui o núcleo dos processos seletivos às Redes Públicas de Ensino Técnico-profissional (IFECTs, FAETEC, etc.) e igualmente ao Sistema S.

Uma agenda a médio prazo, entre agosto de 2009 e dezembro de 2010: consolidar pedagogicamente as CCPTs e respaldar suas coparcerias com agências de fomento das Sociedades Política e Civil

Nessa linha de consolidação técnicopedagógica e financeira, o GT tem elaborado anteprojetos de captação de recursos junto a agências de fomento no Governo e na Sociedade Civil, na expectativa de articular uma rede de coparcerias entre as CCPTs, Universidades, ONGs, e demais movimentos sociais:

- *com as agências dos Governos Federais, Estaduais e Municipais* - MEC e Secretarias de Educação; M.T.E e Secretarias de Trabalho; Programas PRO-JOVEM e similares – o estudo de parcerias e de fomento de projetos de consolidação institucional das equipes coordenadoras e docentes das CCPTs; de disseminação de seus *know-how* através das redes de projetos similares patrocinados, como os do PROESQ/M.T.E implicando a consolidação de tecnologias sociais livre (*free social technologies*), aplicáveis por outros movimentos sociais desenvolvendo projetos de inclusão educacional e socioproductiva;
- *com empresas e núcleos dos setores produtivos*, que valorem processos formativos de jovens e aprendizes, tanto na perspectiva de investimentos na formação de seus próprios quadros de trabalhadores juvenis nos diversos níveis de

aprendizagem, qualificação e aperfeiçoamento; quanto na perspectiva de desenvolver coparcerias com CCPTs existentes no entorno das empresas, colaborando com aulas de conteúdos específicos lecionados por seus quadros profissionais, de oficinas teórico-práticas sobre conteúdos de Química, Biologia, Controle de Qualidade, etc.; de aportes de materiais escolares, doações de microcomputadores e de outros recursos de C&T, a par de outras alternativas de coparcerias exploradas no Adendo B, no tópico 3.2.

Tais anteprojetos destacam os seguintes eixos de ações técnico-pedagógicas:

- *geração de seis (6) módulos formativos originais sobre o desenvolvimento de competências e habilidades⁴*, desenvolvidos em coparcerias com dez (10) núcleos comunitários na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, envolvendo a participação ativa de setenta (70) educadores locais. Isso implicará desenvolver um projeto político-pedagógico participativo ascendente, a fim de assegurar que os 6 módulos formativos contendam processos de aprendizagem significativa, associada às condições concretas de vida e de experiências dos seus grupos sociais de referência.
- *a segunda envolve o recurso a assessorias especializadas de seis (6) consultores* externos em Ensino Técnico-profissional – com experiências teórico-práticas de salas de aula, laboratórios e oficinas, de supervisão de processos e de formação de quadros em nível regional e nacional – bem como à supervisão de dois (2) educadores experientes do NEAd/PUC em desenvolver processos de acompanhamento *in loco* e de formação continuada em serviço.
- *a terceira implica a realização de dois cursos formativos em dois momentos complementares*: i) um curso prévio ao

4 Os seis módulos formativos originais sobre o desenvolvimento de competências são: 1. na área do raciocínio e da capacidade discursiva; 2. do pensamento lógico-matemático; 3. da orientação vocacional e projeto de vida; 4. da cultura, ética e cidadania; 5. da área de fundamentação técnico-científica; e 6. da área das ciências humanas/sociais. (Documento Base do ENCCEJA, Brasília: MEC-INEP, 2002).

início das atividades nas CCPTs, de 40 horas-aula (5 jornadas integrais de formação, ao longo de uma semana), sobre os fundamentos teórico-práticos da Matriz de Competências e Habilidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental Regular e de Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA); e ii) um segundo curso de formação continuada em serviço, de 40 horas-aula (10 jornadas mensais de acompanhamento, avaliação, revisão e socialização dos materiais e dos procedimentos sendo desenvolvidos). Assim, de forma participativa, serão qualificadas as 10 equipes docentes comunitárias (em torno de 120 educadores locais), de modo a assegurar a coautoria no desenvolvimento dos módulos temáticos e o enraizamento dos processos de ensino-aprendizagem ao contexto de cada comunidade.

- *a quarta linha de ação prevê para o último trimestre de 2010 a disseminação dos 06 módulos temáticos desenvolvidos participativamente pelas próprias CCPTs, sob a forma de publicações, fichas temáticas, exercícios e jogos, vídeos e CDs no total de 48 horas-aula de formação docente. Os conjuntos didático-metodológicos serão disseminados entre os principais movimentos sociais já atuando nas comunidades – Movimento PVNC, Rede Educafro, ONGs, etc., bem como disponibilizados livremente via internet.*
- *o quinto eixo de ação tecnicopedagógica objetiva, tanto a formação direta dos quadros das CCPTs, quanto a geração participativa de materiais didáticos sobre as dimensões de empoderamento sociocomunitárias, procedimentos sobre o envolvimento participativo familiar, orientação profissional, formação teórico-prática sobre o desenvolvimento de projetos de vida entre adolescentes de camadas populares (como aliás analisados em dois tópicos do livro).*

Há, entretanto, uma outra face mais dolorosa dessa moeda: os outros adolescentes, talvez a maioria, que ainda assim não logram acesso ao ensino médio geral e técnico-profissional, em função de não terem desenvolvido as competências básicas requeridas do ensino fundamental. Quais alternativas de escolaridade e trabalhabilidade lhes são abertas? Como e onde as CCPTs encontrariam respaldo tecnicopedagógico para os processos de

orientação profissional e desenvolvimento de projetos pessoais, articulando-se Educação de Jovens e Adultos e formação profissional?

Apesar da ênfase prioritariamente tecnicopedagógica nas ações do GT, um eixo complementar de ações socioeconômicas foi-se delineando neste início de 2009: considerar-se o desenvolvimento de anteprojetos sobre geração de trabalho e renda nas comunidades das CCPTs, em prol de grupos juvenis sob risco social. Esses anteprojetos promoverão dois intentos articulados:

1. *A prestação de serviços educativos e socioprofissionais aos segmentos juvenis menos escolarizados e mais despreparados para a inserção nas diversas modalidades do processo produtivo* (desde formas de economia solidária, informal, prestação de serviços autônomos, etc.); convocando-os a integrar projetos produtivos locais de geração de trabalho e renda, sobre um tríplice arranjo educativo: i) a obtenção das competências básicas que consolidem a aquisição dos códigos indispensáveis à cidadania no século XXI; ii) o estudo e domínio de competências de administração e gestão de economia solidária, arranjos produtivos locais, etc.; e iii) a formação articulada básica sobre a área produtiva de bens e serviços a ser desenvolvida comunitariamente (formação de cuidadores domiciliares de enfermos e idosos; recreacionistas comunitários; cozinha comunitária; e rede cooperativada de catadores de latinhas e esquadrias).
2. *Assegurar condições compatíveis de sustentabilidade das CCPTs*, de modo que as equipes de coordenadores e educadores comunitários encontrem o indispensável *respaldo financeiro* para seus serviços de voluntariado, sob a forma de *pro labore* e de bolsas de estágios profissionais, gerando condições efetivas para a prestação dos serviços comunitários; de cobertura das despesas correntes das CCPTs, geração de materiais didático-pedagógicos, aquisição e distribuição dos insumos necessários aos cursos de formação juvenil socioprodutiva.

Até o final de 2009 diversos anteprojetos serão pesquisados e analisados de forma participativa ascendente junto às CCPTs coparceiras, com vistas ao seu desenvolvimento a partir de 2010.

O convite ao sonho aqui se abre para todos os que dele queiram participar. Nossa conclusão simplesmente parafraseia os versos de Renato Russo:

“Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só.
Sonho que se sonha junto, é realidade”.

Este texto foi composto em Times New Roman 11/13,
notas em 9/11 e títulos em Times New Roman Bold Italic 18.
Impresso em papel chamois fine 80g/m², em março de 2009,
na Imprinta Express Gráfica e Editora, no Rio de Janeiro.