



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROGRAMAS DE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO EM PAÍSES
MEMBROS DO MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL):
DIÁLOGO COM PENSADORES CRÍTICOS**

MARIA INÊS PEREIRA GUIMARÃES

Rio de Janeiro

2010

MARIA INÊS PEREIRA GUIMARÃES

**PROGRAMAS DE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO EM PAÍSES
MEMBROS DO MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL):
DIÁLOGO COM PENSADORES CRÍTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Eliane Ribeiro Andrade.

Rio de Janeiro
2010

MARIA INÊS PEREIRA GUIMARÃES

**PROGRAMAS DE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO EM PAÍSES
MEMBROS DO MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL):
DIÁLOGO COM PENSADORES CRÍTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal do Estado do Rio
de Janeiro, como parte dos requisitos necessários para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, __ de _____ de 2010

Professora Doutora Eliane Ribeiro Andrade - UNIRIO
Orientadora

Professora Doutora Jane Paiva - UERJ

Professora Doutora Ângela Maria Martins - UNIRIO

A natureza do homem é de tal maneira que, ele não pode atingir a própria perfeição, senão agindo para o bem e a perfeição da humanidade.

(Karl Marx)

Minha visão de alfabetização vai mais além do ba, be, bi, bo, bu. Porque implica uma compreensão crítica da realidade social, política e econômica em que está o alfabetizado. Alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas sim dizer a sua palavra.

(Paulo Freire)

*Dedico este trabalho a meu amado filho,
Edu Guimarães de Souza,
e à memória de meu querido pai,
Sebastião Nora Guimarães (Tião),
que sempre me incentivaram nos estudos.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho, com quem aprendo todos os dias.

À minha mãe, ao meu irmão e às minhas irmãs, pessoas solidárias e a quem tanto fiz sofrer, por conta do meu ser revolucionário, pela dedicação de todas as horas.

Ao meu pai, já tão longe e sempre tão perto, que me fez reflexiva e feliz.

Às minhas sobrinhas, Livia e Sabrina, pelo apoio discreto e efetivo.

Aos meus cunhados, Marcelo e Márcia, belos companheiros de percurso.

Ao Thiago, com quem gerei um filho lindo demais.

À minha professora-orientadora, amiga Eliane Ribeiro, que me incentivou para a continuidade dos estudos, pela sua simplicidade, pelo seu ser engraçado, estudioso e conhecedor, sempre disposta a contribuir com os alunos.

Às professoras da banca de minha dissertação, pessoas sensacionais, pelo carinho do acolhimento.

Aos meus tios, tão presentes em mim, Aurora, Juracy, Francisco, Ritinha, Carolino, Aufélio, Leocádia, Maninho, Ary, Emirene, Dalila, Heleno, Paulo, Margarida, Gastão, Geralda, pelo exemplo de solidariedade.

À tia Olguinha, ex-operária, de quem sempre lembrei naquelas fábricas em que estive trabalhando e lutando.

Aos meus primos, Maria Inês, Dado, Zé Carolino, Bebeto, Góes, Felinho, Cristina, André, Cláudia, Alexandre, Letícia, Ana Rita, Allana, Max, Betânia, Hugo, Gabriela, Maria Zumira, Maria Olga, João Gastão, Bruno, Marco Antônio, Jojô, Marco Aurélio, Marcinha, Sérgio, Miriam, Renan, Aline, Vinícius, Lígia, Valéria, Maria Luiza, Lindinha, Zé Maria, Olguinha, Cidinha, Diogo, Adrianinha e muitos outros pelo sorriso amigo de sempre.

A todos os meus amigos, com quem pude contar durante estes anos, uns mais, outros menos, para a alegria e a tristeza. Em especial, Tânia França, Luis Arnaldo Dias Campos, Paulo Pereira, Iraci, Cristina Dias Campos, Jesus, Dra. Lenice, Dr. Arnaldo, Ana Mendonça, Fock, Wolney, Mary, Soninha, Roberto Medronho, Wendell Setubal, Halley, Teca, Romildo, Fatinha, Angela, Lino, Marat, Silvinha, Manuel Severino, Tião, Carminha, Julinho Terra, Joberto, Ataide, Kleber, Cilene.

Aos meus amigos e companheiros dos Sindicatos, principalmente aos dos Metalúrgicos, dos Bancários, dos Petroleiros, dos Médicos, dos Advogados, pela força nos dias difíceis. Em especial: Luizinho da EMAC, Washington, Carlos Manoel, Mauricinho, Lilian, Valdir Vicente, Nilson, Miguelzinho, Arimatéia, Zeca, Marcos de Carvalho, Roberto, Geraldo, Moniquinha, Raimunda, Chaves, Jussara, Stalin, Abílio, Emanuel, Nádia, Leal, Mozart, Jorginho, Marciano, Tenório, Bigu, Dra. Márcia, Dr. Mauro Brandão, Dr. Bulhões, Jairo Coutinho, Bepe, Wadih Damous, Aliezo, Lima, Bismarck, Lúcia da CUT, Vitor Madeira e outros.

Aos meus colegas da graduação e do mestrado, todos muito solidários. Em especial, agradeço a Bruno Nareba, Cecília, Leo, Marina, Letícia, Bruno, Vanessa, na graduação; e Roberta, Robert, Alexandre, Marco, no mestrado.

Ao eterno professor Robespierre, por tudo que me ensinou, em especial, as ideias comunistas.

A todos os professores da graduação e do mestrado, em especial, Elton, Eloisa, Dirceu, Helder Molina, Pablo Gentili, Gaudêncio, Marise Ramos, Marcelo, Renato Ferreira, Mário, Fátima Lobato, Sandra, Julian Gindin, Florencia, Alessandra Frota, Alessandra, da História, na graduação; Angela Martins, Maria Helena, Graça, Diógenes, Lígia, Nailda, Janaina, no mestrado.

Aos funcionários da UERJ e da UNIRIO, pela acolhida de sempre, em especial Marcelle (LPP/UERJ) e Valéria (UNIRIO).

Aos colegas e amigos do CIEP Luis Carlos Prestes, do CIEP Lindolfo Color e da 7ª CRE, pela cumplicidade na busca de um ensino de qualidade, em especial Maria Marta, Rita, Dorotéia, Isabel, Graça, Ana Cláudia, Núbia, Ana Paula por tudo que me ensinaram.

À Marília e ao Wendell, revisores competentes. Com Marília, desenvolvi uma amizade no percurso deste trabalho.

Especial agradecimento à banca desta dissertação, pela paciência em lê-la em tão curto espaço de tempo. Peço desculpas, inclusive.

A todos os oprimidos, em especial, aos que lutam por uma sociedade justa.

RESUMO

GUIMARÃES, Maria Inês Pereira. *Programas de Juventude, Educação e Trabalho em países-membros do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL): diálogo com pensadores críticos*. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2010.

Esta dissertação de Mestrado tem por objetivo apresentar algumas reflexões a respeito de programas, no âmbito de países-membros efetivos do Mercado Comum do Sul (Mercosul), cujo foco esteja nos jovens e suas relações com a educação, o trabalho, a vida. A referência básica para a busca de programas foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária (ProJovem), implementado, no Brasil, desde 2005, pela Secretaria Nacional de Juventude. Optou-se por estudo relacionado aos países-membros efetivos do Mercosul em razão da atual importância que esse bloco econômico vem conquistando, na perspectiva do fortalecimento das sociedades latino-americanas, como também na tentativa de perceber como vem sendo pensada a juventude na região, suas demandas e os programas que a esse público são oferecidos. Este trabalho tem um cunho documental, fundamentado em fontes primárias e secundárias, entrevista via e-mail, telefone e pessoalmente, estruturando-se em torno de um eixo de análise em diálogo com pensadores críticos. Uma pesquisa na esfera da Educação Comparada foi realizada, utilizando-se a análise de conteúdo, procurando-se identificar concepções que estão manifestas ou ocultas nos programas. Por meio de leituras e reflexões realizadas, percebeu-se que existem singularidades em cada um dos programas estudados, mas, também, aproximações entre eles.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Trabalho/educação. Participação social. Mercosul

ABSTRACT

GUIMARÃES, Maria Inês Pereira. *Programs on Youth, Education and Work within the Southern Common Market (Mercosur) member countries: dialogue with critical thinkers*. 2010. 170 f. Thesis (Master's in Education)—Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2010.

This Master's thesis has the purpose of submitting some reflections regarding youth-focused programs, and their relationships with education, work, life, within the scope of some effective member countries comprised by the Southern Common Market (Mercosur). The basic reference for the search of such programs was the National Program for the Inclusion of Youngsters: education, qualification, and community action (ProJovem), implemented in Brazil, since 2005, by the A study related to the permanent member countries of Mercosul was chosen due to the growing importance this economic block is gaining, in view of the strengthening of Latin American societies, as well as to the need to understand how the youth in the region, their demands, and the programs made available to this public are being considered. This research work has a documental character, based upon primary, and secondary sources, and upon interviews made by e-mail, telephone, and in person; it was structured around an axis of analysis in dialogue with critical thinkers. A research in the area of Comparative Education was undertaken, with the use of content analysis, in order to identify both manifest and hidden conceptions in the programs. Readings and reflections about the subject have allowed perceiving that there are singularities in each of the analyzed programs, and also approximations among them.

KEYWORDS: Youth. Work/Education. Social participation. Mercosur.

RESUMEN

GUIMARÃES, Maria Inês Pereira. *Programas de Juventud, Educación y Trabajo en los países miembros del Mercado Común del Sur (Mercosur): diálogo con pensadores críticos*. 2010. 170 f. Disertación (Maestría en Educación)—Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2010.

Esta disertación de Maestría en Educación tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre los programas, en el ámbito de los países miembros permanentes del Mercado Común del Sur (Mercosur), cuya atención se centra en los jóvenes y sus relaciones con la educación, el trabajo, la vida. La referencia básica para la búsqueda de esos programas fue el Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes: educación, calificación y acción comunitaria (ProJoven), implementado en Brasil desde 2005, por la Secretaría Nacional de la Juventud. Se ha elegido un estudio relacionado con algunos países miembros del Mercosur por la importancia actual que este bloque económico viene conquistando en vista del fortalecimiento de las sociedades latinoamericanas, sino también por tratar de entender cómo se ha pensado de la juventud en la región, sus demandas bien que los programas que se ofrecen a ese público. Este trabajo tiene un carácter documental, basado en fuentes primarias y secundarias, entrevista por e-mail, teléfono y en persona, y se estructura alrededor de un eje de análisis que dialoga con los pensadores críticos. Se ha realizado una investigación en el campo de la Educación Comparada, usándose el análisis de contenido, buscándose la identificación de conceptos que son obvios u ocultos en los programas. A través de lecturas y reflexiones, se puede percibir que hay particularidades en cada uno de los programas estudiados, sino también aproximaciones entre ellos.

PALABRAS CLAVE: Juventud. Trabajo/educación. Participación social. Mercosur.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1. Idade em que teve o primeiro trabalho remunerado (%)	31
Gráfico 2. Dificuldades dos jovens para conseguir trabalho (%)	32

QUADROS

Quadro 1. América Latina e Caribe: Analfabetismo na população com mais de 15 anos....	54
Quadro 2. Os blocos econômicos e seus respectivos países-membros [I].....	71
Quadro 3. Os blocos econômicos e seus respectivos países-membros [II].....	72
Quadro 4. Território, população, população jovem: Argentina, Brasil, Uruguai.....	95
Quadro 5. Taxa de jovens em cada país estudado (%): Argentina, Brasil, Uruguai.....	96
Quadro 6. Semelhanças e diferenças constitucionais nos Estados-membros efetivos do Mercosul.....	102
Quadro 7. Aspectos relevantes nas leis educacionais dos Estados-membros do Mercosul.	111
Quadro 8. Nove demandas para a construção de uma agenda das juventudes sul-americanas.....	113
Quadro 9. Arcos Ocupacionais do ProJovem.....	119
Quadro 10. Atividades desenvolvidas nas Unidades Formativas do ProJovem.....	123
Quadro 11. Distribuição da carga horária semanal no ProJovem urbano.....	123
Quadro 12. Capacitações profissionais do PNET.....	137
Quadro 13. Coordenação, ano de implementação e público alvo dos programas ProJovem, <i>Jóvenes Padre Mugica</i> e PNET.....	139
Quadro 14. Faixa etária considerada como <i>juventude</i> em cada país, por ora estudado. Instituições federais responsáveis por esse segmento social e suas atribuições.	140
Quadro 15. ProJovem, <i>Jóvenes Padre Mugica</i> , PNET: objetivos e finalidades dos Programas.....	141
Quadro 16. Expressões utilizadas na concepção dos Programas estudados.....	142
Quadro 17. Concepções de trabalho encontradas nos Programas ProJovem, <i>Jóvenes Padre Mugica</i> e PNET.....	144
Quadro 18. Interesses de participar em alguma organização. Porcentagem de respostas afirmativas.....	151
Quadro 19. Características mais marcantes em cada programa.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Acordo de Complementação Econômica
AELC	Associação Europeia de Livre Comércio
AIT	Associação Internacional dos Trabalhadores
ALADI	Associação Latino-Americana de Integração
ALADI	Associação Latino-Americana de Intercâmbio
ALALC	Associação Latino-Americana de Livre Comércio
ALBA	Alternativa Bolivariana para as Américas
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública [UY]
APEC	Associação de Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico
BA	Bahia
BASEIS	Base Investigaciones Sociales [PY]
CA	Centro Acadêmico
CAME	Comissão Econômica dos Países Socialistas
CARICOM	Comunidade do Caribe
CCM	Comissão de Comércio do Mercosul
CEAAL	Consejo de Educación de Adultos de América Latina
CECAP	Centros Educativos de Capacitación y Producción
Cecopal	Centro de Comunicación Popular y Asesoramiento Legal [AR]
CEI	Comunidades dos Estados Independentes
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CLACSO	Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais
CMC	Conselho do Mercado Comum
CNA	Constituição da Nação Argentina
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMESA	Mercado Comum dos Países do Leste e Sul da África
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CP	Cultura Popular
CREPAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
CRU	Constituição da República Oriental do Uruguai
CTERA	Confederación Trabajadores de la Educación de la República Argentina
DDHH	Defesa de Direitos Humanos
DF	Distrito Federal
DNJ	Dirección Nacional de Juventud [AR]
EC	Emenda Constitucional

EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENF	Educação não Formal
FEM	Fundo de Financiamento do Setor Educacional do Mercosul
FISC	Fórum Internacional da Sociedade Civil
FMI	Fundo Monetário Internacional
GCM	Grupo Mercado Comum
GT	Grupo de Trabalho
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INAU	Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
Inda	Instituto Nacional de Alimentação [UY]
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INJU	Instituto Nacional de la Juventud [UY]
JUNAC	Junta del Acuerdo de Cartagena
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP	Laboratório de Políticas Públicas
MEC	Ministerio de Educación y Cultura [UY]
MEC	Ministério da Educação [BR]
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MFAL	Multiversidad Franciscana para América Latina [UY]
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social [UY]
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAFTA	Acordo Norte-Americano de Livre Comércio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não governamental
PANES	Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social [UY]
PDLS	Programa de Desarrollo Local Sustentable [AR]
PLA	Plano de Ação Comunitária
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNET	Programa Nacional de Educación y Trabajo [UY]
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PÓLIS	Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais
POP	Projeto de Orientação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
REJ	Reunião Especializada da Juventude [do Mercosul]

RNONGJ	Registro Nacional de ONGs Juveniles [AR]
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEM	Setor Educacional do Mercosul
UE	União Europeia
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UTE	Unión de Trabajadores de la Educación [AR]

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Estrutura do trabalho	19
Os programas estudados	20
O passo a passo metodológico	21
Capítulo por capítulo	25
1 REFERÊNCIAS DO ESTUDO	27
1.1 Juventude	27
1.2 Trabalho e educação	34
1.3 O significado de políticas públicas	40
1.4 A influência das concepções neoliberais de Estado nas políticas públicas	43
1.5 Educação de Jovens e Adultos (EJA) – educação para todos ao longo da vida.	48
1.5.1 Os jovens e a EJA	55
1.6 Educação Comparada: algumas aproximações metodológicas.....	56
2 BLOCOS ECONÔMICOS INTERNACIONAIS	67
2.1 A formação dos blocos internacionais	67
2.2 A globalização da economia e a formação dos blocos econômicos	68
2.3 Tentativas de integração latino-americana e caribenha	74
2.4 Breve histórico do Mercosul	76
2.5 O Mercosul, hoje	81
2.6 O Setor Educacional do Mercosul	82
2.7 A Juventude no Mercosul	84
3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ESTADOS-MEMBROS EFETIVOS DO MERCOSUL	87
3.1 Situação da EJA em cada país	88
3.1.1 No Brasil	88
3.1.2 Na Argentina	91
3.1.3 No Uruguai	92
3.2 Considerações	95

4 O QUE DETERMINAM AS CONSTITUIÇÕES DOS TRÊS ESTADOS-MEMBROS EFETIVOS DO MERCOSUL AQUI ESTUDADOS	97
4.1 Constituição da República Federativa do Brasil	98
4.2 Constituição da Nação Argentina	99
4.3 A Constituição da República Oriental do Uruguai	101
4.4 Considerações	102
5 ESTUDO DAS PRINCIPAIS LEIS EDUCACIONAIS DOS PAÍSES-MEMBROS DO MERCOSUL	104
5.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil	104
5.2 Lei de Educação Nacional da Argentina	106
5.3 Lei Geral de Educação do Uruguai	108
5.4 Considerações	110
6 PROGRAMAS DE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO NOS ESTADOS-MEMBROS DO MERCOSUL	112
6.1 Apresentação (Desenho) dos Programas	114
6.1.1 Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) – Brasil	114
6.1.2 Programa <i>Jóvenes Padre Mugica</i> – Argentina	125
6.1.3 Programa Nacional de Educação e Trabalho (PNET) – Uruguai	130
6.2 Análises comparadas dos programas: diálogo com pensadores críticos	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	160

INTRODUÇÃO

Política e educação sempre fizeram parte da minha história, não só profissional, como também de vida. Esta paixão surgiu, no ano de 1977. Esse ano foi marcado pela retomada do movimento estudantil brasileiro, que, durante muitos anos, atuou na semiclandestinidade imposta pelo golpe militar de 1964. De novo, surgiram os Centros Acadêmicos (CA), em cada curso das universidades, e começaram as articulações para o ressurgimento da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Nesse contexto, participei, ativamente, na tentativa de reconstrução do CA do curso de Licenciatura em Ciências de 1º e 2º graus, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 1977, assim como das primeiras articulações para a reconstrução da UNE, no mesmo ano. Foi aí que comecei a compreender cientificamente o porquê da exclusão de amplo setor da população da educação formal, debate que estava sempre pautado nas reuniões estudantis sobre educação pública.

Optei por abandonar o curso de Licenciatura em Ciências de 1º e 2º graus, para construir, na prática, uma proposta de transformação social, junto a partidos políticos e sindicatos de trabalhadores. Trabalhei em empresas metalúrgicas, ajudando a organizar comissões de fábricas e lutas sindicais, de 1978 até 1982, ficando envolvida com sindicatos de trabalhadores, em especial os de metalúrgicos, até os anos 2000.

Desde essa época, uma de minhas grandes preocupações foi a educação dos jovens operários que, em grande maioria, não haviam concluído o ensino fundamental; eram analfabetos ou analfabetos funcionais, embora trouxessem, em sua bagagem de vida, preciosos saberes e conhecimentos; mas a aquisição da leitura e da escrita, como ferramenta essencial para a vida “cidadã”, ainda era um desafio. Comecei, juntamente com outras pessoas, a organizar grupos clandestinos, dentro das fábricas, para incentivar os operários à leitura, em especial, naquele contexto, de textos alinhados com o pensamento marxista. Escrevíamos boletins, cujo objetivo era analisar a fábrica, no contexto da sociedade, numa

linguagem que o operário tivesse facilidade para compreender, com os recursos da leitura e da escrita que trazia.

Em 2004, sentindo a necessidade de uma melhor qualificação profissional para busca de emprego, voltei à UERJ, para o curso de Pedagogia, e, sistematizando vários aspectos dessas vivências, percebi que um dos prejuízos causados pela ditadura militar de 1964, no Brasil, foi justamente perpetuar as precárias oportunidades de acesso à Educação Básica para as camadas populares.

Por meio de estudos pedagógicos, foi possível observar que a ditadura, no período que se inicia em 1964, alinhada com uma série de interesses internacionais, contrários à emancipação popular, desmontou programas de Educação Popular¹ desenvolvidos no período anterior, desencadeados nos anos 1950 e fortalecidos e ressignificados, no início da década de 1960, como os Centros Populares de Cultura, o Movimento de Cultura Popular, o Movimento de Educação de Base, a Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. Esses programas nasceram, no contexto da democratização da sociedade brasileira, quando governos mais comprometidos com a inclusão das camadas pobres chegam ao poder.

Nessa busca por compreender o fenômeno educacional, retornei ao pensamento clássico marxista. Recentemente, realizando pesquisa bibliográfica para elaboração da monografia de conclusão do curso de Pedagogia (graduação), na UERJ, estudei a concepção da educação marxista. Especificamente, refleti sobre a experiência do pedagogo Makarenko² com jovens “delinquentes”, que eram considerados “desinteressados” da educação e do trabalho produtivo e acabaram se formando artistas, engenheiros, médicos, poetas, professores, segundo o autor, todos se tornando pessoas mais “felizes”. Importante registrar que não foram casos isolados de transformação dentro do grupo, mas sim a maioria dos jovens educados nesse processo; quase todos se transformaram em trabalhadores comprometidos com o avanço da sociedade (MAKARENKO, 2005). Embora essa experiência educacional se situe em contexto revolucionário, precisamos pensar até que ponto experiências como essa, embora realizadas em outras sociedades, com outros problemas, outras perspectivas e em outra conjuntura histórica, há nove décadas, podem dialogar com projetos e programas desenvolvidos em países da América Latina e do Caribe, em especial, nos que integram o Mercosul, interesse maior deste estudo.

¹ Verificar, sobre educação popular, Fávero (1983).

² Verificar estudo sobre Makarenko, em Capriles (1989).

Hoje, atuando como professora de jovens e adultos, no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Lindolpho Collor de Mello, na esfera da 7ª Coordenadoria Regional de Educação, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, percebo uma expressiva parcela de jovens que vêm engrossando as fileiras da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É comum ouvir, pelos corredores da escola, comentários de professores a respeito do assunto: “são muitos jovens na turma”, “eles não conseguem entrar no ritmo da turma”, expressando a dificuldade de lidar com o fato de que os jovens têm um ritmo diferente, é uma fase da vida distinta da dos adultos, com outras demandas, interesses, expectativas.

Sendo assim, este estudo tem como perspectiva olhar o mundo pelo ângulo dos empobrecidos que, vivendo numa sociedade capitalista latino-americana, não conseguem ter garantidos alguns direitos básicos. O direito à educação e outros mais são e serão sempre frutos de lutas. Para lutar, é preciso compreender o mundo em que se vive, é preciso estudar, pesquisar e atuar conscientemente.

Há que se enfrentar e resolver os problemas das desigualdades sociais, para superação do subdesenvolvimento, nas áreas sociais, em que está imersa a grande maioria dos Estados da América Latina e do Caribe.

Dentro de um panorama de dificuldades, percebe-se a necessidade de articular reflexões realizadas no Brasil com as realizadas em outros países da América Latina e do Caribe. Em especial, com os países que compõem o Mercosul, por já existir um projeto comercial consolidado e um projeto social sendo desenvolvido, integrando esses países, assim como por existir o Fórum Social do Mercosul, cuja organização visa ao fomento de alternativas e novas solidariedades no caminho da transnacionalização da democracia.

No mundo atual, são frequentes os desastres ecológicos, as instabilidades financeiras, as mudanças tecnológicas globais, o aumento de armamentos, tornando concretas as ameaças à existência humana e às fronteiras nacionais.

O Fórum Social do Mercosul (aglutinador de ativistas sociais de diversos países do mundo) aponta para a importância de pesquisas elaboradas além das fronteiras geopolíticas nacionais, no sentido da necessidade da formulação de propostas visando resistências e alternativas sociais. Acredita-se que apostar na investigação como forma de compreender

percepções e demandas dos indivíduos sul-americanos, em especial aqueles dos países-membros do Mercosul, por motivos já expostos, pode despertar novas possibilidades que ajudem na consolidação de uma integração regional mais ampla, que não se limite a uma simples integração de mercados produtores, avançando para os espaços culturais e sociais.

A atual configuração política da América Latina, com a presença de governos populares com uma visão que se contrapõe à lógica neoliberal, traz como perspectiva à [sic] toda sociedade a busca de novos caminhos para a construção de um mundo mais justo e solidário. Grande parte da população destes países vive à margem dos benefícios e direitos da cidadania no mundo contemporâneo. Conclamar os povos da América a manifestarem seus anseios, trazerem suas experiências, suas propostas e alternativas, é fundamental para que possamos consolidar e ampliar a integração latino americana [sic], na construção de uma nova ordem mundial, fundamentada em princípios onde a centralidade seja o ser humano, e não exclusivamente o lucro e o mercado. (FÓRUM SOCIAL DO MERCOSUL. *Website*)³.

Estrutura do trabalho

Este trabalho teve como objetivo central estudar programas, no âmbito dos países-membros efetivos do Mercosul, cujo foco estivesse no jovem, na educação e no trabalho. A referência básica para a busca de programas foi o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária* (ProJovem), implementado, no Brasil, desde 2005, pela Secretaria Nacional de Juventude.

A pesquisa teve um cunho documental fundamentado em fontes primárias e secundárias, entrevistas por via de e-mail, telefone e pessoalmente, estruturando-se em torno de um eixo de análise em diálogo com pensadores críticos. Nesta dissertação, chamamos, eu e minha orientadora, de pensadores críticos aqueles que, em suas trajetórias reflexivas pelos campos da educação e das questões sociais, têm contribuído, sobremaneira, para questionar concepções arraigadas sobre o papel da educação na escola, nas instituições e nos movimentos sociais, como também na organização do conhecimento e nas noções de aprendizagem. Mas, sobretudo, é de fundamental importância ressaltar que esses pensadores

³ Disponível em: <<http://www.forumsocialdomercosul.org>>. Acesso em: 8 ago. 2008.

têm tido um papel essencial na defesa de uma educação digna, humana e solidária, que considere todos os jovens e adultos como sujeitos de direitos, independente de idade, cor, local de moradia, classe social, entre outras formas de distinção.

Por meio da pesquisa documental, foi realizada uma análise de conteúdo, procurando identificar as concepções que estão manifestas ou ocultas nos programas. A análise de conteúdo está sendo aqui compreendida conforme Severino (2007, p.121):

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.

Envolve, portanto, a análise de conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca de significado das mensagens. [...] As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais. [...] Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens e enunciados de todas as formas do discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras.

A opção por estudo relacionado aos países-membros efetivos do Mercosul se deu pela atual importância que esse bloco econômico vem conquistando, na perspectiva do fortalecimento das sociedades latinas, como também na tentativa de perceber como vem sendo pensada a juventude, na região, avaliadas as suas demandas e estruturados os programas que a esse público são oferecidos. Identificar, nestes últimos, suas concepções a respeito das categorias *juventude*, *trabalho*, *educação* e *participação social*, assim como aspectos singulares, mais marcantes, em cada um deles, na perspectiva de realizar algumas aproximações que possam ser comparadas ou não.

Os programas estudados

De início, foram realizadas intensas buscas, via internet (instituições públicas, ONGs, centros de pesquisa, universidades etc.), com o intuito de identificar programas com as

características estabelecidas nos seguintes países: Argentina, Paraguai e Uruguai. Foram enviados inúmeros e-mails e feitos alguns telefonemas para obter as informações.

Cabe ressaltar que, na maioria dos países, os *websites* governamentais são precários e não atualizados, demonstrando dificuldade em utilizar uma ferramenta tão importante, nos dias de hoje, para democratizar informações, garantir transparência e algum tipo de controle social.

Não conseguimos identificar, no Paraguai, qualquer programa com perfil semelhante ao do ProJovem. Os pesquisadores Diego Rivas⁴ e Luis Caputo⁵ nos informaram, por e-mail, da inexistência de algum programa com esse perfil. Sendo assim, acabamos nos detendo no Brasil, na Argentina e no Uruguai.

Ficou, então, definido que os programas a serem estudados seriam:

No BRASIL: Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem);

Na ARGENTINA: *Programa Jóvenes Padre Mugica*;

No URUGUAI: *Programa Nacional de Educación y Trabajo* (PNET).

O passo a passo metodológico

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nada e nem ensino.

(Paulo Freire)

Uma boa pergunta para esta seção é: O que é pesquisa e o que é pesquisar? Para respondê-la, busquemos a etimologia dos termos, conforme sugere Paiva.

⁴ Um dos Coordenadores do *Programa Jóvenes Padre Mugica*, da Argentina.

⁵ Integrante da equipe do *Instituto Base Investigaciones Sociales*, do Paraguai.

Observamos que o verbo pesquisar deriva do latim *perquiro* que significa procurar, buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca. Pesquisar, portanto, configura-se enquanto uma prática que pressupõe em sua origem uma inquietação que a sustenta, uma pergunta que pressupõe uma busca. Assim, ao se iniciar uma investigação, os pesquisadores estarão sempre sendo movidos por uma pergunta. (LOPES, 2005 apud PAIVA, 2006, p. 54)

As principais perguntas que se tentou responder, na pesquisa geradora deste trabalho, foram:

Quais as concepções desses programas com relação a juventude, trabalho, educação e participação social?

Esses programas estão conectados às atuais demandas da juventude?

Para tal investigação, foi bastante difícil conseguir o material necessário. Começando pela revisão bibliográfica, realizada em diversos bancos de dissertações e teses, utilizando palavras-chave como Mercosul/juventude, Mercosul/educação, Mercosul/políticas públicas, Mercosul/trabalho e educação, percebemos que existem poucos trabalhos que se referem ao Mercosul no campo da Educação.

Nos *sites* pesquisados, foi selecionado o trabalho de Santos (2008) *A efetividade do direito à educação no Brasil e Mercosul – o tratado de Assunção e a Educação*⁶, pois, nele, o autor analisa se o Mercosul pode contribuir para a efetivação do direito à Educação Básica, nos países signatários do Tratado de Assunção, buscando entender o compromisso desses Estados com a garantia do direito à educação. Para tal, foi analisado “o ordenamento jurídico desses países” (SANTOS, 2008, p.4), assim como foi realizado um estudo comparativo da legislação do Brasil e da Argentina, no que tange às leis específicas para o financiamento da Educação Básica.

Sobre os temas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – juventude, Mercosul, políticas públicas, relação trabalho e educação –, foram estudados vários livros de diferentes autores. Uns, eu já conhecia; outros foram procurados na biblioteca da Universidade do

⁶ SANTOS, Douglas Mateus. Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado em Direito Internacional da Universidade Católica de Santos, no ano de 2008.

Estado do Rio de Janeiro ou cedidos pela orientadora desta dissertação, que, aliás, emprestou diversos livros para o estudo.

Após a revisão bibliográfica, decidimos, eu e minha orientadora, percorrer os Consulados da Argentina, do Paraguai e do Uruguai, a fim de buscar as respectivas Constituições Federais, as principais leis educacionais e os programas voltados para a juventude, que são implementados nesses países. O primeiro foi o da República Federativa da Argentina. Não logrando sucesso, a ideia de me apoiar no material dos consulados foi abandonada, restando a busca pela internet e por meio de pesquisadores conhecidos.

Contamos com o apoio do colega mestrando da mesma turma da autora desta dissertação, Robert Lee Segal, que nos disponibilizou as Constituições Federais dos três países estudados, além do Brasil.

Os programas foram encontrados com a ajuda das pesquisadoras Dana Borzese (Argentina) e Verônica Filardo (Uruguai). Parte do programa da Argentina, que Dana nos enviou, está disponível no site da *Dirección Nacional de Juventud*. O do Uruguai nos foi enviado, através de e-mail, por pesquisadores do Ministério de Educação e Cultura, do Uruguai, que também nos enviaram, pelo correio, arcando com os custos, dois livros de análises do programa. Estes pesquisadores são Milka da Cunha, Juan Díaz Zamúz e Daniel Martinez. A todos, nossa gratidão.

Quanto ao Paraguai, fomos auxiliados pelo pesquisador Luis Caput, da Instituição *Base Investigaciones Sociales (BASEIS)*, que nos enviou programas desse país voltados para a juventude. Nenhum desses, porém, com o perfil que estávamos procurando, a saber, programas direcionados para o aumento de escolarização, a profissionalização e a participação social, conforme o ProJovem brasileiro.

Foi definido, então, que os programas estudados seriam o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) brasileiro, o *Programa Jóvenes Padre Mugica* argentino e o *Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET)* uruguaio.

Considerando que contávamos com pouco material informativo do *Programa Jóvenes Padre Mugica* (Argentina), resolvemos ir até a sede da *Dirección Nacional de Juventud*, que o coordena, a fim de buscar outros dados.

Avenida de Mayo, Buenos Aires: foi fácil chegar ao local, difícil foi a comunicação humana. Ler em espanhol é bem mais fácil do que conversar. Ou seja, não conseguimos nos comunicar com um dos responsáveis pelo programa – pesquisador Diego Rivas. A solução foi a troca de e-mail, pois, com o auxílio do Google tradutor, consegue-se enviar mensagens em espanhol. Com isso, recebemos algumas informações que possibilitaram esse estudo comparado.

Procuraram-se, também, pesquisas relacionadas à juventude, nos referidos países, através de contatos com o professor Dr. Pablo Gentili⁷, que nos indicou o pesquisador Pablo Vommaro, coordenador do Grupo de Trabalho (GT) de Juventude do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO)⁸, e que nos referenciou à pesquisadora Sara Victoria Alvarado Salgado, que respondeu, amavelmente, por e-mail:

Desafortunadamente no tengo la información que requiere. Si requiriese algo de información sobre Colombia, encatada [sic] de colaborar. Te puedo compartir la lista de miembros del grupo Juventud y nuevas prácticas políticas [sic] en América Latina en Argentina y Uruguay [sic]. En Paraguay no hay nadie en el GT CLACSO.

Considerando que a grande questão, naquele momento, era descobrir um programa para a juventude, no Paraguai, esse contato e as conseqüentes trocas de informações ficaram para outra oportunidade.

Apesar de pesquisas no âmbito do Mercosul e da América Latina serem importantes, percebem-se as precárias condições para tal, pois poucos são os dados e materiais disponibilizados na internet.

De posse das Constituições Federais e dos Programas a serem estudados, faltavam as leis educacionais, que foram conseguidas nos *websites* dos respectivos Ministérios de Educação de cada país.

⁷ Professor e pesquisador do Laboratório de Políticas Públicas (LPP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

⁸ Organismo internacional que agrupa mais de cinco mil pesquisadores e 120 centros de pesquisa e programas de pós-graduação, no campo das ciências sociais, em 16 países da América Latina e do Caribe. (Disponível em: <<http://www.clacso.org.ar>>. Acesso em: 17 ago. 2009).

Os *sites* listados nas referências bibliográficas deste estudo foram de grande auxílio, na busca de informações complementares. Uma informação aqui, outra análise ali foram construindo o estudo das questões trabalhadas.

A partir do material reunido, partimos para a análise de dados, buscando nos apoiar nas três finalidades apontadas como importantes por Minayo (1992) para essa etapa: “... estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.” (MINAYO, 1992, *apud* GOMES, 2008, p.69).

O ponto de partida para a análise foram os estudos sobre educação comparada, no que diz respeito à concepção marxista de pesquisa comparada. A associação de ideias é feita com ideologia, adotando uma postura crítica em relação ao papel social da educação.

Capítulo por capítulo

Essa dissertação está organizada em seis capítulos, além da introdução, da conclusão e dos anexos.

Na introdução, é definida a estrutura do trabalho (objetivos, referencial teórico e metodologia).

O primeiro capítulo é dedicado às referências do estudo, abordando questões relativas à juventude; à relação entre trabalho e educação; às influências das concepções neoliberais de Estado nas políticas públicas; à educação de jovens e adultos, destacando, aqui, as configurações das políticas de juventude, que estão sendo implementadas pelo atual governo brasileiro; ademais, são discutidas questões relativas às concepções da educação comparada.

No segundo capítulo, desenvolve-se uma análise histórica do Mercosul, seus objetivos, sua organização, seus tratados, assim como suas garantias constitucionais e legislativas relativas à educação.

Buscou-se, na terceira seção, contextualizar a EJA nos países-membros efetivos do Mercosul que foram estudados – Brasil, Argentina e Uruguai.

Foram identificadas e analisadas, na quarta seção, algumas referências que estão nas Constituições Federais dos três países em questão, assim como, no quinto capítulo, foram verificadas e discutidas referências à EJA, nas leis específicas da educação desses países.

O sexto capítulo foi reservado à apresentação dos programas estudados e à análise comparativa entre eles, buscando um diálogo com as ideias de autores que constituem o referencial teórico do estudo.

1 REFERÊNCIAS DO ESTUDO

Este capítulo tem como objetivo central apresentar e discutir as referências básicas do estudo tendo o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária* (ProJovem), implementado, no Brasil, desde 2005, pela Secretaria Nacional de Juventude, como ponto de partida e principal elemento de comparação.

1.1 Juventude

Para Novaes (2008), a palavra *juventude* designa um período da vida, assim como a infância, a adolescência, a maturidade e a velhice.

São palavras que nasceram no campo das ciências – sobretudo da biologia, medicina e psicologia – que na atualidade habitam o vocabulário da vida cotidiana. Hoje, a distinção entre cada uma destas fases passou a ser vista como natural, como se houvesse uma cronologia geral, oficial, definidora da natureza humana. Entendida como fase natural da vida, a ‘juventude’ é tratada como um segmento populacional bem definido, suposto como universal. No entanto, os limites etários e as características de cada uma das ‘idades da vida’ são produtos históricos, resultados de dinâmicas sociais mutantes e de constantes (re)invenções culturais. Em cada tempo e lugar, diferentes grupos e sociedades definem o que é ‘ser jovem’ e o que esperar de suas juventudes. (NOVAES, 2008, p. 1).

Nas sociedades clássicas greco-romanas, a faixa etária da juventude era de 22 a 40 anos, e essa palavra – juventude – expressava o significado:

Juvenis vem de *aeoum*, cujo significado etimológico é ‘aquele que está em plena força da idade’. Naquela cultura, a deusa grega Juventa era evocada justamente nas cerimônias do dia em que os mancebos (adolescentes) trocavam a roupa simples pela toga, tornando-se cidadãos em pleno direito. Na sociedade moderna, não há consenso em torno dos exatos limites de idade que dever vigorar para definir quem é jovem, mas a juventude é compreendida como um tempo de ‘moratória social’, ‘etapa de transição’, em que os indivíduos processam sua inserção nas diversas dimensões da vida social: responsabilidade com família própria, inserção no mundo do trabalho, exercício de direitos e deveres de cidadania. (NOVAES, 2008, p. 1).

Sobre a sociedade moderna, embora não haja consenso em torno dos exatos limites das idades de cada uma dessas etapas de vida, Novaes (2008, p.1) afirma:

O parâmetro mais usado é a faixa de 15 a 24 anos, definição da Organização Internacional da Juventude, mas no conjunto há países que antecipam ou prolongam esta faixa etária. [...] No Brasil, atualmente, há pesquisas que consideram de 15 a 24 anos e outras de 15 até 29 anos.

Novaes (2008) demonstra, ainda, em seu estudo, que, apesar de, no cotidiano, ser comum prevalecer a busca por generalizações, as diferenciações internas na juventude existem, e elas precisam ser consideradas.

Conforme Ribeiro (2004), o tema juventude começa a ser percebido na Educação de Jovens e Adultos (EJA) brasileira, no âmbito escolar, particularmente, nos anos de 1990, justamente com o aumento gradativo da presença de jovens nas classes de EJA.

A mesma preocupação é encontrada em Freyre (1982):

Uma das questões centrais que afligem os responsáveis pela Educação de Jovens e Adultos hoje é a composição das turmas, que expressa modificações da estrutura política, econômica, social e cultural do mundo e da sociedade brasileira. A heterogeneidade etária e o caráter cada vez mais urbano dos alunos transformam o perfil de um trabalho que, durante um bom tempo, caracterizou-se pela presença quase exclusiva de adultos e idosos com fortes referências aos espaços rurais. A acentuada mistura entre jovens e

adultos e a rurbanização⁹ (FREYRE, 1982) de determinadas turmas da Educação de Jovens e Adultos representam desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social. (FREYRE, 1982, p. 10, *apud* RIBEIRO; NOVAES, 2009, p. 16).

Nessa perspectiva, é impossível não perceber que a juventude configura uma categoria específica, na EJA, criando novas demandas pedagógicas. Além disso, é importante registrar que esses jovens são pobres, excluídos, moradores de periferias e favelas. A maioria já esteve na escola, em “idade própria”, considerada de 7 a 14 anos, mas repetiu, não aprendeu, ou foi sendo empurrada até “evadir-se”. (NOSELLA, 1987, p. 39, *apud* RIBEIRO, 2004, p. 16).

Essa demanda juvenil por educação não diz respeito apenas ao Brasil, mas é encontrada em diversos países latinos.

La preocupación con la juventud y con su educación (dentro y fuera del sistema escolar) ha pasado a ser tema crítico en el mundo entero. Dentro del sistema escolar formal, la reforma de la educación secundaria (inferior) pasó o está pasando a ocupar un lugar importante en la agenda de muchos países en el Sur. Fuera dicho sistema, proliferan diversos tipos de educación no-formal (educación básica y capacitación técnica y vocacional) dirigidos sobre todo a los llamados “jóvenes desfavorecidos” y, específicamente, a lidiar con el problema creciente de deserción escolar y falta de oportunidades de empleo y de trabajo para los jóvenes. (TORRES, 1999 *apud* RIBEIRO, 2004, p. 15).

Afinal, qual a porcentagem, na região sul-americana, desse segmento social ao qual estamos nos referindo? Importante lembrar que, conforme Ribeiro e Novaes (2008), “vivemos o apogeu da quantidade de jovens com relação ao total da população da região, entre 20% e 25%, quadro que deve permanecer pelos menos até 2015” (p. 4). A região a que as autoras se referem é a América do Sul.

⁹ Segundo nota do autor: “Gilberto Freyre utilizou a expressão rurbanização para definir os processos sociais que evidenciavam a integração econômica, social e cultural de espaços urbanos e rurais.” (CARRANO, 2000, p. 10, *apud* RIBEIRO, 2004, p. 16).

Nesse contexto, conforme Ribeiro e Novaes (2009, p. 10), interessa a cada país compreender os dilemas e os desafios que dizem respeito a essa parcela tão significativa da população.

Por um lado, é necessário captar debilidades, vulnerabilidades e obstáculos que se apresentam para o exercício de sua plena cidadania. Por outro lado, trata-se de conhecer e refletir sobre o alcance das redes de apoio e das políticas públicas que se propõem a reconhecer as atuais demandas juvenis e responder a elas.

Uma escola para jovens deve valorizar os interesses, conhecimentos e expectativas dos jovens, favorecendo sua autoestima e o respeito aos seus direitos de fato e não somente nos enunciados dos programas e conteúdos, afirma Ribeiro (2004). Antes de tudo, o jovem precisa se identificar com a instituição escola; portanto, a escola deve ser um espaço flexível à juventude e às suas diferenças.

[...] os jovens de hoje querem ser diferentes, pessoais e visíveis. Conquistar essa visibilidade não é algo simples, óbvio e natural, como poderia parecer. Um estudo acurado das condições em que a educação acontece, considerando desde as políticas públicas para a área até relações correntes nos espaços escolares, permite ter noção da profundidade da questão, como revelam os últimos censos demográficos e, igualmente, as informações qualitativas constantes de estudos de caráter etnográfico. (Novaes, 2000, *apud* Ribeiro, 2004, p. 92).

O respeito às diferenças é uma demanda da atualidade, explica Ocaña e Jiménez (2006, p. 25).

Durante muito tempo, os modelos metodológicos tradicionais foram fundamentados na uniformidade de alguns programas que pretendiam atender a alunos também uniformes de quem, igualmente, se pretendia obter resultados homogêneos. A diversidade era considerada uma anomalia rejeitável e rejeitada, de forma que os alunos diferentes – por sua capacidade, sua origem, sua inadaptação ao sistema – eram inviáveis nesse modelo educacional.

Frente a essa concepção que associa o diverso com o patológico, hoje muitos de nós, educadores e educadoras, consideramos que a normalidade está na diversidade e que esta é consubstancial para a vida humana, enriquecendo-a.

Outra questão importante para o jovem, conforme pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com jovens do ProJovem Urbano, é a necessidade de arrumar emprego. “De maneira geral, percebe-se em jovens de distintas classes sociais uma certa ansiedade em trabalhar mais cedo. Certamente, para a grande maioria, essa pressa está ligada às necessidades básicas de sobrevivência pessoal e familiar.” (RIBEIRO; ESTEVES; OLIVEIRA, 2009, p. 81).

No Gráfico 1, obtido em Ribeiro, Esteves e Oliveira (2009, p. 81), percebe-se que existe uma entrada precoce de adolescentes e jovens no mercado de trabalho. Somando as faixas que englobam os que têm menos de 10 anos até os jovens de 18 anos, encontra-se o índice bastante elevado de 64%. Assim como, no Gráfico 2, encontrado na mesma fonte (p.82), são indicados alguns dos fatores importantes, considerados pelos jovens, na hora de se conseguir emprego. Um dos que se destacam é justamente o da necessidade de escolarização, configurando uma situação de necessidade de emprego e, para obtê-lo, a de escolarização.

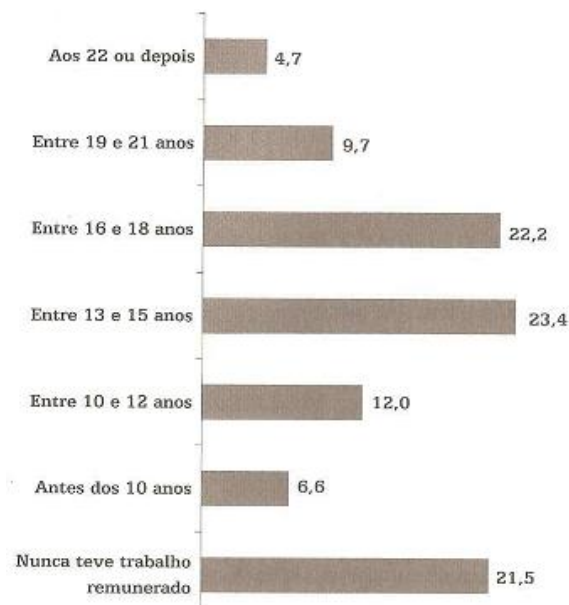


GRÁFICO 1. Idade em que teve o primeiro trabalho remunerado (%)
Fonte: ProJovem (2009)



GRÁFICO 2. Dificuldades para se conseguir trabalho (%)

Fonte: Projovem (2009).

O campo de trabalho é crucial. É fundamental assegurar ao jovem a oportunidade de um primeiro emprego. Reduzir rapidamente esse índice, de tantas consequências, de jovens que não trabalham nem estudam. São necessárias ideias imaginativas em que a política pública catalise energias de toda a sociedade. Mostrando a amplíssima gama de possibilidades, um informe especializado (Celade-Cepal, 2000) sugere, entre outras: sistemas mais efetivos de formação profissional, programas específicos de capacitação para jovens vindos de lares pobres, serviços de emprego, iniciativas locais de emprego. (KLIKSBERG, 2006, p. 2).

Paiva (2007, p. 5) contribui com esse debate:

Esses dados se agravam quando a eles se junta o que revela o quadro dos infratores de 18 a 29 anos, jovens pobres, com escolarização precária e que privados de liberdade passam ainda a ser privados de qualquer chance de escolarização, pela insuficiência de atendimento no sistema penitenciário. Dos 129.000 presos no Brasil, país com a quarta população carcerária do mundo, 96% são do sexo masculino, jovens, dos quais 53% entre 18 e 30 anos, 42% da população carcerária total composta por negros e mulatos, 75% com escolaridade inferior ao ensino fundamental e 95% em situação de pobreza. Além da privação da liberdade, gera-se sob a guarda do Estado uma nova exclusão: a do direito a acessar a escolarização, por não ser ela ofertada

para sujeitos apenados, na maioria dos estabelecimentos prisionais, como dever do Estado.

Outra questão importante, a ser pensada na perspectiva de um estudo sobre juventude, diz respeito ao potencial transformador do jovem.

A história do regime capitalista tem sido a história do advento político da juventude. Em cada país em que se desenvolve o sistema capitalista de produção, os jovens assumem importância crescente no campo da ação política. Para instaurar-se ou durante o seu desenvolvimento, o capitalismo transforma de maneira tão drástica as condições de vida dos grupos humanos que a juventude se torna rapidamente um elemento decisivo dos movimentos sociais, em especial das correntes políticas de direita e de esquerda. E são nestas duas polarizações que a singularidade do comportamento político do jovem se tem revelado mais abertamente, abrindo possibilidades a uma interpretação globalizadora. (IANNI, 1968, p. 225).

No momento atual, o que tem acontecido, nos países da América Latina, com grande parcela de jovens é que, ao contrário de empregar sua energia em movimentos de transformações positivas, ela está se aglutinando em torno de grupos com objetivos perversos para toda a sociedade:

Há, também, um número significativo de jovens das grandes capitais, violentados em seu meio e em suas condições de vida, que se enquadram numa situação que, no mundo da física, se denomina de ponto de não reversibilidade. Trata-se de grupos de jovens que foram tão desumanizados e socialmente violentados que se tornaram presas fáceis do mercado da prostituição infanto-juvenil ou de gangues que nada têm a perder ou constituem um exército de soldados do tráfico. Com efeito, em pesquisa feita pela Unesco sobre o mapa da violência, o Brasil ocupa o terceiro lugar na América Latina. A situação de grandes capitais é dramática. Em 1980, no Rio de Janeiro, os homicídios de jovens entre 15 e 24 anos representavam 33,2% do número total de mortes da capital. No ano 2000, passaram a representar 53,2% (Pereira, M. 2004). Os dados dos núcleos de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana da Universidade Federal do Rio de Janeiro indicam que as mortes em confronto com a polícia, no Rio de Janeiro, passaram de novecentos casos, em 2002, para 1.195 em 2003. Esta tendência, em relação aos jovens nesta faixa etária, se reproduz em outras capitais como São Paulo, Belo Horizonte, Salvador etc. (FRIGOTTO, 2007, p.182).

Esses aspectos apresentados são exemplos de que o debate sobre a juventude precisa ser renovado. Não sendo possível abordar todos eles em um único estudo, focaremos nesse trabalho os aspectos: escolarização, formação profissional e participação social.

Para a discussão sobre escolarização e formação profissional, percebemos a necessidade de sistematizar um pouco os estudos realizados a respeito da relação existente entre trabalho e educação, pois é a partir de uma visão global do significado do trabalho e da educação que se podem encontrar os fundamentos que facilitarão o entendimento do atual modelo educacional.

1.2 Trabalho e educação

O sentido de *trabalho* para os seres humanos é encontrado na sua explicação ontológica: ele é inerente, é essencial à existência humana, ou seja, a humanidade não vive sem o trabalho. É através do trabalho que o homem transforma a natureza e seu viver. De acordo com Saviani (2006, p. 154),

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades.

Conforme Saviani (2006, p. 154), o que conhecemos sob o nome de trabalho, nada mais é do que o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função de suas necessidades. Com isso, pode-se afirmar que a existência humana não é uma dádiva natural ou divina, ela é produzida pelos próprios homens. “A essência do homem é um feito humano”

Marx e Engels (*apud* SAVIANI, 2006, p. 154) afirmam:

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

O homem, portanto, não nasce homem e sim faz-se homem. Fazendo-se homem, ele está realizando um processo educativo. Saviani (2006, p. 154) ainda afirma:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Para Saviani (2006, p. 154), o ponto de partida da relação entre trabalho e educação é justamente a relação de identidade. Os homens vão aprendendo a produzir sua existência, ao produzi-la. A humanidade foi aprendendo a trabalhar, trabalhando; e com isso, se educa e educa as novas gerações.

A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Nas sociedades primitivas, o trabalho e o fruto do trabalho eram repartidos por todos, todos trabalhavam e usufruíam o fruto do trabalho. Homens e mulheres se apropriavam, coletivamente, dos meios de produção e da própria existência, ou seja, viviam num modo de produção comunal, o comunismo primitivo, em que não havia a divisão de classes.

Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação se identificava com a vida. A expressão “educação é vida” e não a preparação para vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época era, nessas origens remotas, verdade prática. (SAVIANI, 2006, p. 154).

Com o crescimento da produção, desenvolve-se a apropriação privada da terra, que era o principal meio de produção, nas comunidades primitivas. Conforme Saviani (2006, p. 155), “Configuraram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não proprietários”. Esse acontecimento é muito importante para a humanidade, “[...] tendo claros efeitos na própria compreensão ontológica do homem”.

Se, antes, todos os homens trabalhavam para garantir sua sobrevivência, a partir do advento da propriedade privada da terra muitos dos proprietários passaram a viver do trabalho alheio.

Na Antiguidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, por outro lado, os escravos. Daí, a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado predominantemente pelos escravos. (SAVIANI, 2006, p. 155).

A propriedade privada ocasiona a divisão do trabalho e divide, também, a educação. Foi a partir do escravismo antigo que se passa a ter a educação dos proprietários (educação dos homens livres) e a educação dos não proprietários (educação dos escravos). A educação dos proprietários era centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, explica Saviani (2006). A educação dos não proprietários era centrada no próprio processo de trabalho. A educação dos proprietários deu origem à escola – palavra que deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, do tempo livre.

Se, nas sociedades primitivas, a educação era uma ação espontânea, coincidindo com o processo de trabalho, a educação, com a constituição da propriedade privada, passa a ser dividida e, parte dela, institucionalizada.

Na antiguidade (século V), a educação ateniense e a espartana, bem como a romana tinham grande presença do Estado. O modo de produção antigo (escravista) originou o modo de produção feudal (século V ao XV)¹⁰, em que a Igreja Católica desempenhava um forte papel. Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, é questionada a dominação da educação pela Igreja e é forjada a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, pela qual se luta até os dias atuais.

A separação entre trabalho manual e trabalho intelectual tem como reflexo a separação entre escola e educação. Importante enfatizar que, tanto no contexto da antiguidade como no do feudalismo, a escola “Constitui-se num instrumento para preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social.” (SAVIANI, 2006, p. 157).

Enquanto isso, a formação dos trabalhadores se dava durante o desenvolvimento de suas funções produtivas: “[...] o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, sob orientação do mestre, por isso mesmo chamado de mestre de ofícios.” (SAVIANI, 2006, p. 158).

Com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, outras relações iriam se desenvolver, no seio da sociedade. Antes, no sistema feudal, a economia era de subsistência e as trocas ocorriam quando a produção excedia as necessidades imediatas. No contexto do próprio sistema feudal, começava a aumentar o excedente da produção, intensificando as trocas, gestando a organização da sociedade capitalista em que se produz para a troca. “Nessa forma social, inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo.” (SAVIANI, 2006, p. 158).

Ao contrário da sociedade feudal, que tinha laços naturais em sua estrutura, a sociedade capitalista passa a ter laços sociais (produzidos pelo próprio homem) em sua estrutura. Já no capitalismo, o advento da Revolução Industrial trouxe formas de organização social bastante diferentes das do feudalismo.

Saviani (2006) afirma que, com o domínio da indústria, na produção, a cidade passou a exercer um domínio em relação ao campo, ao mesmo tempo em que, nesse momento,

¹⁰ Os séculos desses períodos são bastante discutíveis. O que está apresentado é de uma visão europeia.

ganhou muita força a instituição *escola*, que passou a organizar as funções intelectuais da sociedade.

Foi preciso a universalização da escola primária para familiarizar os trabalhadores com os códigos formais da sociedade, assim como para capacitá-los, objetivando sua integração no processo produtivo. A máquina foi acabando com a necessidade de qualificação específica para a maioria dos trabalhadores, apenas subsistindo, no interior da produção, algumas atividades que a exigiam. Essa qualificação específica requeria um preparo intelectual do mesmo tipo, que, num primeiro momento, foi organizado pela própria empresa, com cursos profissionalizantes, em seu interior, e posteriormente, pelo sistema de ensino organizado.

As escolas se dividiram entre as de formação geral e as profissionais, mantendo apenas uma base comum. As escolas de formação geral, conforme Saviani (2006, p. 159),

[...] por estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício das tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade.

Estava, então, configurada a divisão dos homens em dois grandes campos de trabalho: uns voltados para as profissões manuais, e outros, para as profissões intelectuais. Os primeiros, necessitando de uma formação prática; os segundos, de um domínio teórico amplo, preparando as elites para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Assim, todos vão necessitar de um mínimo de conhecimento para transitar nas sociedades modernas, inclusive os trabalhadores das “profissões manuais”. Pode-se refletir sobre o assunto, à luz da ideias de Gramsci: “O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade.” (SAVIANI, 2006, p. 160).

Esse acervo mínimo pode ser sistematizado da seguinte forma:

Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. (SAVIANI, 2006, p. 160).

Paulo Freire agrega valor a essa discussão sobre o ler, o escrever e o contar.

Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado... Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras sino a decir su Palabra. (CEAAL, 2009, p. 46).

Ainda com Freire, é importante refletir sobre a necessidade de união entre o conhecimento e a prática. “*No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión... Decir la palabra verdadera es transformar el mundo.*” (CEAAL, 2006, p. 72).

No Brasil contemporâneo, esses conteúdos mínimos são ministrados no nível escolar denominado ensino fundamental. Após esse nível de ensino, está o ensino médio em que

[...] a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. (SAVIANI, 2006, p. 160).

Para Saviani, no ensino médio, a orientação do conteúdo de ensino deve ser norteado pela necessidade de mostrar aos alunos os fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, na perspectiva da politecnia e não da especialização técnica.

As expressões ‘especialização técnica’ ou ‘ensino profissionalizante’, de concepção burguesa, tem como objetivo fragmentar o trabalho em especialidades autônomas, argumenta Saviani (2003, p. 138).

Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissionalizante é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.

Em contrapartida, a noção de politecnicidade, que é defendida pelo marxismo, é contrária a essa noção de ensino profissionalizante. Para essa concepção, o processo de trabalho deve desenvolver-se de forma que os aspectos manuais e intelectuais permaneçam indissociáveis. Para Saviani (2003, p.138), “O pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual.” Essas questões, abordadas por Saviani, devem ser pensadas no processo de desenvolvimento de políticas públicas de educação e trabalho para a juventude, assim como torna-se importante uma análise sobre o significado das políticas públicas.

1.3 O significado de políticas públicas

As palavras e expressões adquirem diversos significados e, portanto, é válido perguntar-se qual deles está sendo utilizado dentro de algum debate ou texto, pois será a garantia de entendimento do assunto exposto. Conforme Chrispino (2005, p. 64), para efeito de comparação, vale lembrar que “[...] o povo do deserto possui mais de cem palavras para designar camelo e os esquimós possuem quarenta palavras para designarem o branco da neve ou do gelo”.

Santos diz que, há aproximadamente 20 anos, é que a política pública tornou-se objeto de estudo e de interesse do Direito, portanto, é prematura a busca de conclusões a respeito do termo, conclui ela. Para a autora, “O tema não tem ontologia jurídica, mas se origina na Ciência Política, onde sobressai seu caráter eminentemente dinâmico.” (SANTOS, *apud* CHRISPINO, 2005, p. 63).

Se a origem das políticas públicas é a Política, é óbvio que ela tem relação, mesmo que intrínseca, com a política adotada em determinada sociedade.

Para melhor compreensão e avaliação das políticas públicas sociais implementadas por um governo, é fundamental a compreensão da concepção de Estado e de política social que sustenta tais ações e programas de intervenção. Visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área. (HÖFLING, 2001, p. 30).

Saviani contribui para esse debate, quando afirma que segmentos privados da sociedade, ao se organizar conforme seus próprios interesses, estabelecem como políticas públicas aquelas políticas sociais que contemplem a parte da sociedade que sofre com as consequências das políticas antissociais geradas pelas políticas privadas do mercado.

[...] sendo a política econômica anti-social, é preciso construir políticas que compensem o caráter anti-social da economia e que são denominadas políticas sociais. O caráter anti-social da política econômica está ligado ao caráter privado da economia. (SAVIANI, 1987, *apud* CHRISPINO, 2005, p. 63).

Chauí (2000, p.46), também, se refere aos direitos políticos e sociais do povo. Para ela, essas políticas sociais visam a garantir alguns direitos políticos e sociais, de modo a conseguir manter a sociedade em ordem, evitando a explosão contínua de revoltas populares.

Em diferentes momentos, o Estado irá adotar alguma(s) política(s) pública(s) de acordo com o modelo adotado para governar. Para Chrispino (2005), essas políticas serão resultado da dinâmica do governo, em sua relação com a sociedade. Nessa relação está incluída a capacidade de a sociedade se organizar para cobrar e fiscalizar a implementação destas Políticas.

Citando o exemplo de Bobbio (*apud* CHRISPINO, 2005, p. 63):

[...] existem 6 grandes ideologias políticas nascidas na Revolução Francesa – que desenham o Estado: três são clássicas (conservadorismo, liberalismo e socialismo científico) e três são românticas (anarco-liberalismo, fascismo e

tradicionalismo). Todos os modelos existem e se efetivam por meio de ação de governo, logo, por meio de Políticas Públicas derivadas de seus valores, reais ou proclamados.

Para Chrispino (2005, p. 70), a diferença entre as qualidades das políticas públicas de cada Estado reside na sua representação política, em seus valores, em sua ideologia, assim como no controle social e na eficiência das ações dos grupos envolvidos nessa sociedade. O autor divide em categorias as políticas públicas: de execução, de correlação, de confronto, de topologia e desprezíveis. Também, alerta para o fato de que “Nem tudo o que parece ser bom em Políticas Públicas o é na verdade. Precisamos saber a quem servem seus autores: ao interesse público, ao interesse de uma coletividade específica ou ao interesse individual, no curto ou no longo prazos”.

Nem sempre as regras das políticas públicas são explícitas e nem sempre são aquelas que foram estabelecidas no momento da decisão política. O Poder Judiciário deveria verificar a oportunidade e a conveniência dessas políticas: se são de interesse coletivo, realmente, ou apenas de interesse individual.

Dois esquemas sobre política social, de argumentação da ciência política, são citados por Offe e Lenhardt (*apud* Höfling, 2001, p. 34):

a) a explicação da gênese da política social estatal baseada na teoria dos interesses e das necessidades, a partir de exigências políticas dos trabalhadores assalariados organizados; b) a explicação da gênese da política social a partir dos imperativos do processo de produção capitalista, das exigências funcionais da produção capitalista.

Observando, então, o sistema de acumulação capitalista, pode-se perceber, conforme Höfling (2001, p. 34), que

O sistema de acumulação capitalista engendra em seu desenvolvimento problemas estruturais relativos à constituição e reprodução permanente da força de trabalho e à socialização desta através do trabalho assalariado. O Estado deve “responder” a estes problemas, ou em outros termos, deve assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho – inclusive visando a uma adequação quantitativa entre a força de trabalho

ativa e a força de trabalho passiva – e da reprodução da aceitação desta condição.

Nas sociedades capitalistas modernas, alguns autores veem as políticas sociais como fator de mediação entre conflitos existentes.

Os problemas de um país não vão ser resolvidos apenas pela ação do Estado ou do mercado. É preciso um novo pacto, que resolve o dever do Estado de dar condições básicas de cidadania, garanta a liberdade do mercado e da competição econômica e, para evitar o conflito entre esses dois interesses, permita a influência de entidades comunitárias. (OFFE, 1998 *apud* HÖFLING, 2001, p. 34)¹¹.

É importante ressaltar que as ações políticas empreendidas pelo Estado capitalista não são algo cristalizado; elas, ao contrário, têm movimento, têm contradições. Höfling (2001, p. 34) argumenta que elas sofrem “o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder”.

No momento atual, as políticas sociais, na maioria dos países, sofrem significativas influências neoliberais da sociedade e do Estado; portanto, torna-se necessário contextualizar as concepções neoliberais que as regem.

1.4 A influência das concepções neoliberais de Estado nas políticas públicas

Para Höfling (2001), a obra de Friedrich Hayek, *O caminho da servidão* (publicada em 1944), é identificada como o marco do neoliberalismo. Essa obra, conforme Höfling, está para o neoliberalismo assim como *A riqueza das nações: investigando sobre sua natureza e*

¹¹ Entrevista de Claus Offe a Thomas Traumann, publicada na revista *VEJA*, n. 1541, 8 abr. 1998. [Disponível em: <http://veja.abril.com.br/080498/p_011.html>].

suas causas, de Adam Smith (publicada em 1776), está para o liberalismo econômico clássico.

O autor sistematiza a essência das ideias liberais da seguinte forma:

As teorias políticas liberais concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade. Entre os direitos individuais, destacam-se a “propriedade privada como direito natural” (Locke, 1632-1704), assim como o direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para conservar ambas. Na medida em que o Estado, no capitalismo, não institui, não concede a propriedade privada, não tem poder para interferir nela. Tem sim a função de arbitrar – e não de regular – conflitos que possam surgir na sociedade civil, onde proprietários e trabalhadores estabelecem relações de classe, realizam contatos, disputam interesses etc. Essa concepções são claramente expressas em colocações fundamentais da Adam Smith em *A riqueza das nações*, voltadas para a crítica ao mercantilismo e às corporações. (HÖFLING, 2001, p. 36).

As teses neoliberais retomam as teses clássicas do liberalismo, resumindo-as na expressão: “menos Estado e mais mercado” (HÖFLING, 2001, p.36). Essas ideias podem ser encontradas na obra *O caminho da servidão*:

[...] o respeito pelo homem individual na qualidade de homem, isto é, a aceitação de seus gostos e opiniões como sendo supremos dentro de sua esfera, por mais estritamente que isto se possa circunscrever, e a convicção de que é desejável o desenvolvimento dos dotes e inclinações individuais por parte de cada um. (HAYEK, 1944, p. 35, *apud* HÖFLING, 2001, p. 36).

Os neoliberais defendem a iniciativa individual como base da atividade econômica, e o mercado, como regulador da riqueza e da renda. As políticas (públicas) sociais são um entrave ao desenvolvimento, conforme sua concepção.

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos

interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. Uma vez mais, o livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. (HÖFLING, 2001, p. 37).

Também Martins (2001) argumenta que, para as concepções neoliberais, as políticas públicas são consideradas as principais responsáveis pela crise nas sociedades capitalistas, pois desestimulam a competitividade e induzem à acomodação os beneficiários de programas do poder público e estatal voltados para a proteção social dos trabalhadores e excluídos. Para Hayek (1983, p. 346, *apud* MARTINS, 2001, p. 41),

[...] o oferecimento dessa assistência sem dúvida induz alguns a negligenciar a criação de reservas para uma emergência como poderiam fazer por iniciativa própria se tal assistência não existisse. Parece então totalmente lógico exigir, daqueles que apelam para este tipo de amparo em circunstâncias para as quais poderiam ter-se precavido, que o façam por si mesmos. Uma vez que o atendimento das necessidades extremas da velhice, do desemprego, da doença etc. é reconhecido como dever da coletividade, independentemente de os próprios indivíduos poderem ou deverem prover essas eventualidades, e, em particular, uma vez que a ajuda é garantida, levando os indivíduos a reduzir sua iniciativa pessoal, parece óbvio ser necessário compeli-los a se garantir (ou se prover) por conta própria contra essas dificuldades normais da vida.

A solução seria, então, para os neoliberais, o “Estado Mínimo”, mínimo de gastos, mínimo de ações. Como os programas sociais demandam receitas maiores e, com isso, maiores encargos sociais e elevação da carga tributária, esses programas sociais vão de encontro às intenções dos neoliberais, que é amortizar a dívida pública, cortando gastos.

Com o Estado mínimo, o “mercado máximo” irá regular a atuação do Estado, que deve ser forte, pois o mercado é essencialmente antidemocrático, ameaçando a governabilidade.

Para o Banco Mundial, a atuação do Estado deve ocorrer na condição de “parceiro” que facilite e regule a partir das necessidades dos mercados. Logo, somente um Estado forte pode assegurar, no espaço nacional, os interesses do capital internacional. Sendo o mercado essencialmente anti-

democrático, a governabilidade fica ameaçada e mais uma vez o Estado assume o papel de garantir a manutenção do processo de acumulação do capital, buscando impedir a ingovernabilidade. (MARTINS, 2001, p. 41).

Com relação à educação, Friedman¹² (1980, *apud* Höfling, 2001, p. 38) assinala: “[...] em escolarização, pais e filhos são os consumidores, e o mestre e o administrador da escola, os produtores. A centralização na escolaridade trouxe unidades maiores, redução da capacidade dos consumidores de escolher e aumento do poder dos produtores.”

Ou seja, as propostas mais importantes para o neoliberalismo, de acordo com Höfling (2001, p.38), são: “[...] ampliar as ofertas em relação a orientações e modelos educacionais; aliviar os setores da sociedade que contribuem através dos impostos para o sistema público de ensino.”

Nestes termos, coerentes com a defesa e referência essencial aos princípios da liberdade de escolha individual e do livre mercado, os neoliberais postulam para a política educacional ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar adequado na estrutura social. (HÖFLING, 2001, p. 38).

Nos Estados que são organizados sob influência da concepção neoliberal, as ações sociais implementadas pelos governos respectivos incidem, principalmente, sobre políticas compensatórias, em programas focalizados. Essas ações sociais são configuradas para aqueles que não usufruem o progresso social. Conforme Höfling (2001, p. 39) “[...] tais ações não têm o poder de – e freqüentemente, não se propõem a – alterar as relações estabelecidas na sociedade”. Ou seja, nesses Estados, as ações tendem a ser menos estruturantes, mais focalizadas.

A referida autora enfatiza a importância de se aumentar, na atualidade, a participação de todos os envolvidos com as políticas públicas nas esferas de decisão, de planejamento, de avaliação, de execução da política educacional. Também, chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento de programas de ação universalizantes, visando reverter o desequilíbrio

¹² Milton Friedman é economista da escola de Chicago, e suas ideias vão de encontro às de Hayek.

social. Essas políticas seriam uma alternativa contrária às políticas sociais de ajustes do neoliberalismo.

Em sociedades com perfis extremamente desiguais, como as da América Latina, as políticas sociais devem estar voltadas para a construção de direitos sociais e não servirem como oferta de serviços sociais. Na educação, elas devem servir para democratizar os direitos sociais, a formação do sujeito cidadão em termos mais significativos do que apenas torná-lo competitivo para a ordem mundial globalizada, afirma Höfling (2001).

Também Carnoy analisa o modelo neoliberal. Para ele, as políticas públicas para a educação giram em torno dos interesses da globalização. Se, desde o século XVI, a economia já era mundializada, agora, é globalizada, e nela, as atividades fundamentais são pensadas e decididas de forma centralizada e funcionam na escala planetária, em tempo real. (CARNOY, 2002, *apud* CHRISPINO, 2005, p. 76).

Esse modelo de economia traz consequências para a educação, que passa a qualificar profissionais para um mercado altamente exigente. Os trabalhadores são obrigados a ter flexibilidade profissional para se submeter à troca de atividade, preparando-se para ser polivalentes. Acontece que, se por um lado, os governos se veem obrigados a investir em educação, porque a qualidade profissional dos trabalhadores é um atrativo para o capital, por outro, os órgãos centrais mundiais incentivam a restrição de recursos para o setor público, afirma Chrispino (2005, p. 76).

Refletindo sobre a realidade brasileira, Davies (2001) afirma que a década de 1990 foi marcada por orientações de órgãos internacionais, de representantes do capital internacional hegemônico, para as políticas implementadas no Brasil. Uma das medidas propostas pelo Banco Mundial, para o Brasil, assim como para os países na América Latina, foi a redução brusca de gastos públicos no setor social, pressupondo a suficiência de recursos vinculados à educação e apenas indicando melhor distribuição e gestão.

No século XXI, a maior parte das sociedades latinas vivenciou transformações significativas nos campos sociais, culturais, políticos e econômicos. O Ibase e o Instituto Pólis (2010, Apresentação) analisam da seguinte forma o momento atual, pelo qual atravessam essas sociedades:

Heranças desagregadoras de governos autoritários e de políticas neoliberais de décadas recentes, somadas aos efeitos do acelerado processo de globalização, aguçam desigualdades e processos de exclusão social que ultrapassam fronteiras de cada país.

Ao mesmo tempo, em contrapartida, múltiplas formas de participação, associativismo e redes sociais se fazem presentes no espaço público, impulsionando iniciativas governamentais em direção à ampliação de direitos sociais e à geração de oportunidades.

Neste cenário em que desafios socioeconômicos são acompanhados por esforços significativos em direção à construção da democracia, observa-se a importância de um particular segmento populacional: **a juventude**. (Grifado no original).

Não se podem desconsiderar as mudanças ocorridas, mas, também, é preciso acompanhar com atenção cada mudança, buscando, principalmente, ampliar os espaços de participação e decisão, assim como os de organização dos distintos segmentos sociais respeitando as diferenças que caracterizam a história dos povos latinos.

1.5 Educação de Jovens e Adultos (EJA) – educação para todos ao longo da vida

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, é marcada por muitas variações, ao longo do tempo, que estão estreitamente ligadas às transformações sociais, econômicas e políticas dos diferentes momentos históricos do país.

Inicialmente, para os colonizadores, a alfabetização de adultos tinha como objetivo principal ensinar os índios a ler e escrever para que pudessem ser mais bem catequizados. No período imperial, outras ações foram desenvolvidas, nesse campo. Mas, oficialmente, nesses períodos, pouco ou quase nada foi realizado. Para Costa (2008), isso se deveu à concepção de cidadania que prevalecia: ela era considerada apenas como direito das elites econômicas.

Por meio de diversos estudos, pode-se constatar que a educação de adultos irá definir sua identidade apenas a partir da década de 1940, sendo o começo do desenho dessa

identidade configurado, pode-se dizer, com a Constituição Federal, de 1934, quando ela indica, pela primeira vez, que a educação é “direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. (Constituição Federal, 1934, art. 149, *apud* PAIVA, 2010).

Consideramos importante lembrar o que afirma Silva (1988, p. 43):

No início do século XX, 80% da população brasileira era analfabeta e vivia na zona rural. Passados menos de cem anos de República, a situação aparentemente se inverteu. Temos 26% de analfabetos de 15 anos e mais de 67% dos brasileiros habitam as grandes cidades. Apesar desses números, não seria exagero afirmar que a educação continua sendo uma vergonha nacional. Somos muito complacentes em considerar alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples. Se adotássemos um critério mais rigoroso, incluindo entre os alfabetizados apenas os indivíduos com quatro anos de ensino básico e, portanto, não sujeitos a regressões no processo de alfabetização, constataríamos que 45% da população de 10 anos ou mais de idade não atinge, em 1985, esse patamar. No Nordeste do país, o índice chega a atingir 65%. Ora, os dois primeiros anos de estudo são insuficientes para o aprendizado da leitura, escrita e do cálculo. Isso significa que o esforço de grande parte da população para educar seus filhos acaba sendo de pequena valia. O analfabetismo por desuso se incumbe de fazer com que aqueles que não tiveram um aprendizado consolidado, nem oportunidade de usar o que aprenderam, esqueçam o que lhes foi ensinado no seu pouco tempo de escola.

Até o começo do século XX, não só no Brasil, mas na maioria dos países latino-americanos, as economias estavam voltadas para as atividades agrícolas, com a população concentrada no campo. Além disso, as instituições desses países eram fracas, pois estavam totalmente subordinadas a um modelo de sociedade colonizada por europeus. Foi apenas no início do século XX que, na América Latina, os países conseguiram uma organização mínima do Estado, resultado de iniciativas dos diferentes grupos econômicos dominantes, fossem eles nacionais ou internacionais. Silva (1988, p. 46) afirma:

A expansão educativa na América Latina, segundo Tedesco, esteve ligada à formação do Estado Nação em busca de certa homogeneidade cultural. Afirma o autor que o Estado desempenhou aí um papel muito mais dinâmico do que os empresários, a burguesia industrial ou qualquer outro setor social privado.

No início do processo de industrialização do país, a educação era importante, tanto para acompanhar o nível de desenvolvimento das forças produtivas que surgiam, como para, através do voto, incorporar grande parcela da população aos processos de definição política, nos períodos eleitorais. Essa parcela, que antes era analfabeta, não podia votar. Para a esquerda, era, também, através da educação, que a população adulta poderia entrar em contato com outra concepção de mundo e, conseqüentemente, se engajar na luta pela transformação das estruturas sociais. Para as classes populares, era interessante garantir o seu direito à educação básica, tanto para ascender socialmente, como para uma participação social maior, conforme diz Silva (1988, p. 48): “Desta forma, não é de se surpreender que o período 1946 a 1964 apresente os maiores índices de expansão da escola básica e o maior número de iniciativas referentes à educação de adultos.”

Foi nas décadas de 1940 e 1950 que se desenvolveram as primeiras iniciativas oficiais no campo da educação de adultos, assim como uma grande extensão da antiga escola primária (os primeiros quatro anos da escola primária ou os primeiros dois ciclos da educação fundamental). O objetivo dessa expansão é definido por Silva (1988, p. 49):

Nessa perspectiva, as propostas educacionais do Estado estarão concentradas em torno de duas grandes frentes: a educação regular, cuja expansão atendia à necessidade de preparar novos quadros, capazes de desempenhar as funções exigidas por uma sociedade de feição urbana e industrial; e os programas voltados para a alfabetização de adolescentes e adultos, para quem o domínio, ainda que rudimentar, da leitura e escrita, assegurava a passagem à condição de eleitor.

A primeira campanha de educação de adolescentes e adultos, em nível de massa, foi ativada, em 1947, com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, regulamentado pelo Ministério da Educação. Deste fundo, 25% do total de verbas eram destinados à educação de adolescentes e adultos. Também, segundo Silva (1988), esta foi a primeira campanha direcionada, predominantemente, para a zona rural. Com o tempo, a escassez de verbas foi deteriorando o programa, que passou a ser conhecido como “fábrica de eleitores”.

Se, por um lado, os programas voltados para os jovens e adultos, do final da década de 1940 à década de 1950, não alcançaram todos os objetivos de seus idealizadores, por outro, conforme Silva (1988), contribuíram de forma significativa para reduzir os índices de

analfabetismo, redução essa que, entre os anos de 1940 e 1950, foi de 5,53% e, entre 1950 e 1960, de 11,21%. Resta saber o que os idealizadores entendem por alfabetização.

Vários programas de educação popular foram desenvolvidos, após a renúncia de Jânio Quadros, com o governo de seu sucessor, João Goulart (1961-1964) que, segundo Silva (1988, p. 54), “procurou utilizar a educação como uma forma de mobilizar as classes trabalhadoras do meio rural e urbano.”

Nesse período, os agentes dos programas e movimentos pertenciam à classe média e eram, em geral, estudantes, professores, profissionais liberais, preocupados em aproveitar o momento de crise para dar um conteúdo revolucionário às pressões do movimento popular, diferentemente dos objetivos oficiais, que pretendiam se utilizar da educação para consolidar o poder da burguesia nacional, contraposta aos setores do capital internacional, como nos mostra Silva (1988, p. 55):

Tanto a alfabetização quanto as atividades voltadas para a arte popular eram tratadas como instrumentos de luta política. A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler desenvolvida pela Prefeitura de Natal (Estado do Rio Grande do Norte) é mais um exemplo disso. Esta Campanha atingia crianças durante o dia e adultos à noite, e o método de alfabetização partia das análises das condições de vida e trabalho de operários e camponeses, visando a instrumentar os alfabetizandos para que lutassem contra uma estrutura social injusta.

Durante o período da ditadura militar de 1964, que estava alinhada com uma série de interesses internacionais, houve o desmantelamento de programas de educação popular desenvolvidos no período anterior, ou seja, que foram desencadeados nos anos 1950 e fortalecidos no início da década de 1960.

As iniciativas do governo, no campo da educação, como foi o caso do Mobral, na década de 1970, não obtiveram êxitos. Segundo Silva (1988, p. 67; 68):

O Mobral, criado com o objetivo de diminuir para 8 a 10% os analfabetos de 15 anos e mais, não conseguiu reduzir o índice de analfabetismo para menos de 26%. Apesar de ter consumido uma imensa quantidade de recursos advindos da Loteria Federal e do desconto pelas empresas de 1% em favor do órgão, em seu imposto de renda, o Mobral não conseguiu instituir uma

rede física própria e com características adequadas ao atendimento de adultos. A improvisação de locais de estudo se repetiu na improvisação de métodos pedagógicos, que se limitavam a uma reprodução do que existe de mais tradicional na educação infantil. Quanto à sua proposta participativa, contrastava com o alto nível de autoritarismo interno, que permeou sua situação por vários anos. [...] A maioria dos adultos (60%, segundo documento oficial) não conseguia se alfabetizar.

O Mobral representou a resposta do Estado burocrático autoritário às iniciativas de educação de adultos características do momento anterior a 64. Penetrou nos 3.953 municípios brasileiros existentes em 1970 e, segundo os dados oficiais, conseguiu matricular 20 milhões de adultos e jovens, o que equivalia a toda a população da Argentina na época. Suas características mais marcantes eram grande rapidez, grandes quantidades, baixos custos. A pretexto de realizar a educação de massa utilizava-se de voluntários despreparados, mal pagos ou não remunerados, como agentes educativos, muitas vezes em locais deficientes em mobiliário e iluminação. A maioria dos adultos (60%, segundo documento oficial) não conseguia se alfabetizar. E os demais corriam o risco de em pouco tempo regredir à estaca zero.

De um modo geral, contraditoriamente ao discurso dos militares, a situação da educação se agravou, na década de 1970. Diz-nos Silva (1988, p. 58):

O crescimento das matrículas nas quatro primeiras séries, que na década de 60/70 já caíra de 72,01% para 64,8%, na década de 70/80 limitou-se a 31,08%. Particularmente no que diz respeito ao crescimento das matrículas na 1ª série do 1º grau, a expansão de 47% dos anos 60 cai, nos anos 70, para algo em torno de 20%.

Hoje, ainda sentimos os reflexos de todo o descaso com as políticas públicas voltadas para a alfabetização de ensino regular ou de jovens e adultos, que sempre foi vivenciado pela sociedade brasileira. Como afirma Silva (1988, p. 70),

Não é possível aceitar simplesmente a manutenção de altas taxas de analfabetismo em decorrência de aspectos conjunturais de retração do consumo e emprego de mão de obra. A necessidade de alfabetização continua se impondo uma vez que esta habilidade é necessária para que os indivíduos possam participar das decisões e contribuir para a construção de uma nova ordem social.

Refletindo sobre os dados acima, é possível concluir que acabar com o analfabetismo e melhorar a taxa de escolaridade da população brasileira, numa perspectiva de educação para toda a vida, são ainda duas das prioridades, no cenário da educação, e não serão tarefas fáceis.

Só para se ter uma ideia da importância das políticas públicas educacionais para o Brasil, é bom lembrar que, apesar de esforços serem empreendidos no sentido da inclusão de setores sociais no direito à educação, o Brasil ainda registra uma situação preocupante com relação até mesmo à alfabetização, conforme o Quadro 1.

País	% (2000)	% (Estimativa para 2010)
Uruguai	2,4	1,7
Argentina	3,2	2,4
Cuba	3,3	2,1
Costa Rica	4,4	3,2
Chile	4,2	2,9
Venezuela	7,5	4,8
Paraguai	6,7	4,7
Colômbia	8,4	5,9
Panamá	8,1	6,0
Equador	8,4	5,8
México	8,8	6,2
Peru	10,1	7,0
Brasil	13,1	9,6
Bolívia	14,6	9,4
República Dominicana	16,3	12,9
Honduras	25,0	19,4
El Salvador	21,3	16,6
Nicarágua	33,5	30,3
Guatemala	31,5	25,2
Haiti	50,2	41,1

Quadro 1. **América Latina e Caribe: Analfabetismo na população com mais de 15 anos**
Fonte: UNESCO, Institute for Statistics, 2002.

Com a abertura política, a sociedade voltou a se organizar. O Brasil participou de conferências internacionais, firmando diversos tratados que garantem o direito à educação. Paiva e Oliveira (2009, p. 24) trazem para reflexão alguns acordos que têm, como um de seus objetivos, a garantia da educação para todos.

No âmbito internacional, a Declaração de Educação Básica para Todos, crianças, jovens e adultos, de Jomtien, na Tailândia, 1990, é o primeiro marco, seguido da V Conferência de Educação de Adultos, a V Confinteia, em 1997, em Hamburgo, Alemanha, firmando a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro. Duas vertentes importantes passaram a configurar a educação de jovens e adultos pós-Hamburgo: a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, passando a assumir a educação como direito fundamental, preceituado desde a Declaração dos Direitos Humanos de 1948; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência de aprender para toda vida, independente da educação formal, incluindo-se nessa vertente ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc. assumidas em espaços não formais, assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem.¹³

Recentemente, os resultados da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) apontam para a importância da contribuição da EJA no almejado desenvolvimento sustentável do planeta – seja no aspecto social, político, econômico ou ambiental. Eles apresentam recomendações importantes sobre questões que são consideradas essenciais para o desenvolvimento da EJA: a necessidade de promover e apoiar a cooperação intersetorial e interministerial, a importância de desenvolver a educação de jovens e adultos na perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida – para abraçar os processos formais, não formais e informais, a necessidade de investir na formação de educadores de jovens e adultos e de implantar indicadores de qualidade, entre outros.

Nessa perspectiva educacional, muitos intelectuais, como, por exemplo, Paulo Freire, associam a aprendizagem ao processo de tomada de consciência dos direitos sociais e políticos da população empobrecida, e é sempre bom lembrar algumas das ideias desse educador que é um dos mais respeitados intelectuais, no campo da EJA, em países de todos os continentes.

Quando participei do Fórum Internacional da Sociedade Civil (FISC)¹⁴, em novembro de 2009, na cidade de Belém, no Pará, pude ouvir diversos depoimentos a respeito

¹³ A UNESCO tem organizado uma série de reuniões internacionais intituladas Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEA, que acontecem a cada 12 ou 13 anos, desde o final da década de 1940 (Dinamarca, 1949; Canadá, 1960; Japão, 1972; França, 1985; e Alemanha, 1997) A Conferência realizada na Alemanha, CONFINTEA V, é um marco no debate sobre educação de adultos e educação não formal. A CONFINTEA VI foi realizada, em 2009, no Brasil.

¹⁴ Preparatório para a CONFINTEA VI.

de Paulo Freire. Suas ideias foram referenciadas com muito fervor pelos participantes, muitos deles delegados da CONFINTEA VI.

1.5.1 Os jovens e a EJA

A presença marcante dos jovens na EJA é um desafio para os educadores, pois, de acordo com Paiva (2007, p.1), ela tem como um dos determinantes o fato de os “fundamentos das práticas pedagógicas permanecerem reproduzindo modelos culturais das classes sociais diversas das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada ‘evasão’, o que, ainda hoje, faz sair, mesmo os que chegam ao final, sem dominar a leitura e a escrita.”

É preciso perceber que esse fato, aliado à exigência de os jovens terem que trabalhar para compor a renda familiar, tem obrigado muitos deles a abandonar o percurso e, depois, reiniciá-lo e abandoná-lo novamente, em sucessivas vindas e idas à educação escolar.

Pensar no problema escolar juvenil é ir além do que esteve, até agora, estabelecido, nos diversos dispositivos legais. Nesse sentido, por meio da Secretaria Nacional da Juventude, criada, no governo Lula, em 2005, estão sendo institucionalizadas políticas públicas para a juventude, sendo uma delas o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), que começou a vigorar em 2005.

Em nosso país, ainda existe grande desinformação sobre a juventude; no entanto, afirma Cury (2010, p. 1) que “os dados estatísticos disponíveis são eloquentes para expressar o quanto os jovens têm sido atingidos pelos processos de exclusão e pelo aumento das desigualdades sociais no Brasil.”

Iniciativas como a do ProJovem não conflitam com a garantia de autonomia dos estados e dos municípios, assegurada em dispositivos legais do Brasil. Nesse sentido, Cury (2010, p.6) esclarece:

O modelo institucional cooperativo chama pela competência comum face à relevância problemática da situação dos jovens em condição de vulnerabilidade. Nesse eixo, a cooperação exige o entendimento mútuo entre

todos os responsáveis pelo erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.

Devido à situação que clama por resoluções para os problemas de exclusão em que estão mergulhados os jovens marginalizados de nosso país, é imperativo que o governo federal, como centro de poder, assuma iniciativas no sentido de tentar solucionar os problemas da sociedade brasileira, causados, ao longo dos tempos, por modelos econômicos, sociais, políticos e culturais geradores de perversas desigualdades. (CURY, 2010).

Cury (2010) destaca que a “[...] finalidade do ProJovem não é competir com os estados e os municípios tal qual a educação fosse uma mercadoria e não um serviço público voltado para a cidadania e a qualificação”. O mesmo pensamento pode ser estendido para outras iniciativas governamentais referentes à juventude.

1.6 Educação Comparada: algumas aproximações metodológicas

A Educação Comparada começa a ganhar visibilidade acadêmica, no século XX, e tem uma diversidade de abordagens. Enunciada por Marc-Antoine Jullien, ela tem dificuldades para afirmação científica, conforme Ferreira (2008), por causa da não uniformidade de suas abordagens. O autor prefere compreender a Educação Comparada como uma das vertentes científicas que descobriram a incapacidade da ciência para dar explicação única à complexidade do mundo.

Para Bonitatibus (1989, p.35), os estudos comparados tiveram sua fase sistemática, que muitos reconhecem como científicos, recentemente. A razão disso, conforme a autora, é o fato de o objeto específico dessa disciplina ser os sistemas nacionais de educação, que se organizaram somente nos fins do século XVIII e início do século XIX. “Os sistemas nacionais de educação, tal como hoje os concebemos, são fruto de lentas transformações operadas na vida política, social e econômica das nações da Europa, desde os grandes descobrimentos até as guerras napoleônicas.”

Quando a educação passa do universalismo ao nacionalismo, pelos fins do século XVIII, é que surge a preocupação com estudos sistemáticos em Educação Comparada, pois aí surge, progressivamente, o nacionalismo, propiciando o serviço público e o ensino nacional.

No período denominado universalismo da educação, a Igreja quase monopolizava o ensino, com regras universais e utilizando o latim como língua-veículo.

Assim, a necessidade de estruturar a educação pública vem ao encontro da organização do próprio Estado, enquanto nação politicamente configurada. ‘A legitimação dos poderes públicos, em governos representativos, implicava a manifestação da vontade do povo, o que por sua vez reclamava o seu esclarecimento por difusão do ensino, em serviços regulares de instrução pública.’ (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 20, *apud* BONITATIBUS, 1989, p. 36).

Para Bonitatibus (1989), com a organização dos sistemas nacionais de educação, brota a esperança do engrandecimento nacional por meio da educação. Ao mesmo tempo, as guerras napoleônicas favoreceram, na França, principalmente, mas também em toda a Europa, o aparecimento de movimentos pacifistas, acreditando-se que a paz universal pudesse ser construída por uma educação renovada.

Entre os que assim pensavam encontra-se Marc-Antoine Jullien, em cuja obra, *Esquisses et vues préliminaires d’un ouvrage sur l’éducation comparée*, define-se claramente a proposta de criação de instituições internacionais que permitiriam estreitar os vínculos entre as nações europeias.

Marc-Antoine Jullien nasceu em Paris, em 1775. Publicou centenas de artigos e cerca de 30 livros, entre os quais uma obra sobre Pestalozzi, *Esprit de la méthode d’éducation de Pestalozzi* e o volumoso *Essai general d’éducation physique, morale et intellectuelle*, no qual sustenta idéias e princípios consideravelmente avançados para o seu tempo.

Morreu aos 73 anos, em 1848. De sua obra imensa, só uma pequena brochura de 56 páginas deveria salvá-lo do esquecimento total, e isso por um acaso pouco comum. De fato, foi o pedagogo húngaro Francis Kémeny que descobriu, em uma loja parisiense de livros velhos, a obra de Jullien publicada em 1817 e, tendo apreciado seu valor, colocou-a à disposição do BIE (Bureau Internacional de Educação), recém-fundado em Genebra. Pedro Rosselló, à época co-diretor daquele órgão, subtraiu Jullien ao esquecimento, explorando sua valiosa contribuição em obra que se intitulou *Precurseurs du Bureau International* (1943). (BONITATIBUS, 1989, p. 37).

Foi Jullien quem formulou, de forma bastante clara, os objetivos e os métodos de um estudo comparado sobre educação, que, para ele, deveria fornecer resultados que pudessem ser utilizados imediatamente, constituindo-se de “[...] um quadro comparado dos principais estabelecimentos de ensino dos diferentes países da Europa, seus métodos, programas e objetivos.” (BONITATIBUS, 1989, p. 37).

O objetivo era o aperfeiçoamento dos sistemas nacionais, visando a seus aspectos morais, considerando sempre as transformações que as circunstâncias e as condições locais exigissem.

Por suas idéias, tão claramente formuladas, Jullien deve ser considerado, não só o pai da Educação Comparada mas, igualmente o precursor do BIE e da Unesco – na medida em que propõe, em sua obra, a criação de uma “Comissão Especial de Educação”, sob os auspícios e proteção dos príncipes soberanos –, bem como o precursor das modernas publicações destinadas a estudos comparativos, como os Anuários Internacionais, de vez que sugere, ainda, a publicação de um “Boletim de Educação”, a ser traduzido para as diversas línguas, de modo a permitir o estabelecimento de uma comunicação periódica entre os homens instruídos, ocupados na ciência da educação. (BONITATIBUS, 1989, p. 38).

As primeiras experiências de Educação Comparada, de forma sistematizada, foram descritas em relatórios de observadores que foram enviados pelos órgãos governamentais, ao longo de todo o século XIX. Esses relatórios continham informações sobre a situação da educação, em vários países da Europa e nos Estados Unidos da América.

Mesmo no Brasil, alguns educadores receberam a missão de observar o ensino em países estrangeiros e, em especial, de neles estudar o funcionamento das escolas primárias. Entre as obras publicadas no período citamos: Macedo, Joaquim Teixeira – A Instrução Pública na Prússia, Tipografia Nacional, RJ, 1871; Frazão, Manuel José Pereira, O Ensino Público Primário na Itália, Suíça, Bélgica, Inglaterra e França, Tipografia da Gazeta de Notícias, RJ, 1893; Porto-Carrero, Leopoldina Tavares, O Ensino público primário em França, Espanha e Portugal, Oficina do Instituto Profissional, RJ, 1986. (LOURENÇO FILHO, 1961, p.21, *apud* BONITATIBUS, 1989, p. 38).

Bonitatibus ressalta que o interesse dessas observações era voltado, principalmente, para instituições relativamente novas de educação nacional popular. A autora cita, como primeiro estudo dessa natureza, os dois volumes publicados pelo professor John Griscom, em 18 de agosto de 1919, sob o título *A Year in Europe*, que relata observações a respeito das instituições educacionais da Grã-Bretanha, França, Suíça, Itália e Holanda. Para a autora, esse estudo influenciou bastante o desenvolvimento da educação norte-americana.

Outros estudos contendo reflexões, observações e comentários vinculados à temática da Educação Comparada podem ser encontrados, em obras de autores, em diversos países, como Victor Cousin (França), Matthew Arnold e Michael Sadler (Inglaterra), Leon Tolstói e K. D. Ushinski (Rússia) e Domingo Faustino Sarmiento (Argentina).

Examinando a evolução desses estudos sobre Educação Comparada, no estrangeiro, Bonitatibus (1989, p. 41) chama a atenção para algumas de suas características.

- 1° – no começo do século são, essencialmente, descritivos e utilitaristas;
- 2° – em muitos deles denota-se a esperança de realizar a unidade européia (ou do mundo), por meio da educação;
- 3° – somente por volta de 1880 começa a surgir a tendência – que irá se tornar cada vez mais marcante – para o desenvolvimento de estudos “desinteressados” (ou pelo menos, não exclusivamente voltados à aplicabilidade imediata dos conhecimentos adquiridos), e o aparecimento, também cada vez mais freqüente, do termo comparação;
- 4° – enquanto os estudos do início do século são, especialmente, a respeito do ensino popular, elementar, obrigatório e gratuito, pelo fim do século já se manifesta interesse pelo ensino profissional (técnico e comercial), assim como pelos níveis secundário e superior de ensino.

Ao analisar as questões dos métodos da Educação Comparada, Bonitatibus diz que não é fácil analisá-las, por ser um campo de estudos relativamente jovem. Seus avanços no campo da epistemologia e da metodologia têm acontecido na aplicação dos métodos derivados das Ciências Sociais. Pode-se afirmar que existem orientações teórico-metodológicas distintas, sistematizadas por Bonitatibus da seguinte forma: Michael Sadler foi o primeiro comparatista a tentar garantir um referencial teórico aos estudos comparados, em 1900, afirmando a importância das forças determinantes na estrutura dos sistemas de educação. A partir dele, essa questão passa a ter importância para a maior parte dos comparatistas da primeira metade do século XX, que foram responsáveis pela abordagem hoje

conhecida como tradicional, culturalista ou humanista. Dentre os autores considerados tradicionais, podem ser citados Isaac L. Kandel, Nicholas Hans, Friedrich Schneider, Milton da Silva Rodrigues e José Querino Ribeiro.

Para Kandel, “[...] é através das histórias dos povos que poderão ser descobertas as particularidades nacionais típicas que configuram um sistema educacional, levando-se ainda em conta as forças políticas, sociais, culturais e o caráter nacional.” (KANDEL, 1947 *apud* BONITATIBUS, 1989, p. 59). Para ele (*apud* KAZAMIAS, 1961), a Educação Comparada deveria cumprir três propósitos:

[...] o inventário descritivo, que nos permitiria dispor de informações sobre os sistemas escolares; o histórico-funcional que nos conduziria à compreensão das causas que originam determinados problemas, e finalmente, o aprimoramento, de vez que a educação comparada deveria contribuir para o aperfeiçoamento dos sistemas e fomentar o espírito de internacionalismo. (KAZAMIAS, 1961, *apud* BONITATIBUS, 1989, p. 60).

Outro comparatista que se destaca, na abordagem tradicional, é Hans, que afirma: “[...] enquanto a filosofia, a sociologia e a economia, comparando a educação de distintos países, buscam estabelecer princípios gerais da evolução da teoria e da prática educativas, o enfoque histórico busca investigar as causas passadas das variações individuais e grupais entre as comunidades nacionais.” (HANS, 1961, *apud* BONITATIBUS, 1989, p. 60).

Tanto Hans como Kandel (*apud* BONITATIBUS, 1989, p. 60) consideram que os fatores determinantes que configuram as forças externas à escola, na construção dos sistemas nacionais da educação, são:

- 1º) Fatores naturais: raça, língua, geografia e economia.
- 2º) Fator das ideologias religiosas: catolicismo, anglicanismo e puritanismo.
- 3º) Fator das ideologias seculares: humanismo, socialismo, nacionalismo e democracia.

Por volta do final da década de 1960, os enfoques tradicionais (histórico-filosóficos) começam a sofrer críticas e surgem as tendências que se apoiam nas Ciências Sociais, principalmente na Sociologia, em seus conceitos, quadros teóricos e propostas metodológicas.

Uma dessas tendências é a do modelo funcionalista, que se baseia na análise das Ciências Sociais com seu paradigma do consenso. As análises sociológicas desse período orientam-se pelo funcionalismo, uma corrente de pensamento em que se encontram as teorias desenvolvimentistas, teoria do capital humano e teoria da modernização social, todas elas atribuindo à educação um papel de destaque. A origem do modelo funcionalista é o positivismo, que é baseado em preceitos meritocráticos.

Em tal concepção de sociedade, a educação assume papel de grande importância. É através dela que os indivíduos adquirirão os conhecimentos, as habilidades e os valores sociais de que necessitam para integrar-se à sociedade em que vivem. É na escola, enquanto “agência de socialização e de preparo para a vida adulta”, que os jovens serão treinados para o desempenho de papéis sociais. (BONITATIBUS, 1989, p. 63).

Um dos principais representantes dessa tendência funcionalista, na Educação Comparada, é George Z. F. Bereday, autor de *Método Comparado em Educação*, traduzido para o português em 1972. Segundo ele, o enfoque do problema começa com a escolha do problema – “O primeiro passo na investigação comparada deve, portanto, se constituir na seleção de um tema ou tópico de estudo; ao qual se aplicará um exame de sua persistência ou variabilidade em sistemas educacionais representativos.” (BONITATIBUS, 1989, p. 64). Os problemas a serem investigados devem ser relevantes, de acordo com sua possibilidade de contribuir para a melhoria e o aperfeiçoamento dos sistemas educacionais.

Conforme Bonitatibus (1989, p.64), o método de Bereday engloba quatro passos metodológicos:

- 1° – descrição: estudo analítico-descritivo dos dados pedagógicos dos sistemas educacionais sob observação;
- 2° – interpretação: análise dos dados pedagógicos à luz das forças sociais atuantes nas respectivas sociedades, das quais o sistema educacional é parte integrante;
- 3° – justaposição: nesta fase, os dados recolhidos, já descritos e interpretados, devem ser registrados em colunas de maneira a permitir uma rápida visualização das principais diferenças e semelhanças entre os países. É nesta fase que se recorre ao ‘tertium comparationis’, ou seja, aos critérios de comparação que fornecem a unidade necessária ao estudo comparativo e, finalmente, que se elabora uma ou mais hipóteses, o que nos conduzirá ao quarto e último passo do método;

4° – comparação propriamente dita. Nesta última etapa passa-se, efetivamente, ao trabalho simultâneo dos países sob investigação, testando a(s) hipótese (s) derivada (s) da justaposição.

Bereday defende a ideia de que todo estudo comparado deve ser precedido por um “esquema abstrato” ou “constructo teórico” que sirva de “hipótese-guia” para a seleção e a apresentação da informação que será comparada.

No final da década de 1960, surge o modelo “estrutural-funcionalismo”. Para Bonitatibus (1989), um de seus representantes é Anderson. Para ele, a Educação Comparada compreende duas dimensões. A análise intraeducativa, que estuda os dados eminentemente educativos, e a análise societal-educativa, cuja tarefa primordial é a de estabelecer inter-relações entre as características educativas e as variáveis sociais, políticas, econômicas etc., que se encontram no contexto social mais amplo.

Outros pensadores do modelo estrutural-funcionalismo, conforme Bonitatibus (1989), são: Philip Foster (1965), Andreas M. Kazamias (1961) e Georges Kneller (1964), que enfatizam a necessidade de estabelecer interrelações entre educação e sociedade, em níveis que transcendam as fronteiras nacionais. Uma variante do modelo funcionalista é o modelo empírico-quantitativo, que foi desenvolvido por Harold J. Noah e Max A. Eckstein, na obra *Toward a science of comparative education* (1969).

Esse é um modelo que se propõe a investigar, empiricamente, as relações entre a educação e a sociedade, inspirando-se nos métodos quantitativos das Ciências Sociais e adotando uma perspectiva necessariamente internacional. Seus objetivos são sistematizados por Bonitatibus (1989, p. 68), da seguinte forma:

- (1°) – propõe-se a generalizar os resultados obtidos, além dos limites de uma só sociedade;
- (2°) – oferece um campo de investigação suficientemente amplo para testar proposições somente passíveis de prova em um contexto internacional;
- (3°) – presta-se à colaboração interdisciplinar; e
- (4°) – como disciplina instrumental, transforma a Educação Comparada em área do conhecimento extremamente fértil para conduzir reflexões e orientar decisões de política educacional.

No método empírico-científico, o primeiro passo é a formulação da hipótese, entendida como uma formulação que estabelece uma possível relação entre fenômenos: “[...] é uma formulação do tipo: ao mudar X, muda Y.” (NOAH; ECKSTEIN, 1970, p.137, *apud* BONITATIBUS, 1989, p. 69).

No próprio funcionalismo, surgem os primeiros críticos a esse modelo de análise. Andreas Kazamias, inspirado nas interpretações marxistas de educação e de sociedade, alerta para os riscos da abordagem funcionalista, chamando a atenção para seu viés conservador, quando expressa uma visão da educação como um processo socialmente integrativo, ou seja, destinado à manutenção da estrutura. A partir de então, ganham força as interpretações marxistas e neomarxistas e, mais especificamente, as teorias da dependência e da reprodução.

Na década de 1970, fortalece-se o modelo de análise baseado no paradigma do conflito, segundo o qual a sociedade é marcada pelo conflito permanente entre grupos e classes sociais. Ao contrário dos modelos anteriores, que viam a educação como agente de mudanças sociais significativas, esse modelo nutre-se das desconfianças em relação à instituição escolar, olhando-a como “... um dos mais importantes aparelhos ideológicos do Estado.” (ALTHUSSER, 1970 *apud*, BONITATIBUS, 1989, p. 75).

Como nos esclarece Joly Gouveia (1985): se no período anterior, em títulos de livros e artigos, educação associava-se freqüentemente a “mudança, desenvolvimento, modernização”, agora, a associação passaria a ser feita com “ideologia, hegemonia, dominação”.

Baseados na Teoria da Dependência e na Teoria da Reprodução, os estudos comparativos em educação passam, então, a adotar uma postura crítica em relação ao papel social da educação, postura esta gestada nas perspectivas marxistas e neomarxistas. (BONITATIBUS, 1989, p. 75).

Pode-se perceber que houve uma mudança radical de perspectiva a respeito da função social do sistema formal de ensino, a partir das ideias do marxismo e do neomarxismo, as quais passaram a influenciar as investigações da Educação Comparada. Em lugar dos métodos quantitativos de investigação e análise, que são inspirados pelas perspectivas positivistas, neopositivistas ou empiristas, os métodos do modelo inspirado em concepções marxistas e neomarxistas são todos qualitativos, sendo apoiados na perspectiva dialética.

Ao contrário de pesquisas quantitativas abrangentes, trabalhadas segundo técnicas estatísticas de análise, o novo modelo se baseia em utilização de análises qualitativas, baseadas em textos legais e/ou outras fontes secundárias de dados.

Na Educação Comparada, um dos trabalhos pioneiros desse modelo de investigação é o de Martin Carnoy (1974), em que ele busca deixar claras as bases estruturais da desigualdade educacional, argumentando que, enquanto as escolas dos dominantes buscam a excelência, a escola dos dominados não passa de uma imitação grosseira do processo de formação, aponta Bonitatibus (1989). A primeira se preocupa com a preparação do jovem para as ocupações de prestígio social (profissões liberais, atividades intelectuais), a segunda prepara para as ocupações subalternas.

Já no final da década de 1970, a publicação da obra de Snyders (1976), conforme Bonitatibus, levanta objeções às teorias reprodutivistas, principalmente à sua capacidade paralisante. Para Joly Gouveia (1985), citada por Bonitatibus, as críticas de Snyders redescobriram o conceito da contradição, dando espaço para o exercício crítico da atividade pedagógica.

Na opinião de Noah e Eckstein, as teorias do conflito não estariam contribuindo com a Educação Comparada de forma sólida e consistente, devido à excessiva simplificação das relações de poder. Para os autores, conforme Bonitatibus, não se pode transferir para a educação uma teoria que, em sua origem, busca explicar problemas do desenvolvimento/subdesenvolvimento econômico, pois a educação tem suas várias facetas.

É preciso tomar cuidado para não se inverter o pensamento que, antes, via a educação com grande potencial transformador da sociedade, para o de que ela é apenas mero reproduzidor das relações de poder instauradas na sociedade.

Já Friedrich Schneider dividiu a evolução da Educação Comparada em dois períodos, conforme Ferreira (2008): Pedagogia do estrangeiro, desenvolvida no século XIX, caracterizada pelas investigações feitas por meio das viagens de estudo ao estrangeiro, por parte de pedagogos e políticos; e Pedagogia Comparada, desenvolvida ao longo do século XX, caracterizada pela aplicação sistemática do método comparativo, com objetivo de explicar as forças determinantes ou os fatores configurativos que explicavam os fatos pedagógicos.

Ainda, conforme Ferreira (2008), para George Bereday, a Educação Comparada pode ser dividida em três períodos: um de empréstimo, outro de predição e o último de análise. O período de empréstimo aconteceu, no século XIX, e visava à apresentação de dados descritivos para a realização de comparação, tendo em vista avaliar as melhores práticas educativas, na tentativa de transpô-las para outros países.

O período da predição tem início com Michael Sadler, introduzindo a ideia de que não se pode separar, da sociedade, o seu sistema educativo. Outros pensadores desse período são Friedrich Schneider, Isaac Kandel, Robert Ulich, Nicholas Hans, dando atenção especial aos fatores que determinavam a educação.

No período sob análise, buscou-se a classificação dos fatos educativos e dos sociais, que eram vistos associados, tendo como preocupações o desenvolvimento de teorias e de métodos, assim como o estabelecimento de uma clara formulação de etapas dos processos e dos mecanismos comparativos, facilitando uma análise menos baseada em valores ético-emocionais.

Ferreira (2008) apresenta, também, a divisão feita por Alexandre Vexliard. Para este, a Educação Comparada registra a existência de quatro períodos. O período estrutural, representado por Jullien, com seus princípios “arquiteturais” e os metodológicos. O período dos inquiridores, em que várias pessoas, em geral a mando dos governos, percorrem a Europa e os Estados Unidos para estudar os sistemas de ensino desses países. O período das sistematizações teóricas, marcado pelas publicações de Kandel, Schneider, Hans, entre outros. O quarto período é o designado de prospectivo e acontece, após a Segunda Guerra Mundial, quando os estudos da Educação Comparada passaram a organizar-se em função do futuro e não mais em função das preocupações históricas.

Já para Noah e Eckstein, conforme Ferreira (2008), a Educação Comparada pode ser subdividida em cinco períodos. O primeiro é o dos viajantes, que se caracterizou pelos trabalhos assistemáticos, cujo motivo era a curiosidade e que tinham a marca das interpretações subjetivas. O segundo é o dos inquiridores, ou seja, dos observadores que viajavam a outros países na tentativa de colher dados para melhorar o sistema educativo de seus respectivos países. O terceiro período é o da colaboração internacional, em que houve grande intercâmbio cultural entre os povos, e a educação era vista como instrumento de harmonia e entendimento entre nações. O quarto é o das forças e atores, e tem como marco

cronológico as duas guerras mundiais. Os estudos dessa época enfatizavam as relações entre a educação e a cultura, sempre procurando explicações para os vários fenômenos observados em cada país. Por fim, o quinto período é o da explicação pelas Ciências Sociais, em que os estudos têm fundamentos dos métodos empírico-quantitativos, buscando esclarecer cientificamente as relações entre a educação e a sociedade, num plano mundial.

Outra possibilidade de marcar a evolução da Educação Comparada, registrada por Ferreira (2008), com algumas alterações, é a de Ferran Ferrer (1990) e de Ángel Diego Márquez (1972), que a dividem em: período da criação, período da descrição, período da interpretação e período da comparação complexa.

Diante de sistematizações diferenciadas a respeito da Educação Comparada, Ferreira (2008) enfatiza a necessidade de respeitar alguns preceitos, no desenvolvimento da metodologia utilizada em trabalhos. Primeiro, deve-se buscar estabelecer diálogos entre diferentes trabalhos, mesmo que estes sigam uma metodologia positivista e quantitativista, pois é importante considerar os conhecimentos que proporcionaram construir. Para o autor, é a combinação das abordagens quantitativas com as qualitativas que permite conclusões mais consistentes, assim como o objetivo último de um estudo comparativo deve ser o de encontrar sentido para os processos educacionais e não apenas registrar diferenças e semelhanças.

2 BLOCOS ECONÔMICOS INTERNACIONAIS

Neste capítulo, desenvolvemos uma análise histórica do Mercosul, seus objetivos, sua organização, seus tratados, assim como suas garantias constitucionais e legislativas relativas à educação.

2.1 A formação dos blocos internacionais

A humanidade sempre necessitou de apoio, associação e cooperação para atingir seus objetivos, ao longo dos tempos. Desde a Antiguidade, a ideia de associação entre os povos, principalmente para a busca da paz, fez parte do pensamento humano. Em vista dessas necessidades, os Estados foram se relacionando em torno do objetivo de uma cooperação mútua. Antes da constituição de instituições representativas de necessidades internacionais, houve conferências mundiais, tratados multilaterais, contudo, a insuficiência dessas práticas para gerirem e coordenarem em cooperação levou os Estados a criarem mecanismos institucionalizados que fossem permanentes e voluntários. Com isso, surgiram as primeiras organizações internacionais, que hoje se constituem como uma das características da vida internacional contemporânea. (DIEZ DE VELASCO, 1999, *apud* MATEUS, 2008, p.47) analisa:

Nos dias atuais, com o estágio de desenvolvimento atingido pelo processo de integração comercial global, impulsionado pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte, é quase impossível atuar ou desenvolver qualquer atividade, empresarial ou não, sem inter-relacionar-se de maneira transfronteiriça.

Mateus (2008) ainda destaca que a base dessas organizações internacionais está no entendimento da incapacidade dos Estados para solucionarem alguns ou muitos de seus problemas, somente no marco nacional. Baseadas nos pactos constitutivos, elas atuam na busca de objetivos específicos, nas mais variadas áreas, tais como a econômica, a política, a social e a ideológica. (CAMPO, 1999, p. 31, *apud* MATEUS, 2008, p. 50).

O Mercosul, organização internacional à qual se dedica este estudo, visa, principalmente, à integração econômica entre os Estados-membros.

2.2 A globalização da economia e a formação dos blocos econômicos

Pensar no Mercado Comum do Sul (Mercosul) é pensar na globalização da economia, pois é em função desta que vêm surgindo os blocos econômicos. A globalização da sociedade capitalista influencia cada indivíduo, direta ou indiretamente. Praxedes e Piletti (1999, p.7) citam um exemplo interessante:

Pense na roupa que você veste – um moletom, por exemplo. Quem cultivou o algodão que depois foi transformado em fio e tecido? Quem produziu a comida que alimentou os agricultores que plantaram e colheram o algodão e os caminhoneiros que o transportaram até a tecelagem? E os defensivos agrícolas utilizados para o combate às pragas do algodão, quem realizou os testes de laboratório necessários para fabricá-los?

Vamos imaginar que o defensivo contra a praga do algodão tenha sido fabricado por uma indústria alemã. Você já pensou que milhões de pessoas contribuíram com seus impostos para que o governo da Alemanha pudesse investir em escolas para a formação de cientistas? Nós não temos ideia de como era o chefe do laboratório alemão responsável pelo agrotóxico utilizado numa lavoura no Nordeste do Brasil.

Parece absurdo pensar nisso, mas a temperatura de seu corpo, neste exato momento, é preservada por uma roupa produzida graças ao trabalho de milhares de pessoas em várias partes do mundo.

A alimentação, a moradia, as roupas, o divertimento, o transporte das pessoas são frutos de bens e serviços mundiais, são produtos do capitalismo mundial, globalizado.

Imagine você chegando à casa, ligando um aparelho de televisão da Mitsubishi, atendendo ao telefone num aparelho da Siemens, tomando uma Coca-Cola, ouvindo um CD do grupo Simply Red no seu equipamento de som da Philips. De manhã, resolve comer um aipim do Nordeste brasileiro. Este é o mundo globalizado.

O professor Octavio Ianni¹⁵, citado por Praxedes e Piletti (1999), resume a história da globalização em três fases. A primeira começa com as grandes navegações, que levaram à expansão do relacionamento entre sociedades do planeta, nos séculos XV e XVI, integrando povos num sistema cada vez mais único de produção e consumo de mercadorias. A segunda fase começou com a Revolução Industrial do século XVIII; nessa época, os europeus já haviam formado mercados consumidores, no mundo inteiro, e desenvolveram tecnologias que propiciaram o aumento da produtividade, com um número menor de trabalhadores, preços mais baixos e lucros maiores. O terceiro momento, o atual, é caracterizado pelo domínio das empresas multinacionais e começou a ganhar impulso, a partir dos anos 1950, depois da Segunda Guerra Mundial, com os investimentos na reconstrução da Europa destruída pelo conflito. Hoje, essas empresas controlam os mercados do mundo todo.

Essas multinacionais estruturaram um sistema financeiro internacional, no qual um pequeno número de grandes bancos controla o fluxo de dinheiro circulante e as transações financeiras, no mundo inteiro. Elas também contam com a colaboração de organismos supranacionais, como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), que estabelece regras para todos os países filiados.

O capitalismo mundial, através de multinacionais, que operam em todos os países, e com a evolução constante da eletrônica e da informática, pode produzir bens, serviços e meios de comunicação impensáveis há apenas 50 anos. São essas empresas que detêm o poder econômico, político e social, hoje, pois são capazes de superar, na maioria das vezes, em quantidade e qualidade das mercadorias, as empresas nacionais. Com o desenvolvimento das novas tecnologias, este processo vem sendo acelerado, pois, por exemplo, com o arseneto de gálio, que é um composto produzido em laboratório e está substituindo o silício (um elemento químico da natureza, fundamental para a eletrônica até os anos 80), é possível aumentar em

¹⁵ Octávio Ianni (1926-2004) participou da chamada escola de sociologia paulista, que traçou um panorama novo sobre o preconceito racial no Brasil. Ao lado de Florestan Fernandes, é considerado um dos principais sociólogos do país. Nos últimos anos de sua vida, dedicou seus estudos à globalização. (Cf. dados disponíveis em: www.wikipedia.org. Acesso em: 29 ago. 2009).

cem mil vezes, conforme Praxedes e Piletti (1999), a velocidade de transmissão de informações, em equipamentos muito menores que os produzidos a partir do silício.

Magnoli e Araújo (1994, p. 10) afirmam:

Os fundamentos dessa nova era industrial repousam sobre a automatização e a robotização – que reduzem as necessidades de mão de obra e ampliam a produtividade – e sobre a utilização menos intensiva de matéria-prima e energia. A informática e biotecnologia e a química fina desenvolveram mercadorias revolucionárias, utilizando mão de obra altamente especializada e novas matérias-primas, muitas das quais sintetizadas em laboratórios.

Esse conjunto de transformações originou um amplo movimento de concentração e centralização de capitais. Empresas transnacionais forjaram novas modalidades de fusão e integração, voltadas para a competição de mercado planetário. A contínua incorporação de tecnologias de ponta no processo produtivo envolve investimentos pesados em produtos que rapidamente se tornam obsoletos, e isso exige uma ampliação da escala dos mercados. Novas e gigantescas corporações econômicas passaram a liderar uma ampla integração do mercado mundial, diluindo os limites representados pelas barreiras nacionais.

Todas essas facilidades, na produção, vêm levando a sociedade a uma nova ordem mundial – a das multinacionais, consequência de uma série de fatores, dos quais se podem citar o fim da guerra fria¹⁶, o incremento da guerra comercial entre as empresas e países, e a formação de grandes blocos econômicos, nas regiões do planeta.

O fim da União Soviética, no início da década de 1990, levou os países capitalistas a não mais se preocuparem com o fantasma do comunismo e a entrar numa verdadeira guerra comercial para controlar os mercados consumidores do planeta. Se, antes, os países capitalistas estavam juntos na luta contra a União Soviética, agora, aumentam as tensões e disputas entre eles. Conseqüentemente, os grandes empresários estão procurando criar regiões protegidas da concorrência de empresas de outros países e regiões.

Praxedes e Piletti (1999, p. 23) esclarecem:

¹⁶ *Guerra fria* é a designação dada ao período entre o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991). Muitos historiadores defendem que foi uma disputa entre o capitalismo, liderado pelos Estados Unidos, e o socialismo, liderado pela União Soviética.

Podemos, assim, encarar a formação de blocos econômicos regionais de comércio como uma tentativa para aumentar a segurança dos empresários que atuam no bloco, contra a concorrência de empresas mais eficientes de outros países ou blocos. Nesse caso, ser mais eficiente significa produzir com melhor qualidade e menor custo.

Embora a existência de interesses econômicos seja fundamental para integração de vários países, é curioso o fato de que as empresas só conseguem realizar essa integração com a ajuda do governo. A concorrência entre os capitalistas dificulta ou impede um planejamento a médio e a longo prazo, pois cada um procura seus interesses particulares, perdendo a visão do interesse comum do sistema. Por isso, a presença dos governos, às vezes atuando até mesmo contra os interesses de alguns grupos empresariais, é fundamental para que a integração seja realizada.

Como afirma o professor Francisco Oliveira, “a integração não é um processo comandado pelo mercado, mas pela política, para criar um mercado”.

Praxedes e Piletti (1999) citam, a título de exemplo, cinco blocos econômicos, a saber, União Europeia (EU), Acordo Norte-Americano de Livre Comércio (Nafta), Mercado Comum do Sul (Mercosul), Bloco Asiático e Associação de Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico (APEC), cujas composições apresentamos no Quadro 2:

BLOCOS	PAÍSES-MEMBROS
UNIÃO EUROPEIA	Alemanha, França, Grã-Bretanha, Holanda, Portugal, Espanha, Grécia, Itália, Luxemburgo Dinamarca, Irlanda, Bélgica, Áustria, Finlândia e Suécia.
NAFTA	Estados Unidos, Canadá e México.
MERCOSUL	Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela – Países membros. Bolívia, Chile, Peru, Colômbia e Equador – Países associados. México – País observador.
BLOCO ASIÁTICO	Principais países: Japão, China, Formosa, Cingapura, Hong Kong e Coreia do Sul.
APEC	Estados Unidos, China, Coreia do Sul, Formosa, Indonésia, Filipinas, Hong Kong, Cingapura, Austrália e Canadá, entre outros.

Quadro 2. **Os blocos econômicos e seus respectivos países-membros [I]**
Fonte: PRAXEDES; PILETTI, 1999.

Magnoli e Araújo (2002, p. 11), por seu turno, fazem referência à seguinte divisão dos países em blocos econômicos no Quadro 3:

BLOCOS	PAÍSES-MEMBROS
ACORDO DE LIVRE COMÉRCIO DA AMÉRICA DO NORTE (NAFTA)	Estados Unidos, Canadá e México.
UNIÃO EUROPEIA (UE)	Alemanha, Bélgica, França, Espanha, Portugal, Grécia, Irlanda, Luxemburgo, Dinamarca, Grã-Bretanha, Itália e Holanda.
ASSOCIAÇÃO EUROPEIA DE LIVRE COMÉRCIO (AELC)	Suécia, Suíça, Áustria, Noruega, Finlândia, Islândia.
PACTO DE VISEGRÁD	Hungria, Polônia e República Checa e Eslovaca
COMUNIDADES DOS ESTADOS INDEPENDENTES (CEI)	Rússia, Belarus, Ucrânia, Tadjiquistão, Uzbequistão, Geórgia, Moldávia, Azerbaijão, Armênia, Cazaquistão, Quirguistão e Turcomenistão.
PACTO ANDINO	Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia e Equador.
MERCADO COMUM DO SUL (MERCOSUL)	Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.
MERCADO COMUM DOS PAÍSES DO LESTE E SUL DA ÁFRICA (COMESA)	Moçambique, Namíbia, Ruanda, Somália, Suazilândia, Tanzânia, Uganda, Zâmbia, Zimbábue, Angola, Burundi, Camarões, Djibuti, Etiópia, Quênia, Lesoto, Malavi e Mauritânia.
ASSOCIAÇÃO DE COOPERAÇÃO ECONÔMICA ÁSIA-PACÍFICO (APEC)	Japão, China, Cingapura, Brunei, Malásia, Tailândia, Indonésia, Hong Kong, Taiwan, Filipinas, Austrália, Nova Zelândia, Coreia do Sul, Estados Unidos, Canadá, México (futuro membro) e Chile (futuro membro).

Quadro 3. Os blocos econômicos e seus respectivos países-membros [II]

Fonte: MAGNOLI; ARAÚJO, 2002.

Sabe-se da existência de outros blocos internacionais que foram constituídos, ao longo do tempo, a saber: Comissão Econômica dos Países Socialistas (Come), Países Caribenhos e América Central (Caricom), Alternativa Bolivariana para as Américas (Alba), mas não se pretendeu aprofundar a discussão sobre esse assunto, na pesquisa geradora desta dissertação.

Considerando a União Europeia, percebe-se que essa integração foi se fortalecendo, ao longo dos anos, através de acordos, assinados pelos países integrantes do bloco, que visavam ao fortalecimento da organização conjunta, em detrimento de intervenções lucrativas apenas para seus países. A União Europeia significou o fim das barreiras e fronteiras quanto à circulação de pessoas, de produtos de consumo, de equipamentos para as fábricas, matérias-primas e de dinheiro, entre os 15 países que a constituem. Por exemplo, um trabalhador espanhol pode circular e até trabalhar legalmente em qualquer outro país do bloco. Vários foram os acordos assinados, durante anos, para que se formasse o bloco coeso de hoje, mas não é objetivo deste estudo o aprofundamento do teor desses acordos.

Afirmam Praxedes e Piletti (1999, p. 28):

Como a União Soviética já não ameaça os interesses norte-americanos no mundo, o governo dos Estados Unidos não tem mais motivos para continuar investindo no fortalecimento de outros países. Acha que o melhor que tem a fazer neste momento é proteger seus interesses diante da forte concorrência comercial que está sofrendo.

O Nafta, criado em 1992, veio fortificar um comércio regional que já era intenso entre Estados Unidos, Canadá e México. A diferença entre esses três países é bem grande, principalmente entre Estados Unidos e Canadá, de um lado, e México, do outro. Este fato tem trazido conflitos, e o Nafta tem sofrido pressões dos sindicatos americanos, preocupados com as empresas que podem ser atraídas para o México, devido à mão de obra ser mais barata. Por outro lado, o México tem sofrido com as consequências negativas do Nafta, pois o governo, os empresários e os consumidores ficaram deslumbrados com bens importados dos Estados Unidos e do Canadá, provocando um déficit comercial, conforme comentam Praxedes e Piletti (1999).

Acordos têm sido assinados também entre esses países, assim como entre os do Bloco Asiático e da APEC. Mas, como já foi mencionado, não é proposta deste estudo aprofundar-se sobre a existência e funcionamento destes blocos e sim deter-se na história do Mercosul.

2.3 Tentativas de integração latino-americana e caribenha

Magnoli e Araújo (2002, p. 18) citam a “Carta da Jamaica”, de Simon Bolívar, como uma das primeiras alusões à integração da América Latina.

A invasão da Espanha pelas tropas francesas de Napoleão Bonaparte, em 1810, deflagrou o processo de independências na América Hispânica. As elites criollas das colônias espanholas – estimuladas pelas ideias vindas da França revolucionária e da república independente dos Estados Unidos – encontraram em homens como Simon Bolívar e José de San Martín os chefes militares da libertação.

A restauração da Coroa espanhola, em 1814, após a derrota de Napoleão, abriu caminho para uma terrível contraofensiva metropolitana. Quando se iniciava a ofensiva recolonizadora espanhola contra as forças dos generais libertadores, apareceu a célebre Carta da Jamaica. Nesse documento, Simon Bolívar preconizava a unidade da América hispânica independente, que deveria se organizar numa imensa confederação, do México até a Argentina, formada por três grandes federações. O grande ideal bolivariano, de unidade do conjunto hispano-americano, teve nesse documento a sua primeira expressão.

Schilling (1992, p. 7), também, registra:

Desde a utopia da “Pátria Grande” dos Libertadores, várias propostas de integração latino-americana foram formuladas, e algumas implementadas, com o objetivo de romper a dependência da América Latina, em relação aos Estados Unidos e Europa. Entretanto, todas essas iniciativas esbarram num problema crucial, ou seja, a questão da hegemonia. A existência de polos de poder sub-regionais com pretensões hegemônicas representados principalmente pelo Brasil, Argentina e México sempre impediu o desenvolvimento de estratégias comuns de integração que pudessem responder, de maneira efetiva, às necessidades e interesses de nossos povos. Ao mesmo tempo, qualquer tentativa de integração sempre foi vista como ameaça ao poder e interesses dos Estados Unidos no continente, gerando pressões do governo americano e também das empresas americanas que operam na América Latina.

Quando foi concluída a libertação da América hispânica, a fragmentação deste território desenvolveu-se de acordo com os interesses das oligarquias regionais, herdeiras dos aparelhos administrativos metropolitanos. Bolívar, presidente da Grã-Colômbia, convocou o

Congresso do Panamá, que aconteceu em 1826 e foi assistido apenas por Grã-Colômbia, México, Federação Centro-Americana e Peru, e fracassou em sua intenção de unir estas nações. Infelizmente, a decomposição territorial evoluiu, gerando guerras civis, conflitos e guerras de fronteiras, hostilidade e desconfiança. Ainda conforme Magnoli e Araújo (2002), os novos Estados emergiram, refletindo os interesses das elites *criollas* e dos caudilhos políticos regionais.

A partir de 1830, o México tentou convocar reuniões continentais; de acordo com Magnoli e Araújo (2002), ele revelava ambições de converter-se em liderança regional. Após a devastadora guerra entre o México e Estados Unidos (1846-1848), deflagrada por causa da anexação do Texas aos EUA, as iniciativas bolivarianas se transferiram para a América do Sul.

Magnoli e Araújo (2002, p. 19) relatam, ademais, que aconteceram três encontros continentais, no século XIX, convocados sob o signo da Carta da Jamaica.

O Congresso Americano de Lima (1848), convocado pelo Peru, teve a participação da Bolívia, Chile, Equador e Colômbia. Nele, aprovou-se o “tratado de confederação” que, apesar do título pretensioso, limitava-se a estabelecer débeis mecanismos de ajuda mútua em caso de agressão por uma potência estrangeira. O Congresso Continental de Santiago (1856) foi uma reunião de um único dia, assistida apenas pelo Chile, Peru e Equador. Ela redigiu um ambicioso “tratado continental”, jamais ratificado por qualquer Estado, que previa uma liga permanente, associada contra eventuais agressões estrangeiras. A segunda conferência de Lima (1864-1865) contou com maior audiência, reunindo Peru, Bolívia, Chile, Equador, Venezuela, Colômbia, El Salvador e Guatemala. Novamente, se priorizou a questão da defesa comum e, mais uma vez, projetou-se uma confederação que nunca saiu do papel.

Nas últimas décadas do século XIX, o hispano-americanismo esgotou-se, vencido pelos interesses conflitantes das oligarquias e corroído pelos diversos fracassos sucessivos das tentativas integracionistas. Para Magnoli e Araújo (2002, p. 19), “a ascensão dos Estados Unidos à condição de grande potência representou o golpe definitivo contra o hispano-americanismo, que foi substituído pelo pan-americanismo”, cujas origens remotas, como

esclarecem esses autores, se encontram na Doutrina Monroe¹⁷: “A América para os americanos – célebres palavras pronunciadas em 1823, perante o Congresso dos Estados Unidos e sintetizava a oposição da república independente ao colonialismo europeu.” (p. 19).

2.4 Breve histórico do Mercosul

Até a chegada dos europeus, pode-se dizer que o território hoje conhecido como América era uno e indiviso. A esse respeito, segundo registro de Schilling (1992, p. 11):

Somente algumas nações indígenas que haviam alcançado um estágio mais avançado de cultura (como os astecas, os maias e os incas) haviam se fixado de forma permanente em determinadas regiões. As ruínas existentes no México, Guatemala e no Peru, assim como as reconstituições do tipo de vida que levavam aqueles povos (e dos que os antecederam), constituem amostras do alto nível de civilização alcançado pelos mesmos. Evolução que em alguns aspectos assombraram os conquistadores europeus.

Segundo Tomás de Aquino, a formação de estados surgia da razão natural, e por isso também era legítimo o poder estatal dos príncipes pagãos. Igualmente para ele, o direito de propriedade se fundava na ordem natural. Portanto, concluíram os escolásticos tardios da Espanha, como o direito natural é válido para todos os povos, os exploradores não devem expropriar os indígenas de sua autoridade e de suas propriedades. Francisco de Vitória impugnou tese de que o primeiro descobrimento concedera o direito de propriedade sobre os países habitados. Teólogos posteriormente também consideraram que esse título jurídico carecia de valor. (KONETZKE, *apud* SCHILLING, 1992, p. 12).

Frei Bartolomeu, em 1542, esteve cara a cara com Carlos V e afirmou: “As conquistas espanholas no Novo Mundo eram invasões violentas de tiranos cruéis, condenadas

¹⁷ “James Monroe, em 1817, foi eleito presidente dos Estados Unidos e reeleger-se em 1820. [...] A linha de ação da Doutrina Monroe repudiava a intervenção da Europa nos países do continente americano, sendo esta assumida pelos Estados Unidos, que passaram a ser mediadores e orientadores das políticas externas dos países latino-americanos sob a máxima: A América para os americanos.” (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/James_Monroe>. Acesso em: 29 ago. 2009).

não somente pela lei de Deus, mas também por todas as leis humanas.” (SCHILLING, 1992, p. 13).

Os Incas também se colocavam totalmente contra as invasões. William H. Prescott (*apud* SCHILLING, 1992), autor do clássico *História de la conquista de Peru*, baseado em memorialistas da época, diz que o inca Atahualpa, após escutar o frei Vicente de Valverde (falando em nome do conquistador Francisco Pizarro) dizer que o Papa havia comissionado o Imperador espanhol, o monarca mais poderoso do mundo, na época, para conquistar o hemisfério ocidental e converter seus habitantes, respondera:

Não quero ser tributário de nenhum homem, eu sou mais do que qualquer príncipe da terra; vosso imperador pode ser um grande príncipe, não duvido, pois vejo que enviou vassallos desde tão longe e cruzando os mares, e por isso quero tratá-lo como irmão. Respeito o papa de quem me falais, porém penso que deve estar caduco se trata de dar reinos que não lhe pertencem. (PRESCOTT, *apud* SCHILLING, 1992, p. 13).

Muitas disputas já ocorreram entre os países que hoje compõem o Mercosul. Algumas delas valem ser lembradas, como os choques entre Portugal e Espanha pela posse das terras situadas entre Laguna, onde fica o estado de Santa Catarina, e Buenos Aires.¹⁸ Também, a Colônia do Sacramento, localizada às margens do rio da Prata, mudou de dono várias vezes, ficando disputada entre Portugal e Espanha. A região dos Sete Povos das Missões, entre o Rio Grande do Sul e a Argentina, que, inicialmente, pertencia à Espanha e, após o Tratado de Madri, em 1750, acabou ficando com Portugal. Com a independência do Brasil e da Argentina, no início do século XIX, estes dois países passaram a disputar a posse da antiga Banda Oriental (atual Uruguai), que acabou sendo anexada ao Brasil e transformada em Província Cisplatina. Mais tarde, a população dessas terras lutou pela independência e, em 1828, surgiu o Uruguai. Ainda no século XIX, aconteceu a guerra sangrenta entre Brasil, Argentina e Uruguai, apoiados pela Inglaterra, contra o Paraguai, que saiu desta guerra bastante destruído.

Já no século XX, aconteceram algumas tentativas de integração, na região. Praxedes e Piletti (1999, p. 32) citam alguns:

¹⁸ Um dos motivos desta disputa foi a dificuldade para demarcação de fronteiras.

O Pacto de Santiago (ou ABC), entre Argentina, Brasil e Chile e o Tratado de Manágua, na América Central, ambos nos anos de 50; a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (Alalc), a partir de 1960; o Acordo de Cartagena ou Pacto Andino, assinado em 1969; e a Associação Latino-Americana de Intercâmbio (Aladi), que substituiu a Alalc em 1980. Mas nem os países capitalistas centrais nem as grandes multinacionais tinham interesse na integração dos países latino-americanos, e todas essas tentativas fracassaram.

A ALALC iniciou-se com um informe divulgado, em fevereiro de 1958, em Santiago, intitulado “Bases para a Formação do Mercado Regional Latino-Americano”. Após várias reuniões, em Lima e Montevideu, firmou-se a Ata, contendo o Projeto do Tratado da Zona de Livre Comércio. Esse tratado foi subscrito, em 18 de fevereiro de 1960, pelos chanceleres da Argentina, do Brasil, do Chile, do México, do Paraguai e do Uruguai, assim como pelo embaixador do Peru, em Buenos Aires. Depois, ingressaram a Bolívia, a Colômbia, o Equador e a Venezuela. Para Schilling (1992), o grande obstáculo a este plano de integração se localizava no grau de desenvolvimento desigual entre os países integrantes do Tratado.

O Acordo de Cartagena foi uma tentativa bem diferente das anteriores. Subscrito por Bolívia, Colômbia, Chile, Equador e Peru, em 26 de maio de 1969, e tendo o ingresso da Venezuela, em 1973, este Acordo constituiu, no início, uma valente tentativa de frear a grande penetração do capital monopolista multinacional, almejando conseguir a integração regional efetiva e corrigir o desenvolvimento desigual dos países-membros. Ele foi designado como Programa de Libertação, pois se estabelecia a eliminação gradual das tarifas alfandegárias sobre todos os produtos dos países-membros. Schilling (1992, p. 42) cita o Pacto Andino ou Acordo de Cartagena:

A plena liberdade tarifária – dentro da área – estava prevista para 31 de dezembro de 1980 e para 31 de dezembro de 1985 em relação à Bolívia e ao Equador, os menos desenvolvidos. Esses, para conseguir um acelerado processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, diminuir o desnível que os separava dos demais, seriam beneficiados pela instalação prioritária de indústrias em seus territórios e pela preferência que seria assegurada aos seus produtos no mercado regional.

Junto ao “Programa de Libertação”, estabeleceu-se também uma “Lei Tarifária Comum”, passo prévio para União Alfandegária Andina. Essa unidade em relação ao comércio exterior constituiria uma sólida barreira às

pressões imperialistas, uma condição básica para o desenvolvimento da auto-suficiência industrial da região.

Dentro desse objetivo, os países do Pacto Andino trataram de estabelecer uma estratégia de desenvolvimento conjunto: um programa de investimentos comum, seleção de setores industriais considerados mais importantes e a localização das fábricas de forma a atender da melhor maneira os interesses dos países e da sub-região no seu todo. Alguns dos projetos setoriais: metal-mecânica, petroquímica e automotriz.

Outro ponto fundamental do Acordo de Cartagena foi a fixação de normas para a atuação das empresas transnacionais, tratando de submetê-las aos interesses nacionais e regionais.

A Coordenação desse Acordo era da *Junta Del Acuerdo de Cartagena* (Junac) e, dentre as normas estabelecidas, seus integrantes consideravam o capital estrangeiro como um aliado, no desenvolvimento econômico da América Latina, contanto que estimulasse a capitalização do país onde se fixasse, facilitando a ampla participação do capital nacional nesse processo, e não criasse obstáculos à integração regional.

Essa tentativa de frear, de controlar parcialmente a exploração das empresas transnacionais, em países da América Latina, foi totalmente atacada pelos países capitalistas centrais, pelos governos e pela imprensa a serviço do capital monopolista. Para Schilling (1992, p. 44), “mais do que pelas tímidas reformas produzidas no Chile, a ação decisiva do governo de Santiago na formulação da estratégia do Acordo de Cartagena foi a causa determinante da derrocada de Salvador Allende.”

A situação mudou, pois, com medo de desaparecerem, as empresas desses países tentaram criar um mercado comum, cada país olhando para seus vizinhos como um aliado para superar a crise de mercado. O uso das novas tecnologias, na produção industrial e agrícola, que abordamos no início deste capítulo, influenciou, profundamente, na economia dos países da América Latina. Tanto os produtos industrializados, que podem ser produzidos por menor preço nas economias líderes, quanto as matérias-primas, como ferro, chumbo, estanho e petróleo, se tornam menos importantes, no mercado internacional, devido aos novos materiais produzidos em laboratórios.

O Mercosul nasceu dos acordos firmados entre o Brasil e a Argentina, conforme Magnoli e Araújo (2002), com a redemocratização destes dois países, em meados da década de 1980.

Anteriores à construção do Mercosul, houve várias rivalidades entre Brasil e Argentina. Pode-se citar, para efeito de ilustração, a disputa pelo controle do Uruguai (que, em 1821, chegou a ser anexado ao Brasil, como Província Cisplatina). Outro exemplo foi o que ocorreu quando o Brasil construiu a Estrada de Ferro Brasil-Bolívia (que liga Santa Cruz de La Sierra ao porto de Santos) e a rodovia BR-227 (que liga Assunção ao porto de Paranaguá), deslocando os fluxos de mercadorias da Bolívia e Paraguai (países sem mar), antes realizado pelo eixo fluvial norte-sul que os prendia à Argentina. Mais tarde, a inauguração do porto do Rio Grande reduziu ainda mais a importância dos portos de Buenos Aires e Montevideu para os bolivianos e paraguaios.

Outro exemplo foi a construção da Usina Hidroelétrica de Itaipu, realizada por empresa binacional (Brasil e Paraguai), que gerou um sério atrito diplomático com a Argentina.

Foi nos governos de José Sarney (Brasil) e Raúl Alfonsín (Argentina), no ano de 1985, que houve um encontro, em Foz do Iguaçu, cujo resultado foi uma declaração de intenções políticas. Em julho de 1986, foi assinado o Programa de Integração e Cooperação Econômica Brasil-Argentina (PICE), baseado no conceito de integração gradual e flexível.

Em 1990, os novos governos do Brasil e da Argentina assumem outras posturas com relação à integração destes países. Magnoli e Araújo (2002, p. 28) afirmam:

Em julho de 1990, os novos governos dos dois países (Fernando Collor, pelo Brasil, e Carlos Menem, pela Argentina) decidiram acelerar o processo de integração, antecipando o estabelecimento do mercado comum bilateral para 31 de dezembro de 1994. Em seguida, entrou em vigor o Acordo de Complementação Econômica (ACE-14), determinando a redução gradual das tarifas alfandegárias, até a sua completa extinção. O enfoque adotado, prevendo uma redução linear das tarifas alfandegárias para todos os produtos, representou uma mudança significativa na rota prevista pelo Pice. Coerentes com a sua orientação neoliberal, os dois governos abandonaram a idéia de acordos setoriais, vinculados à situação específica dos ramos produtivos de cada país, preferindo reforçar a abertura dos mercados e a livre competição entre as empresas envolvidas.

Geopoliticamente, o Mercosul é produto de acordos entre Argentina e Brasil; esses países representam o eixo de aglutinação dos outros países da região, que já tem o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela como países-membros.

2.5 O Mercosul, hoje

Hoje, o Mercosul é organizado com base no Tratado de Assunção, por meio do qual o bloco foi fundado, em 26 de março de 1991. Esse tratado está sendo complementado por vários protocolos. Pode-se citar, conforme a página do Mercosul, na internet, como os mais importantes: Protocolo de Ouro Preto, Protocolo de Brasília, Protocolo de Olivos, Protocolo de Ushuaia, Protocolo modificado do Protocolo de Olivos e o Protocolo de Adesão da República Bolivariana da Venezuela ao Mercosul.

Os Estados-partes do Mercosul são a Argentina, o Brasil, o Paraguai, o Uruguai e, recentemente, a República Bolivariana da Venezuela. Os Estados-associados são Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru. Justifica-se a existência desses associados, em função tanto do compromisso do Mercosul com o aprofundamento do processo de integração regional quanto da importância de desenvolver e intensificar as relações com os países-membros da Associação Latino-americana de Integração (Aladi).

Já existem Acordos do Mercosul no âmbito da Aladi, como, por exemplo, o Mercosul-Chile, o Mercosul-Bolívia, o Mercosul-México, o Mercosul-Peru, o Mercosul-Colômbia/Equador/Venezuela, o Mercosul-Cuba, entre outros.

Os principais órgãos deliberativos do Mercosul são o Conselho do Mercado Comum (CMC), o Grupo Mercado Comum (GCM) e a Comissão de Comércio do Mercosul (CCM). Além desses órgãos, as decisões são tomadas pelo Parlamento do Mercosul, pela Comissão de Representantes Permanentes do Mercosul, pelas Reuniões de Ministros, pelo Foro Consultivo Econômico Social, pelos Subgrupos de Trabalho, pelas Reuniões Especializadas, pelos Comitês, pelos Grupos *Ad Hoc*, pela Comissão Sociolaboral e pelas Comissões Técnicas.

Os idiomas oficiais do Mercosul são o português e o espanhol, sendo a versão oficial de documentos escrita no idioma do país que sediar cada reunião.

O Parlamento do Mercosul tem como critério a representação cidadã. Na primeira fase de sua existência (de 2006 até 2010), esse Parlamento vem funcionando com base na representação paritária e está integrado por 18 parlamentares de cada Estado-parte. Esses parlamentares são designados pelos respectivos Congressos Nacionais. Na segunda etapa, com início agendado para 2010, os parlamentares serão eleitos com base no critério de proporcionalidade. Já em 2010, os representantes do Parlamento serão eleitos por sufrágio universal, direto e secreto.¹⁹

Entre as dificuldades do Mercosul está a assimetria dos mercados existentes no bloco, que traz, também, a dificuldade da criação de uma moeda unificada para os países-membros.

2.6 O Setor Educacional do Mercosul

O Setor Educacional do Mercosul (SEM) assinou alguns acordos entre os países-membros e alguns entre países-membros e associados, através dos respectivos Ministros de Educação. Podem-se citar alguns, como a Decisão nº 6, de 20 de julho de 2006, que foi firmada entre os países-membros com o intuito de aprovar mecanismos para a implementação do Protocolo de Integração Educativa e o reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e médio não técnico. Por esta Decisão nº 6/06, os Ministros de Educação dão consequência ao que reconheceram pela Decisão nº 7/91: “[...] a formação integral dos recursos humanos mediante elevação dos níveis de educação é fator essencial para fortalecer o processo de integração e alcançar a prosperidade, o progresso e o bem-estar com justiça social dos habitantes da sub-região.”

¹⁹ V. página brasileira do Mercosul: <<http://www.mercosul.gov.br>> Acesso em: 15 set. 2009.

A Decisão nº 26/03, de 15 de dezembro de 2003, firmada pelo Programa de Trabalho do Mercosul 2004-2006, elaborado pelo Conselho Mercado Comum, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino dos idiomas espanhol e português. Dispõe, também, sobre o avanço nas negociações para o reconhecimento mútuo dos títulos de habilitação para profissionais dos Estados-partes, com a intenção de permitir a circulação de profissionais e o desempenho de suas atividades laborais. O item 2.6, constante do Anexo desta Decisão 26/03, aborda a necessidade de “iniciar a agenda de programas de cooperação para melhorar os níveis educacionais do Mercosul.”

Por meio da Decisão nº 33, de 16 de dezembro de 2004, do Conselho do Mercado Comum, cria-se o “Fundo de Financiamento do Setor Educacional do Mercosul (FEM)”, para “financiar os programas e projetos da área educacional que fortaleçam o processo de integração regional.”

Conforme a Decisão nº 24/2005, cuja adoção pelo Brasil foi promulgada pelo Decreto nº 5.985, de 13 de dezembro de 2006, que incorporou as indicações da Decisão nº 24/2005 do Mercosul, entre os programas a serem financiados estão:

Artigo 30º - [...]

I) [...]

II) [...]

III) Programa de Coesão Social: os projetos enquadrados dentro desse programa deverão contribuir ao desenvolvimento social, em particular nas zonas de fronteira, e poderão incluir projetos de interesse comunitário em áreas da saúde humana, a redução de pobreza e do desemprego. O programa compreenderá os seguintes componentes:

i) [...]

ii) Ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante, com vistas a diminuir as taxas de analfabetismo e de abandono escolar, aumentar a cobertura do sistema educativo formal na população, promover a educação destinada a proteger as necessidades específicas de especialização e a diminuição das disparidades no acesso à educação.

iii) [...]

iv) Combate a pobreza: identificação e localização das zonas mais afetadas pela pobreza e exclusão social; ajuda comunitária; promoção do acesso à moradia, saúde, alimentação e educação de setores vulneráveis das regiões mais pobres e das regiões fronteiriças.

Algumas outras decisões foram firmadas no âmbito do Mercosul, mas este estudo não fará referência a elas, por enquanto. O que interessa, no momento, é que existe a intenção de uma integração do ensino primário (ensino fundamental, conforme nomenclatura adotada pela legislação educacional brasileira) e médio não técnico; existe um fundo financeiro que subvencionará projetos, e um dos programas que poderão ser financiados trata da educação de jovens e adultos e do ensino profissionalizante, com vistas a diminuir as taxas de analfabetismo e de abandono escolar.

2.7 A Juventude no Mercosul

As questões referentes à juventude, no Mercosul, são decididas ou têm o assessoramento da Reunião Especializada da Juventude (REJ), que foi criada em 2006 e tem seus objetivos especificados por meio da Resolução nº 39/06.

TENDO EM VISTA: O Tratado de Assunção, o Protocolo de Ouro Preto, as Decisões N° 04/91, 09/91 e 14/96 do Conselho do Mercado Comum e a Resolução N° 20/95 do Grupo Mercado Comum.

CONSIDERANDO:

Que os temas sobre políticas públicas regionais que beneficiem os jovens do Mercosul requerem um âmbito específico para seu tratamento.

Que, nesse sentido, se considera conveniente a criação de um foro destinado a promover o diálogo, a cooperação e a elaboração de políticas juvenis no âmbito do Mercosul.

O GRUPO MERCADO COMUM

RESOLVE:

Art. 1 – Criar a Reunião Especializada da Juventude do Mercosul (REJ) dependente do GMC, com a tarefa de promover o diálogo, a elaboração, a cooperação e o fortalecimento de políticas juvenis no âmbito do Mercosul, com a finalidade de impulsionar a melhoria das condições de vida dos jovens.

Art. 2 – A Reunião Especializada da Juventude do Mercosul será integrada pelos representantes governamentais a cargo das políticas públicas de juventude dos Estados Partes.

Art. 3 – Esta Resolução não necessita ser incorporada ao ordenamento jurídico dos Estados Partes por regulamentar aspectos da organização ou do funcionamento do Mercosul.

XXXI GMC EXT – Córdoba, 18/VII/06²⁰

No Brasil, a REJ é coordenada pela Secretaria Nacional de Juventude, pela Secretaria-Geral da Presidência da República e conta com a participação regular de representantes do Ministério do Trabalho, do Ministério das Relações Exteriores, do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e de organizações sociais da sociedade civil.

Em dezembro de 2006, aconteceu a primeira cúpula do Mercosul, e as organizações sociais que dela participaram registram:

O desenvolvimento social e econômico do Mercosul passa pela elaboração, implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas de juventude que se articulem transversalmente com as políticas de educação, trabalho decente, cultura, saúde, segurança pública, intercâmbio de jovens, turismo, meio ambiente, esporte e lazer. As políticas públicas de juventude devem ser compreendidas como prioridade por todas as gerações e devem, necessariamente, contemplar o estímulo à participação dos jovens nas esferas de decisão do Bloco. (BRASIL, 2010, p. 96)

Também, conforme relatos encontrados em *Mercosul Social e Participativo...* (Brasil, 2010), em 17 de dezembro de 2008, aconteceu a IV Sessão da REJ, em Salvador (BA), no Brasil, e uma das suas principais resoluções diz respeito à integração produtiva da região, voltada para o desenvolvimento social, contemplando a dimensão participativa, considerando as identidades, as culturas e as potencialidades de nossos povos; à promoção de políticas de trabalho decente; à necessidade de ampliar os espaços de participação da sociedade civil em todas as sessões da REJ, assim como à garantia do acesso à informação, à transparência e à prestação de contas, com objetivo de conferir legitimidade e sustentabilidade às decisões da Reunião.

A demanda de trabalho decente para os jovens foi priorizada, em 2009, pela REJ, por conta dos seguintes motivos:

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) estima que existam cerca de 10 milhões de jovens desempregados na América Latina, o que equivale a

²⁰ V. página brasileira do Mercosul: <<http://www.mercosul.gov.br>>. Acesso em: 22 ago. 2010

16% da força de trabalho entre 15 e 24 anos, nível três vezes superior ao dos adultos. Em todo o mundo, os jovens representam 40% do total de desempregados. (BRASIL, 2010, p. 96).

Ainda em 2009, aconteceu a V Sessão da REJ, em junho, na cidade de Assunção (Paraguai). Nessa ocasião, foi aprovada a seguinte proposta brasileira: “[...] levar ao Grupo Mercado Comum a sugestão de que os Estados Partes adotem a agenda de Trabalho Decente Juvenil. (BRASIL, 2010, p. 96). Ademais, preocupando-se com o trabalho dos jovens, o Brasil realizou, em novembro de 2009, em Brasília (DF), um seminário, com a participação dos governos e lideranças sindicais de jovens do Mercosul, cujo objetivo foi aumentar o intercâmbio de experiências sobre o trabalho juvenil entre os Estados Partes.

A REJ também tem colaborado nas pesquisas sobre a situação da juventude no Mercosul, desenvolvidas pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Uma dessas pesquisas, realizada com o título *Inovar para Incluir: jovens em desenvolvimento humano* apresentam algumas opiniões dos jovens: eles valorizam a inovação e o conhecimento, o meio ambiente, o uso dos espaços públicos, a construção de acordos intergeracionais, a igualdade e a participação. (BRASIL, 2010, p. 97).

Pode-se extrair, dessas reuniões, do seminário e da pesquisa, que algumas das demandas do segmento juventude do Mercosul são:

- participação, considerando as identidades, as culturas e as potencialidades dos povos;
- promoção de políticas de trabalho decente;
- ampliação dos espaços de participação da sociedade civil em todas as sessões da REJ;
- garantia do acesso à informação, à transparência e à prestação de contas, com objetivo de conferir legitimidade e sustentabilidade às decisões da Reunião;
- inovação e o conhecimento;
- preocupação com o meio ambiente;
- utilização dos espaços públicos;
- construção de acordos intergeracionais;
- igualdade.

3 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ESTADOS-MEMBROS EFETIVOS DO MERCOSUL

Para esta análise, foram sistematizadas as leituras encontradas no *website* da *Fundación Santillana*²¹. Recorreu-se, em especial, às sínteses dos pesquisadores Sérgio Haddad (Brasil)²², Lidia Mercedes Rodríguez (Argentina)²³, Laura Inéz Zayas Rossi (Paraguai)²⁴ e Pilar Ubilla (Uruguai)²⁵. Nas sistematizações elaboradas pelos quatro autores, em estudo realizado pelo *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe* (CREPAL), no ano de 2005²⁶, encontram-se referências às desigualdades sociais existentes nesses países, assim como às influências negativas que as políticas neoliberais trouxeram para os respectivos sistemas educativos.

Os países da América Latina e do Caribe são marcados por grande desigualdade regional, econômica e social, que se reflete na histórica exclusão de setores da população do exercício de seu direito à educação formal. A situação de exclusão social foi agravada com as reformas neoliberais pelas quais passaram os países da América Latina, em que foram contidos gastos direcionados à educação, não permitindo que direitos garantidos em leis fossem assegurados plenamente.

É importante registrar que os países da latino-americanos, apesar de possuírem semelhanças nos aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos, também apresentam

²¹ Vide: <http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org>. Essa organização tem por objetivo manter um intercâmbio entre países da América Latina e do Caribe, visando à ampliação do conhecimento e acompanhamento de projetos sobre a EJA.

²² Pós-doutor e pesquisador do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre outras funções.

²³ Docente da Universidade de Buenos Aires, Faculdade de Filosofia e Letras, e da Universidade Nacional de Entre Rios, Faculdade de Ciências da Educação.

²⁴ Socióloga e investigadora do *Departamento de Investigación Pedagógica del Instituto Superior de Educación* (ISE/MEC) e do *Grupo de Estudios de la Mujer Paraguaya* (GEMPA), docente da *Universidad Católica* e da *Universidad Nacional de Assunción*.

²⁵ Professora de Educação Física e Educadora Popular. Docente e investigadora da *Multiversidad Franciscana para América Latina* (MFAL) del *Maestrado de Educación Popular*, entre outras funções.

²⁶ Estudo que abordou o período de 2000 a 2005, com respeito à educação de pessoas jovens e adultas.

peculiaridades em seus respectivos processos de desenvolvimento, tornando-os singulares. Será impossível abordar, detalhadamente, esse assunto, visto que o prazo para construção de uma dissertação de mestrado é curto para um estudo aprofundado de muitos temas; por isso, este capítulo se deterá nas análises referentes à EJA, buscando a sistematização da sua situação na atualidade.

3.1 Situação da EJA em cada país

Pretende-se, nesta terceira seção, apresentar uma análise sucinta de cada um dos países que estão sendo estudados, buscando contextualizar a realidade educacional desses países.

3.1.1 No Brasil

No Brasil, são grandes as desigualdades econômicas e sociais e, de acordo com Haddad (2009), elas influenciam a exclusão de grande parcela da população do sistema educacional. Esse estudo realizado pelo Crepal se refere ao Brasil não como um país pobre, mas com uma perversa desigualdade. Apesar de o país ter apresentado grande crescimento econômico, o nível de pobreza se mantém muito alto, pois a riqueza tem sido acumulada, apenas, por uma pequena parcela da população. Haddad (2009, p. 13) constata que 20% da população brasileira estão abaixo da linha de pobreza, e os indicadores econômicos e sociais registram uma grande contradição que prejudica o segmento de pessoas jovens e adultas.

Por un lado, la opción por el crecimiento no logró incluir socialmente a las capas de población más pobres; y por otro, los escasos empleos en el mercado formal exigen cada vez más escolarización y especialización técnica. Esta demanda no encuentra respuesta en las políticas educativas destinadas a este segmento.

Os altos índices de pobreza, no Brasil, são marcados pelas condições de territorialidade, gênero, discriminação étnico-racial da população.

Nos últimos anos, tem havido uma crescente oferta de matrículas, no ensino fundamental, mas ainda são encontradas muitas crianças e adolescentes fora da escola, como é o caso do estado de Alagoas, que, segundo o PNAD 2003²⁷, apresenta um índice de 6,3%, na faixa etária de 7 a 14 anos, nessa situação (Haddad, 2009, p. 14). Uma peculiaridade do Brasil, em relação a outros países em desenvolvimento, apontada pelo referido autor, é o fato de as pessoas do sexo masculino, na faixa etária de 5 a 17 anos, estarem mais fora da escola do que as do sexo feminino, na mesma faixa etária.

A porcentagem de pessoas que é plenamente alfabetizada, conforme pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF/2005)²⁸, corresponde a 26%, na faixa de 15 a 64 anos. Desses, 47% são homens e 53% são mulheres, e mais de 70% do total são pessoas de até 34 anos.

Com relação aos analfabetos absolutos, Haddad (2009, p.15) a eles se refere da seguinte forma:

La exclusión de los derechos educativos se refiere a la forma desigual en que se atiende a la población brasileña. Las tasas de analfabetismo absoluto confirman la regionalización de la desigualdad social en el país. El mayor contingente de analfabetos (48,7%) se encuentra en los grupos etáricos de más edad, con personas de 50 años o más; aunque el analfabetismo persiste también entre los jóvenes: en 2000, entre las personas no alfabetizadas, casi dos millones eran jóvenes entre 15 y 24 años, y 1,4 millones eran adolescentes entre 10 y 14 años.

Sobre as reformas neoliberais implementadas no Brasil, que cortou verbas para os gastos públicos, houve medidas de descentralização e municipalização das responsabilidades com o ensino escolar. Para Haddad, após a aprovação da nova Constituição Federal Brasileira

²⁷ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

²⁸ Essa pesquisa é realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, que verifica o analfabetismo funcional sobre as habilidades de leitura e escrita, num período de dois em dois anos, intercalados por investigações direcionadas às habilidades de matemática. (Vide: <<http://www.ipm.org.br>>; <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por> Acesso em: 20 jul. 2010).

em 1988, a lei que regulamentou o campo educacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, 1996) não contemplou totalmente os anseios da sociedade civil organizada, pois não ampliou direitos conforme a Constituição. Os avanços conseguidos posteriormente a essa lei são frutos, em parte, de acordos internacionais como, por exemplo, os firmados na Conferência Mundial de Dakar, em 1990, e na Conferência de Hamburgo, em 1997.

Em 2000, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 11 e a Resolução nº 1, com o objetivo de fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, regulamentando aspectos da LDB (Lei nº 9394/96). Em 2001, a Lei nº 10.172 estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), definindo metas prioritárias para o decênio 2001-2011, conforme Haddad (2009). Algumas das principais ações, nos diversos níveis do governo brasileiro, podem ser sistematizadas da seguinte forma:

- | | |
|------------|--|
| 1995/ 2002 | <ul style="list-style-type: none"> – Alfabetização Solidária; – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor); – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); – Programa de apoio aos sistemas de ensino para a educação de jovens e adultos. |
| 2003/2006 | <ul style="list-style-type: none"> – Programa Brasil Alfabetizado; – Fazendo Escola-Recomeço; – Pronera; – ProJovem. |

É importante registrar que, no governo Lula da Silva, foi criada, inicialmente, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), posteriormente, transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), significando uma conquista, tendo em vista a centralização das políticas de EJA e o reconhecimento das especificidades de seu público.

3.1.2 Na Argentina

Rodríguez (2009, p. 8) afirma que, desde o ano de 2006, a Argentina se encontra num processo de relativa tranquilidade social, demonstrado pelos indicadores sociais, mesmo sem ter sido realizada nenhuma transformação estrutural na sociedade. *“Entre 2002 y 2005 se pasó de un 53% de población bajo la línea de pobreza y un 25% bajo la de indigencia, a un 38,5% y un 14%, respectivamente.”*

Mesmo com os avanços, constata-se que são grandes as desigualdades regionais; pode-se verificar essa afirmação, nos dados apresentados por Rodríguez (2009, p. 8): *“Las desigualdades regionales son profundas: de un 40% de hogares pobres y un 15% de indigentes en la región Nordeste a un 14% y un 5% en la Patagonia.”*

Em 1968, criou-se, na Argentina, a Direção Nacional de Educação do Adulto (Dinea), significando um importante avanço para a modalidade de EJA. Em 1973, com o retorno do país à democracia, houve uma transformação na Dinea, e ela passou a orientar-se pelo pensamento freiriano. A ditadura instaurada, em 1976, reprimiu duramente essas ideias. Após esse período, os sucessivos governos não se preocuparam em implementar políticas de apoio à EJA, e um dos grandes problemas atuais, também, na Argentina, é a desarticulação causada pela implementação da reforma educativa neoliberal, fazendo com que, hoje, existam pelo menos sete diferentes estruturas para essa modalidade de ensino, causando dificuldades para a reinserção dos alunos no ensino formal comum. Ademais, foi desarticulada, por meio dessa reforma, a educação destinada à formação para o trabalho.

Apenas em 2006, conforme Rodríguez, é que foi promulgada uma nova Lei de Educação Nacional da Argentina (Lei n° 26.206), que será analisada posteriormente, neste estudo. Por meio dessa nova lei, a EJA passou a ser caracterizada como uma modalidade e não mais como “Régimen especial”. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos está orientada para a alfabetização, o cumprimento da obrigatoriedade escolar e a educação ao longo da vida.

Mesmo com todos os avanços alcançados, Rodríguez (2009) afirma que ainda não foram criadas políticas de nível federal, que visem à articulação de políticas nacionais. Algumas experiências citadas pela autora são:

- Experiência inédita desenvolvida pela *Agencia de Acreditación de Saberes del Trabajo*, na província de Buenos Aires, que implementa uma metodologia de reconhecimento dos saberes adquiridos no ensino, articulando trabalho com sistema educativo.
- Experiência de duas Organizações Não Governamentais (ONGs): a *Fundación Crear*, na província de Buenos Aires, e o *Centro de Comunicación Popular y Asesoramiento Legal* (Cecopal), na província de Córdoba.
- Experiências realizadas por entidades de base da *Confederación Trabajadores de la Educación de la Republica Argentina* (CTERA), como a *Unión de Trabajadores de la Educación* (UTRE), articulando a defesa dos direitos do trabalhador à educação.
- *Programa de Desarrollo Local Sustentable* (PDLs), que articula a problemática estratégica do meio ambiente com a EJA.

3.1.3 No Uruguai

O Uruguai tem uma população de 3.305.723 habitantes, que se distribui de forma desigual nas áreas urbana e rural. A população urbana chega a 92% do total, de acordo com estudos de Ubilla (2009).

A autora registra que as legislações específicas da educação não contemplam a EJA, mas o atual *governo progressista* (palavras da autora) coloca em discussão esse problema.

Historicamente, en el Uruguay la educación de jóvenes y adultos es responsabilidad del Estado como el resto del sistema educativo. Depende del Consejo de Primaria, la denominada Educación de Adultos y del Consejo de Secundaria los Liceos Nocturnos, ambos espacios destinados a personas jóvenes y adultas que no hubieran terminado sus estudios. (UBILLA, 2009, p. 34).

O Uruguai conta com 2,3% da população maior de 14 anos que se considera analfabeta, declarando que não sabe ler nem escrever, assim como com 35% que não completaram o ciclo de ensino obrigatório (ensino primário e o ciclo básico do ensino médio). Ubilla (2009) enfatiza que a situação dos afrodescendentes é desvantajosa em relação ao restante da população.

A população uruguaia que se considera pobre é de 0,3% do total, sendo baixos os índices de indigência, embora tenham crescido de 1%, na década de 1990, para 4%, em 2004. A referida autora comenta sobre a crise de 2002, no Uruguai, que prejudicou os jovens.

En la crisis del 2002 se hace pública la situación de 40% de jóvenes entre 14 y 29 años que no estudian ni trabajan, es decir, que están en situación de exclusión y sin perspectivas de futuro. Sin embargo, dicha realidad no modificó el enfoque de la enseñanza ni generó espacios distintos para enfrentar esta situación. Fueron las organizaciones de la sociedad civil quienes asumieron con mayor o menor eficacia, la atención educativa de las personas jóvenes y adultas. En general, por medio de programas focalizados, localizados y con pocas perspectivas de desarrollo, en un intento de atacar la exclusión social por medio de la capacitación laboral y la propuesta de “formación en ciudadanía”. Experiencias de corto aliento, poca autonomía y escasa visibilidad social. (UBILLA, 2009, p. 35).

A partir de 2005, para Ubilla (2009, p. 36), houve mudanças muito significativas, no país, devido ao que ela classifica de governo progressista, com atenção prioritária aos setores excluídos da sociedade.

En ese marco se produce un cambio sustancial en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) que hasta el momento no tuvo incidencia alguna en el campo educativo y mucho menos, en la educación de personas jóvenes y adultas. El otro dispositivo creado, el nuevo Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) que asume el llamado “buque insignia” del gobierno progresista: el Plan de Emergencia Social (PANES), uno de cuyos componentes significativos asume la “Formación en ciudadanía”, integrando en la misma la alfabetización de personas jóvenes y adultas, así como la capacitación y el conocimiento y ejercicio de los derechos ciudadanos.

Equipe da *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP)²⁹, que se propõe a estudar alternativas para o sistema educacional do país, identifica como principais problemas a serem solucionados:

[...] la existencia de 800 mil jóvenes y adultos que no terminaron la educación básica; la falta de una política explícita en este campo educativo; caos organizativo con superposición y duplicación de servicios; falta de claridad de las fronteras entre los subsistemas y las ONG, diferentes programas y planes, personal no calificado y educadores sin la formación específica adecuada. Se cuestiona la situación heredada en relación a las ONG que fueron interviniendo y ocupando espacios que el Estado dejaba en la medida que se iba adhiriendo a una concepción neoliberal del mismo. (UBILLA, 2009, p. 37).

Essa equipe, de acordo com Ubilla (2009, p. 38), se propõe a analisar a educação de jovens e adultos na perspectiva de esta ser permanente durante toda a vida, passando a integrar o Sistema Nacional de Educação Pública, constituindo-se num Sistema Nacional de Educação de Adultos “... *con políticas, objetivos y perfil de educadores que le den unidad dentro de la diversidad.*”

Atualmente, a educação de jovens e adultos se apresenta com duas modalidades de ensino, no Uruguai: educação técnico-profissional e educação secundária. Outras experiências citadas pela autora são: “*Programa de Capacitación Laboral, Capacitación para discapacitados, Projoven, Proimujer, Programa de apoyo a los microemprendimientos, así como de carácter mixto (Programa para trabajadores rurales) que presentan interés e impacto en la población de referencia; [...]*” (UBILLA 2009, p. 38).

Ubilla (2009, p. 38) relata que uma experiência de educação popular vem sendo desenvolvida no Uruguai. “*Se desarrolla un programa de Maestría y Diploma en Educación Popular con buena acogida entre educadoras y educadores con diferente nivel y perfil de formación académica, que están insertos en programas diversos de tipo socioeducativo en el país.*”

²⁹ *Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP). Trata-se do organismo estatal responsável pela planificação, gestão e administração do sistema educativo público do Uruguai.

3.2 Considerações

Qualquer análise é realizada através do olhar e das impressões de seu autor, como se pode observar, nas análises desses três pesquisadores, acima apresentadas. Aprofundar cada uma dessas análises é impossível, nesse momento, devido ao prazo para entrega da dissertação, conforme já registrado.

Existe a clareza de que muitos aspectos deveriam ser mais bem desenvolvidos e comparados, mas dentro do que foi possível observou-se que:

- Nos últimos governos eleitos, nos três países, está havendo um maior espaço para a EJA, seja em discussões, por parte do poder público, seja em criação de órgãos específicos para ela.
- As influências das políticas neoliberais são percebidas por todos os três pesquisadores como cerceadoras de direitos não só à EJA como a toda a educação pública.
- Existe, no momento, uma descentralização de políticas educacionais.
- Proliferam programas focais, na área da EJA, e, provavelmente, em toda a área educacional.

Refletindo sobre o quantitativo de jovens, em cada país, pode-se observar os Quadros 4 e 5.

	ARGENTINA	BRASIL	URUGUAI
Território (KM ²)	3.761.274	8.514.215,30 <i>[sic]</i>	176.220
População	36.260.130	183.987.291	3.241.003
População jovem	9.082.984	48.000.000	741.906

Quadro 4. **Território, população, população jovem: Argentina, Brasil, Uruguai.**

Fonte: IBASE, 2010, p.11.

	ARGENTINA	BRASIL	URUGUAI
População	75,0	73,9	77,1
População jovem	25,0	26,1	22,9

Quadro 5. **Taxa de jovens em cada país estudado (%): Argentina, Brasil, Uruguai.**
Fonte: IBASE, 2010, p.11.

4 O QUE DETERMINAM AS CONSTITUIÇÕES DOS TRÊS ESTADOS-MEMBROS EFETIVOS DO MERCOSUL AQUI ESTUDADOS

Neste capítulo, apresentamos os dispositivos estudados referentes à concepção, a obrigatoriedade e gratuidade educacionais (garantidas pelo financiamento do Estado) e à Educação de Jovens e Adultos, que constam nas Constituições dos Estados signatários do Mercosul (Argentina, Brasil e Uruguai), e um quadro comparativo entre alguns desses dispositivos. O estudo comparado proporcionou o conhecimento acerca do assunto, nos países vizinhos.

A ideia é contextualizar os programas analisados, ou seja, o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária* (ProJovem) brasileiro, o *Programa Jóvenes Padre Mugica* argentino e o *Programa Nacional de Educação e Trabalho* (PNET) uruguaio.

A importância de estudos, a partir das Constituições, pode ser identificada no pensamento de Osmar Fávero (2005, p. 1)³⁰, quando diz:

O conjunto de normas jurídico-constitucionais constitui um campo ainda aberto à realização de pesquisas sistemáticas, na área de educação. No entanto, alguns pesquisadores têm-se preocupado com a relação Educação/Sociedade/Estado pela mediação jurídico-constitucional, valorizando, através de seus trabalhos, a importância das fontes primárias como base de pesquisa e descobrindo diferentes interfaces da educação com outros campos de significativo interesse para uma leitura dos direitos sociais e políticos e também do direito constitucional.

³⁰ Estudo realizado a partir de trabalhos elaborados sobre a história da legislação e da educação brasileiras, em que se analisou o processo de elaboração das Constituições brasileiras, desde a primeira Constituinte, do Império, em 1823, até a Assembleia Constituinte, de 1987/1988.

Serão apresentadas, a seguir, as referências à Educação de Jovens e Adultos (EJA) que estão contidas em cada uma das Constituições, na seguinte ordem: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai.

4.1 Constituição da República Federativa do Brasil

Promulgada em 5 de outubro de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, à qual nos referiremos, também, como Constituição Federal do Brasil e CFB/1988, é pautada pelos valores democráticos. No seu artigo 4º, ela afirma que buscará integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana das nações.

A Constituição Federal brasileira dispõe de um capítulo – Capítulo III – DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE –, cuja Seção I, com dez artigos, versa sobre a Educação. Destacaremos os principais aspectos nestes enfatizados.

Iniciamos pelo artigo 205, que se refere à educação da seguinte forma:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O artigo 208 afirma que o ensino fundamental deve ser obrigatório e gratuito, assegurando o direito àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria, ou seja, aos jovens e adultos que ainda não tenham completado esse nível de ensino. Esse artigo indica a progressividade do ensino médio a um caráter gratuito e universal.

O artigo 211 institui a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para organização dos sistemas de ensino, ficando a União responsável pelo sistema federal e pela função redistributiva e supletiva, com o objetivo de garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrões mínimos de qualidade do ensino em todas as esferas do poder público. Aos Municípios caberão, prioritariamente, o ensino fundamental e a educação infantil; aos Estados e Distrito Federal, com prioridade, o ensino fundamental e o ensino médio. A letra da CF/1988 enfatiza que o Distrito Federal, os Estados e Municípios atuarão em colaboração.

É determinado, pelo artigo 212, o percentual financeiro a ser aplicado em educação, da seguinte forma: União – nunca menos que 18%; Estados, Distrito Federal e Municípios 25%, no mínimo, da receita de impostos. A distribuição dos recursos públicos tem de priorizar o atendimento das necessidades do ensino fundamental, que é obrigatório, e porque direito dos cidadãos é dever do Estado, nos planos da educação nacional.

Um Plano Nacional de Educação, conforme o artigo 214, deve ser elaborado, com duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino, nos diversos níveis, e à integração das ações do poder público para: erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, formar para o trabalho, atender aos princípios da formação humanística, científica e tecnológica do país.

4.2 Constituição da Nação Argentina

A Constituição da Nação Argentina (CNA) foi promulgada, em 22 de agosto de 1994, e tem por objetivo, dentre outros, a união nacional, almejando a justiça, a paz, promovendo o bem-estar geral para todos os homens do mundo que queiram habitar no solo argentino.

Logo no artigo 5º, ela se refere à educação primária como uma forma de segurança que deve ser garantida pelas províncias.

Artículo 5º. Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal, y la educación primaria. Bajo de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones. (ARGENTINA, 1994).

Os artigos 41 e 42 se referem à educação ambiental e ao consumo, respectivamente, assim como o artigo 75 (tópico 17), aos povos indígenas, como garantia do respeito à sua identidade e ao seu direito à educação bilíngue e intercultural. Ainda neste artigo (tópico 18), está explícito que também compete ao Congresso ditar planos de instrução geral e universitária às províncias, assim como os de formação profissional dos trabalhadores, de investigação e de desenvolvimento científico e tecnológico. Ainda o artigo 75 (tópico 19) estabelece que é função do Congresso sancionar leis de organização e de base da educação, visando à unidade nacional, à igualdade de oportunidades, garantindo os princípios de gratuidade e equidade da educação pública estatal.

Artículo 75. [...]

[...]

19. [...]

Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales; que aseguren la responsabilidad indelegable del estado, la participación de la familia y la sociedad, la promoción de los valores democráticos y la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación alguna; y que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales. (ARGENTINA, 1994).

A CNA se propõe a promover ações positivas que garantam a igualdade de oportunidades, como tarefa do Congresso Nacional.

4.3 Constituição da República Oriental do Uruguai

A Constituição da República Oriental do Uruguai (CRU) foi promulgada em 1967, e modificada, por meio de plebiscitos, em 26 de novembro de 1989, 26 de novembro de 1994, 8 de dezembro de 1996, e 31 de outubro de 2004. Ela se compromete a procurar a integração social e econômica de todos os Estados latino-americanos, principalmente, em referência à defesa comum dos seus produtos e matérias-primas. Tem por princípios a sua independência de todo poder estrangeiro, a liberdade de cultos religiosos, a garantia de paz e outros princípios democráticos.

A educação é mencionada como um dever e direito da família, que é a base da sociedade desse país. Ao Estado, cabe o auxílio compensatório a quem dele necessite.

Artículo 41. – El cuidado y educación en los hijos para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres. Quienes tengan a su cargo numerosa prole tienen derecho a auxilios compensatorios, siempre que los necesiten.

La ley dispondrá las medidas necesarias para que la infancia y juventud sean protegidas contra el abandono corporal, intelectual o moral de sus padres o tutores, así como contra la explotación y el abuso. (URUGUAY, 1967).

A obrigatoriedade do ensino primário e do ensino médio, agrário ou industrial é objeto de garantia constitucional, no artigo 70. É considerada utilidade social a gratuidade do ensino oficial.

Artículo 71. – Declarase de utilidad social la gratuidad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y la educación física; la creación de becas de perfeccionamiento y especialización cultural, científica y obrera, y el establecimiento de bibliotecas populares.

En todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos. (URUGUAY, 1967).

4.4 Considerações

Após selecionar as referências à concepção, à obrigatoriedade e gratuidade educacional (garantida pelo Estado) e à EJA que constam nas Constituições dos países estudados, percebe-se que existem algumas semelhanças entre seus artigos e que há algumas disposições bastante diferentes. No Quadro 7, procurou-se agrupar as semelhanças e diferenças existentes.

ASPECTOS RELEVANTES	BRASIL	ARGENTINA	URUGUAI
Caráter democrático/republicano da Constituição Federal	X	X	X
Integração dos Estados da América Latina	X		X
Educação como um direito social	X	X	X
Preservação da cultura das minorias formadoras da sociedade	X		
Determina percentual mínimo a ser aplicado na educação	X		
Educação com eixo na formação para o trabalho	X		
Formação profissional dos trabalhadores		X	
Formação profissional de recursos humanos	X (na saúde)		
Obrigatoriedade do ensino primário (fundamental)	X	X	X
Obrigatoriedade do ensino médio			X
Progressão do ensino médio gratuito	X		
Educação fundamental obrigatória para jovens e adultos			
Promoção de ações positivas visando à igualdade de oportunidades		X	
Qualificação para o trabalho	X		

Quadro 6. **Semelhanças e diferenças constitucionais nos Estados-membros efetivos do Mercosul**

Paiva (2010, p. 3) chama a atenção para a redação do Art. 208 da Constituição Federal brasileira após a incorporação da redação dada pelo Inciso I da Emenda Constitucional 14 de 1996:

[...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito assegurado inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

Para a autora, essa emenda constitucional “retirou dos sujeitos jovens e adultos a obrigatoriedade do cumprimento do ensino fundamental”. (PAIVA, 2010, p. 3)

Ou seja, não está garantida a obrigatoriedade da educação de jovens e adultos, em nenhuma das três constituições federais estudadas.

5 ESTUDO DAS PRINCIPAIS LEIS EDUCACIONAIS DOS PAÍSES-MEMBROS DO MERCOSUL

Em cada um dos três países pesquisados, existe, além da Constituição, uma lei nacional de educação, regulamentada por outras leis e instrumentos legais. Neste capítulo, são analisadas somente as leis educacionais atuais dos quatro países-membros efetivos do Mercosul, considerando as seguintes categorias: concepção de educação, estrutura escolar, obrigatoriedade e gratuidade do ensino, relação da educação com o trabalho, recursos públicos destinados à educação e à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

5.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil

A Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – foi promulgada, em 20 de dezembro de 1996, harmonizando a legislação educacional com os preceitos constitucionais. Podem-se destacar alguns pontos centrais dessa LDB. Ela tem uma visão global da educação, esta última entendida para além dos muros da escola, conceito esse firmado em seus artigos 1º e 2º. Estes artigos instituem, também, uma concepção de que a educação deve valorizar a igualdade de condições para acesso e permanência do educando na escola, valorizando experiências extraclasse, buscando vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais.

Os valores humanísticos e democráticos estão presentes, no artigo 3º, que conclama respeito à liberdade e apreço à tolerância, garantia de padrão de qualidade, gestão democrática

da educação, valorização do profissional da educação escolar, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

A estrutura da educação escolar brasileira está compreendida em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Conforme os artigos 21 e 24, a carga horária da Educação Básica terá um mínimo anual de 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias, excluídos os reservados para exames finais, quando houver. O artigo 47 afirma que, na Educação Superior, a carga horária será de 200 dias de trabalho acadêmico, excluídos os dias reservados para exames finais, quando houver.

Quanto à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino, o artigo 4º garante o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso, na idade própria. Ele indica para a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. O ensino fundamental é considerado um direito público subjetivo, no artigo 5º, e qualquer cidadão ou grupos de cidadãos, através de organismos da sociedade civil e do Ministério Público, podem acionar o Poder Público para exigí-lo.

Os recursos públicos destinados à educação serão providos da seguinte forma:

Art. 68. [...]:

I – receita de impostos próprios da União, dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios;

II – receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III – receita de salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV – receita de incentivos fiscais;

V – outros recursos previstos em lei. (BRASIL, 1996).

Cabe à União, segundo o artigo 69, aplicar, anualmente, 18% da receita resultante de impostos (compreendidas as transferências constitucionais), e os Estados 25%, no mínimo,

para o desenvolvimento e manutenção do ensino público. Esse artigo 69 e, ainda, os 70 a 77 regulamentam todos os recursos financeiros que serão aplicados na educação.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, encontramos a Seção V, do Capítulo II, da LDB de 1996, que se refere a ela. No artigo 37, é estabelecida a gratuidade do ensino fundamental aos jovens e adultos, garantindo oportunidades apropriadas, considerando as características do alunado. O artigo 38 institui cursos e exames supletivos, compreendendo a base nacional comum do currículo, tendo como objetivo o prosseguimento dos estudos em circunstâncias regulares. Poderão realizar esses exames para o ensino fundamental os maiores de 15 anos e, para o ensino médio, os maiores de 18 anos.

No artigo 87, §3º/II, das Disposições Transitórias, a Lei se compromete a prover cursos presenciais ou à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados.

5.2 Lei de Educação Nacional da Argentina

A Lei de Educação Nacional da Argentina é a Lei nº 26.206, sancionada, pelo Congresso Nacional, em 14 de dezembro de 2006. Nela, a educação e o conhecimento são concebidos como um bem público e um direito pessoal e social, que devem ser garantidos pelo Estado.

Conforme o artigo 3º, a educação é uma prioridade nacional e se constitui enquanto política de Estado, com o intuito de construir uma sociedade justa, reafirmando a soberania e a identidade nacionais, visando à cidadania democrática com respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. Também, o fortalecimento e o desenvolvimento econômico-social da Nação.

O artigo 4º garante a todos os habitantes da Nação a igualdade, gratuidade e equidade no exercício do direito à educação, com a participação das organizações sociais e das famílias. Essa garantia é responsabilidade do Estado Nacional, das províncias e da Cidade Autônoma de Buenos Aires, que deverão prover uma educação integral e permanente.

Promover a capacidade de cada pessoa de “[...] *definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común*” é o que afirma o artigo 7º. No artigo 11, a Lei nº 26.206/2006 se refere aos fins e aos objetivos da política educacional da Argentina, que são a garantia de educação integral, habilitando os educandos ao desempenho social e do trabalho, assim como para ter acesso a estudos superiores, fortalecendo a identidade nacional, os valores éticos e democráticos de participação, os valores universais e a integração regional e latino-americana, assegurando condições de igualdade entre os gêneros e de qualquer outro tipo. Também, promover a aprendizagem dos saberes científicos para compreensão e participação reflexiva da sociedade contemporânea.

Essa Lei, em seu artigo 92, assegura o fortalecimento da perspectiva regional latino-americana, em particular da região do Mercosul, tendo como marco a construção de uma identidade nacional aberta, respeitosa da diversidade; também o artigo 115 se refere ao Mercosul, no sentido de este coordenar e gerir a cooperação técnica e financeira internacional, promovendo a integração entre os países que o compõem.

A estrutura da educação escolar argentina compreende quatro níveis – educação inicial, educação primária, educação secundária e educação superior – e oito modalidades – a educação técnica profissional, a educação artística, a educação especial, a educação permanente de jovens e adultos, a educação rural, a educação intercultural bilíngue, a educação em contextos de privação de liberdade, a educação domiciliar e hospitalar, conforme artigo 17. A educação secundária se divide em ciclo básico, para todas as orientações, e ciclo secundário diversificado, segundo distintas áreas de conhecimento, do mundo social e do trabalho. A lei não se refere à carga horária obrigatória nesses níveis.

O artigo 16 determina que a obrigatoriedade escolar, em todo o país, seja desde a idade de cinco anos até a finalização da educação secundária. A educação de jovens e adultos, assim como a educação especial e todas as outras modalidades de ensino, estão incluídas na obrigatoriedade de ensino, atendendo sempre às suas particularidades de caráter temporal e permanente.

A educação permanente de jovens e adultos está regulamentada no artigo 46. Ela é a modalidade de ensino destinada a garantir a alfabetização e o cumprimento da obrigatoriedade escolar, prevista nessa lei, com objetivo de criar possibilidades de educação, ao longo de toda a vida, para os jovens e adultos. Os estudos à distância podem acontecer para jovens a partir de 18 anos de idade, conforme o artigo 109.

O Ministério de Educação, de acordo com o Conselho Federal de Educação, promoverá programas para garantir a erradicação do analfabetismo e o cumprimento da educação obrigatória prescrita, no artigo 16 dessa Lei, para a população maior de 18 anos de idade.

5.3 Lei Geral de Educação do Uruguai

A Lei n° 18.437, do Uruguai, proclamada em 10 de dezembro de 2008, regulamenta os aspectos referentes à educação nesse país.

Em seu artigo 1º, ela tem a educação como um direito humano e afirma ser do Estado a responsabilidade de garantir e promover uma educação de qualidade para todos os seus habitantes. Ela deve ocorrer ao longo da vida, e compete às autoridades constituídas facilitar sua continuidade. O artigo 2º institui a educação como um bem público, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento físico, psíquico, ético, intelectual e social de todas as pessoas, sem discriminação.

Pelo artigo 3º, a educação estará orientada para a busca de uma vida harmônica, integrada através do trabalho, da cultura, do lazer, do cuidado com a saúde, do respeito ao meio ambiente e do exercício responsável da cidadania. Esses são fatores essenciais para o desenvolvimento sustentável, a tolerância, a plena vigência dos direitos humanos, a paz e a compreensão entre os povos e as nações, afirma ainda o artigo 3º.

Conforme o artigo 4º, os direitos humanos são o marco sobre o qual se define, na ordem jurídica uruguaia, o direito à educação:

Artículo 4º. (De los derechos humanos como referencia del ejercicio del derecho a la educación). – La educación tendrá a los derechos humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Constitución de la República y en el conjunto de los instrumentos internacionales ratificados por nuestro país, como elementos esenciales incorporados en todo momento y oportunidad a las propuestas, programas y acciones educativas, constituyéndose en un marco de referencia fundamental para la educación en general y en particular para los educadores en cualquiera de las modalidades de actuación profesional. (URUGUAY, 2008).

O artigo 5º se refere ao educando como sujeito de sua educação, e é em função deles, em qualquer idade, que serão formulados os objetivos, as propostas, a organização dos conteúdos.

No artigo 6º, a educação é entendida como universal, sendo direito de todos os habitantes do país, sem distinção alguma.

A estrutura da educação formal está estabelecida da seguinte forma: educação inicial: para crianças de três, quatro e cinco anos de idade, educação primária, educação média básica, educação média superior (que inclui três modalidades – educação geral, educação tecnológica e formação técnica profissional) e educação terciária (que inclui cursos técnicos não universitários, educação tecnológica superior, formação em educação, com caráter universitário, e educação terciária universitária, com inclusão das carreiras de graduação).

Além desses níveis educacionais, encontram-se, na Lei, no artigo 33, referências a respeito das modalidades de educação formal, que têm como propósito garantir a igualdade no

exercício do direito à educação e são entendidas como opções organizativas ou metodológicas diferenciadas.

Sobre a obrigatoriedade do ensino, o artigo 7º institui:

Artículo 7º. (De la obligatoriedad). – Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica.

[...]. (URUGUAY, 2008).

A EJA é considerada uma modalidade de ensino. No artigo 33, ela é citada da seguinte forma:

Artículo 33º. (De las modalidades de la educación formal). – [...]. Se tendrá especial consideración a la educación en el medio rural, la educación de personas jóvenes y adultas y la educación de personas con discapacidades, promoviéndose la inclusión de éstas en los ámbitos de la educación formal, según las posibilidades de cada una, brindándoles los apoyos necesarios.
(URUGUAY, 2008).

No artigo 35, a lei estabelece que a educação escolar de jovens e adultos terá como objetivo assegurar a educação obrigatória para maiores de 15 anos.

5.4 Considerações

No Quadro 7, apresenta-se uma seleção de alguns aspectos importantes das leis estudadas, para futuras análises, que serão realizadas neste trabalho.

ASPECTOS RELEVANTES	BRASIL	ARGENTINA	URUGUAI
Visão da escola para além dos muros da escola.	X	X	X
Enfatiza a descentralização da administração da educação.	X	X	X
Integra a educação com o trabalho.	X	X	X
Integra educação com práticas sociais.	X	X	X
Valoriza a igualdade de condições para acesso e permanência do educando na escola.	X	X	X
Refere-se à gestão democrática da educação .	X		
Determina percentual financeiro a ser aplicado na educação.	X		
Tem como objetivo o fortalecimento da perspectiva latino-americana.		X	
Faz referência ao Mercosul.		X	
Refere-se a tratados internacionais.			X
Refere-se a programas de erradicação do analfabetismo.	X	X	

Quadro 7. Aspectos relevantes nas leis educacionais dos Estados-membros do Mercosul

6 PROGRAMAS DE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO NOS ESTADOS-MEMBROS DO MERCOSUL

A ideia inicial para a pesquisa que deu vida a esta dissertação era realizar uma comparação entre programas para juventude, nos três países-membros efetivos do Mercosul (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai); no entanto, pesquisadores tanto da Argentina quanto do Paraguai nos informaram que não existe, no Paraguai, nenhum programa com características dos programas que buscávamos, ou seja, com abrangência nacional e preocupação com o aumento da escolarização, a profissionalização e a interação participativa do jovem com a comunidade em que vive.

Portanto, este estudo comparado se realizou entre os três programas – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) brasileiro, o *Programa Jóvenes Padre Mugica* argentino e o Programa Nacional de Educação e Trabalho (PNET) uruguaio.

A pesquisa se sustenta em algumas suposições básicas. Em primeiro lugar, ao se falar em juventude, pensa-se na realidade desigual em que vive a juventude das distintas classes sociais, na América Latina. De um lado, a juventude a quem são garantidos o estudo, o lazer, os sonhos. De outro lado, a grande maioria, que é tolhida de estudo, de lazer, de sonhos e, boa parte dessa, de condições mínimas de subsistência. Entre essas duas classes, existe uma parcela da juventude, que oscila entre a garantia de direitos básicos e a não garantia desses direitos. Este estudo teve como objetivo comparar as políticas públicas em países do Mercosul voltadas para a parcela da juventude excluída dos direitos que lhe garantam as condições mínimas de bem-estar social.

Outra questão importante é que, entre essas classes sociais, existem diversidades entre seus membros. Diferenças de gênero, de expressão sexual, de raça, de religião, de região precisam ser consideradas como fatores importantes na elaboração de políticas para a juventude.

O mundo vem experimentando mudanças profundas em suas formas de produção, que influenciam o modo de vida das pessoas. Por exemplo, com o avanço acelerado das tecnologias, caso o jovem não acompanhe o conhecimento científico que vem sendo produzido, ele necessariamente estará excluído da parcela social que disputa as condições mínimas necessárias para sua sobrevivência, com um mínimo de bem-estar.

Qualquer aposta numa sociedade justa, solidária e preocupada com as questões ecológicas vitais só será possível com grande parcela da juventude engajada nesse processo de transformação social. Pensar na inclusão da juventude excluída dos direitos é pensar um presente e um futuro melhor para todos.

Nessa perspectiva, os três programas estudados são de abrangência nacional e direcionados para a formação integral do jovem, sua (re)inserção e continuidade no ensino formal, sua capacitação mínima para o trabalho e sua interação participativa com a comunidade em que vive.

Nesse sentido, estudo realizado pelo consórcio Ibase e Instituto Pólis (2010) aponta, como principais, as seguintes demandas juvenis, registradas no Quadro 8:

1 - Educação com qualidade (acesso e continuidade na trajetória escolar).
2 - Oportunidades de trabalho digno e criativo.
3 - Acesso aos bens culturais e condições para produção artística juvenil.
4 - Segurança (com respeito aos direitos humanos e valorização da diversidade juvenil).
5 - Cuidado com o meio ambiente para garantir a qualidade de vida juvenil no campo e nas cidades.
6 - Gratuidade no transporte público para jovens (nas cidades, entre o campo e a cidade).
7 - Saúde (acesso a serviços de saúde que levem em conta a atual condição juvenil contemplando direitos reprodutivos; prevenção de DSTs/Aids; programas e ações de redução de danos).
8 - Moradia (acesso a crédito específico para habitação juvenil, no campo e na cidade, favorecendo sua emancipação).
9 - Consolidação de canais que garantam a participação de grupos, redes e movimentos de jovens na elaboração, avaliação e acompanhamento de programas e ações públicas voltadas para a juventude.

Quadro 8. **Nove demandas para a construção de uma agenda das juventudes sul-americanas**

Fonte: IBASE, 2010, p. 64

6.1 Apresentação (Desenho) dos Programas

Nesta subseção apresentamos os programas estudados, objetivando registrar como esses funcionam, descrevendo-os e tecendo alguns comentários à luz de seus documentos definidores e do referencial teórico escolhido.

6.1.1 Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) – Brasil

O ProJovem foi implementado em 2005 e é parte de um conjunto de ações instituídas pelo governo federal brasileiro, voltado para o desenvolvimento integral do jovem brasileiro, representando dupla aposta: “criar as condições necessárias para romper o ciclo de reprodução das desigualdades e restaurar a esperança da sociedade em relação ao futuro do Brasil.”(BRASIL, 2007, *website*³¹).

Em 2005, o governo federal lançou a Política Nacional de Juventude, compreendendo a criação da Secretaria Nacional de Juventude e o desenvolvimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem).

Logo que foram obtidos os primeiros resultados, para articular a experiência acumulada, foi constituído, no início de 2007, o grupo de trabalho GT Juventude, reunindo representantes da Secretaria Geral da Presidência da República, da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Trabalho e Emprego, da Cultura, do Esporte e do Planejamento.

³¹ Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=11>. Acesso em: 24 jun. 2010.

Os resultados do GT Juventude indicaram à Presidência da República a necessidade da promoção de um programa amplo e diversificado, visando à inclusão social de jovens brasileiros. Foi então lançado o ProJovem Integrado, que tem duas noções básicas:

- a) OPORTUNIDADES para todos;
- b) DIREITOS universalmente assegurados.

Em conjunto, essas noções propiciam que o jovem se torne protagonista de sua inclusão social, na perspectiva da cidadania. (BRASIL, 2007, *website*³²)

O ProJovem Integrado é composto por quatro modalidades:

ProJovem Adolescente, que objetiva complementar a proteção básica à família, oferecendo mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. Consiste na reestruturação do programa Agente Jovem e destina-se a jovens de 15 a 17 anos.

ProJovem Urbano, que tem como finalidade elevar o grau de escolaridade visando ao desenvolvimento humano e ao exercício da cidadania, por meio da conclusão do ensino fundamental, de qualificação profissional e do desenvolvimento de experiências de participação cidadã. Constitui uma reformulação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

ProJovem Campo, que busca fortalecer e ampliar o acesso e a permanência dos jovens agricultores familiares no sistema educacional, promovendo elevação da escolaridade – com a conclusão do ensino fundamental – qualificação e formação profissional, como via para o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania. Valendo-se do regime de alternância dos ciclos agrícolas, reorganiza o programa Saberes da Terra.

ProJovem Trabalhador, que unifica os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda. (BRASIL, 2007, *website*²)

Para o estudo ora relatado, foi analisado o ProJovem Urbano, que tem como primeira finalidade

[...] proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre:

³² Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=materal&tipo=Conteudos&cod=11>. Acesso em: 24 jun. 2010.

- Formação Básica, para elevação de escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental;
- Qualificação Profissional, com certificação de formação inicial;
- Participação Cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade. (BRASIL, 2007, *website*³³).

As finalidades específicas, nessa perspectiva, são definidas como:

- a reinserção dos jovens no processo de escolarização;
- a identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a capacitação dos jovens para o mundo do trabalho;
- a participação dos jovens em ações coletivas de interesse público;
- a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação;
- a ampliação do acesso dos jovens à cultura. (BRASIL, 2007, *website*³).

A ideia é oferecer oportunidades para que os jovens experimentem novas formas de interação, apropriando-se de novos conhecimentos na medida em que reelaboram suas experiências e visões quanto à sua inserção social e profissional.

Nessa perspectiva, espera-se que os jovens concluintes do Programa sejam capazes de:

- afirmar sua dignidade como seres humanos, trabalhadores e cidadãos;
- utilizar a leitura e a escrita, assim como outras formas contemporâneas de linguagem, para se informar e aprender, expressar-se, planejar e documentar, além de apreciar a dimensão estética das produções culturais;
- compreender os processos sociais e os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a produção da vida na atualidade;
- utilizar tecnologias de informática necessárias à inserção cultural e profissional;
- desenvolver competências necessárias para o desempenho de uma ocupação que gere renda;
- estabelecer um projeto de desenvolvimento profissional, considerando suas potencialidades, suas necessidades de aprendizagem e as características de seu contexto de trabalho;

³³ Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=materiale&tipo=Conteudos&cod=14>
Acesso em: 29 jul. 2010

- acessar os meios necessários para exercerem efetivamente seus direitos de cidadania, tais como: obter ou renovar documentos pessoais, usar os serviços de rede pública disponíveis para os jovens e suas famílias etc.;
- assumir responsabilidades em relação ao seu grupo familiar e à sua comunidade, assim como frente aos problemas que afetam o país, a sociedade global e o planeta;
- identificar problemas e necessidades de sua comunidade, planejar iniciativas concretas visando a sua superação e participar da respectiva implementação e avaliação;
- refletir criticamente sobre sua própria prática;
- conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos;
- exercitar valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação;
- exercer direitos e deveres da cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática;
- continuar aprendendo ao longo da vida, tanto pela inserção no sistema de ensino formal quanto pela identificação e pelo aproveitamento de outras oportunidades educativas. (BRASIL, 2007, *website*³⁴).

O Projovem está direcionado para jovens alfabetizados, de 18 a 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental. Com relação ao nível de escolarização, que é certificado pelo Projovem, o objetivo é a conclusão do ensino fundamental. O jovem realizará um teste, por meio de cujo resultado se espera que saiba ler e escrever. A responsabilidade pela organização desse teste é da Coordenação Nacional, e será aplicado, localmente, com a supervisão do Sistema de Monitoramento e Avaliação.

A gestão do Programa é intersetorial e compartilhada, em todos os níveis de implementação, pelos órgãos de administração de políticas de juventude, educação, trabalho e desenvolvimento social.

Nesse sentido, um aspecto crucial é a criação/implementação/potencialização de instâncias da juventude, tais como secretarias estaduais, municipais e do DF de juventude e respectivos conselhos, que possam promover a transversalidade da política e dar sustentação

³⁴ Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=materiale&tipo=Conteudos&cod=22>
Acesso em: 29 jul. 2010.

às coordenações locais para articular, nesses níveis, as diferentes dimensões do ProJovem Urbano. (BRASIL, 2007, *website*³⁵).

Após processo avaliativo do Programa, os resultados apontam para a necessidade de que o *locus* de funcionamento do ProJovem seja a escola, obrigatoriamente, isso sem desconsiderar a perspectiva intersetorial.

O Programa é planejado para ter duração de 18 meses, oferecendo formação no ensino fundamental, em cursos de iniciação profissional e aulas de informática. Aos alunos é oferecido um auxílio de R\$100,00, por mês. Sua implementação tem um caráter emergencial e visa a atender parcela significativa de jovens que têm necessidade de retornar à trajetória escolar, prosseguindo os estudos.

O currículo do Programa tem como característica o fato de se basear em novos paradigmas, constituindo-se a partir de conceitos inovadores que dão suporte à articulação entre “[...] o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária, visando à formação integral do jovem, considerado como protagonista de sua formação” (BRASIL, 2007, *website*³⁶). Ela tem caráter experimental.

No currículo integrado, a proposta é integrar as três dimensões: formação básica, qualificação profissional e participação cidadã, aliando teoria e prática, formação e ação, com ênfase na dimensão educativa do trabalho e da participação cidadã. Cada uma dessas três dimensões deve ser desenvolvida plenamente e em consonância, visando à inserção plena, criativa e produtiva do jovem na sociedade contemporânea.

O Programa define algumas diretrizes curriculares e metodológicas, podendo ser destacadas:

- A formação básica deverá garantir as aprendizagens que correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente e, ao mesmo tempo, fundamentar a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã.
- A qualificação inicial deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do

³⁵ Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=16>
Acesso em: 29 jul. 2010.

³⁶ Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=721>
Acesso em: 29 jul. 2010.

possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens.

- A participação cidadã deverá garantir aprendizagens sobre direitos sociais, promover o desenvolvimento de uma ação comunitária e a formação de valores solidários. (BRASIL, 2007, *website*³⁷).

É através de uma rede de resultante do cruzamento de eixos estruturantes que o Programa se organiza. Esses eixos são compostos por conteúdos curriculares selecionados. Os eixos e conteúdos abordam aspectos comuns, definidos com base nas características do público e interagindo entre si.

Cada eixo interage com cada componente curricular. A matriz curricular preocupa-se com a formação técnica geral, abordando aspectos comuns a todas as ocupações e permitindo ao jovem a compreensão do trabalho e da formação profissional no mundo contemporâneo.

Os arcos ocupacionais pretendem preparar o jovem para o mundo do trabalho, seja como empregado, pequeno empresário ou membro de cooperativa. O Quadro 9 mostra cada um desses arcos.

ARCOS OCUPACIONAIS	OCUPAÇÕES
1- Administração	a) Arquivador; b) Almoхарife; c) Contínuo (office-boy/office-girl); d) Auxiliar administrativo.
2 - Agroextrativismo	a) Trabalhador em cultivo regional; b) Extrativista florestal de produtos regionais; c) Criador de pequenos animais; d) Artesão regional.
3 - Alimentação	a) Chapista; b) Cozinheiro auxiliar; c) Repositor de mercadorias; d) Vendedor ambulante (Alimentação).
4 - Arte e Cultura I	a) Assistente de produção cultural; b) Auxiliar de cenotecnia; c) Assistente de figurino; d) Dj/Mc.

³⁷ Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=722>. Acesso em: 29 jul. 2010.

[Quadro 9. Cont.]

5 – Arte e Cultura II	a) Revelador de filmes fotográficos; b) Fotógrafo social; c) Operador de câmera de vídeo – <i>Cameraman</i> ; d) Finalizador de vídeo.
6 – Construção e Reparos I (Revestimentos)	a) Ladrilheiro; b) Gesseiro; c) Pintor; d) Reparador (revestimento).
7 – Construção e Reparos II (Instalações)	a) Eletricista de instalações (edifícios); b) Trabalhador de manutenção e edificações; c) Instalador – reparador de linhas de aparelhos de telecomunicações; d) Instalador de sistemas eletrônicos de segurança.
8 – Educação	a) Auxiliar de administração escolar; b) Contador de histórias; c) Inspetor de alunos; d) Recreador.
9 – Esporte de Lazer	a) Recreador; b) Agente comunitário de esporte e lazer; c) Monitor de esporte e lazer; d) Animador de eventos.
10 – Gestão Pública e Terceiro Setor	a) Agente comunitário; b) Agente de projetos sociais; c) Coletor de dados de pesquisas e informações locais; d) Auxiliar administrativo.
11 – Gráfica	a) Guilhotineiro (Indústria Gráfica); b) Impressor serigráfico; c) Operador de acabamento (Indústria Gráfica); d) Encadernador.
12 – Joalheria	a) Ourives na fabricação e reparo de joias; b) Fundidor; c) Auxiliar de confecção de bijuterias; d) Vendedor de comércio (joias, bijuterias e adereços).
13 – Madeira e Móveis	a) Marceneiro; b) Reformador de móveis; c) Auxiliar de desenhista de móveis; d) Vendedor de móveis.
14 – Metalmecânica	a) Serralheiro; b) Funileiro industrial; c) Auxiliar de promoção de vendas; d) Assistente de vendas (automóveis e autopeças).

[Quadro 9. Cont.]

15 – Pesca e Piscicultura	a) Trabalhador na pesca artesanal; b) Trabalhador na piscicultura; c) Trabalhador em unidades de beneficiamento e processamento de pescados; d) Vendedor de pescados.
16 – Saúde	a) Auxiliar de administração em hospitais e clínicas; b) Recepcionista de consultório médico e dentário; c) Atendente de laboratório de análises clínicas; d) Atendente de farmácia – balconista.
17 – Serviços Domésticos I	a) Faxineira; b) Porteiro; c) Cozinheira no serviço doméstico; d) Caseiro.
18 – Serviços Domésticos II	a) Cuidador de idosos; b) Passador de roupas; c) Cuidador de crianças (babá); d) Lavadeiro.
19 – Serviços Pessoais	a) Manicura e pedicura; b) Depilador; c) Cabeleireiro; d) Maquiador.
20 – Telemática	a) Operador de microcomputador; b) Helpdesk; c) Telemarketing (vendas); d) Assistente de vendas (informática e celulares).
21 – Transporte	a) Cobrador de transportes coletivos; b) Despachante de tráfego; c) Assistente administrativo; d) Ajudante geral em transportes.
22 – Turismo e Hospitalidade	a) Organizador de eventos; b) Cumin (auxiliar de garçom); c) Recepcionista de hotéis; d) Monitor de turismo local.

Quadro 9. Arcos Ocupacionais do Projovem

Fonte: Projovem Urbano. *Website*. [Disponível em:

<<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=725>>.

Acesso em: 29 jul. 2010)

Segundo os idealizadores do Programa (BRASIL, 2007, *website*³⁸), cada um desses arcos busca desenvolver “[...] competências relacionadas à concepção, à produção e à

³⁸ Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=25>. Acesso em: 29 jul. 2010.

circulação de bens ou serviços, ampliando e articulando as possibilidades de atuação do jovem no mundo do trabalho”.

A carga horária do Projovem está organizada da seguinte forma: curso de 2.000 horas, sendo 1.560 presenciais e 440 não presenciais, que deverão ser cumpridas ao longo de 18 meses, ou seja, 78 semanas.

Essa carga horária está distribuída em seis unidades formativas, cada uma com duração de três meses. A distribuição das atividades desenvolvidas em cada uma dessas unidades pode ser observada no Quadro 10, que teve seu conteúdo extraído do *site* do Programa.

UNIDADE	TEMA	CONTEÚDO
Unidade Formativa I	Juventude e Cultura	Os jovens e a Cultura como construção histórica e coletiva que atribui sentido ao mundo, forma identidades, produz linguagens e ferramentas, institui regras e costumes. Reposicionamento diante do fato de que o reconhecimento social de distintas culturas está sujeito às relações assimétricas de poder político e econômico.
Unidade Formativa II	Juventude e Cidade	A juventude e as práticas de ocupação do espaço urbano pelos jovens (vivência na cidade globalizada). Reposicionamento diante das dinâmicas urbanas de inclusão e exclusão social.
Unidade Formativa III	Juventude e Trabalho	O Mundo do Trabalho na sociedade contemporânea: transformações pelas quais vem passando e práticas de inserção dos jovens. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no trabalho e na escola.
Unidade Formativa IV	Juventude e Comunicação	Informação e comunicação na sociedade contemporânea e as práticas dos jovens. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão no acesso à informação e à comunicação.
Unidade Formativa V	Juventude e Tecnologia	Ciência e tecnologia na sociedade contemporânea e suas repercussões na vida do jovem. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão social no acesso às novas tecnologias.

Unidade Formativa VI	Juventude e Cidadania	Diferenças socioculturais que segmentam a juventude brasileira: preconceitos e discriminações intra e intergeracionais. Reposicionamento diante das dinâmicas de inclusão e exclusão sociais que expressam desigualdades e diferenças (geração, gênero, raça/etnia, deficiências físico-psíquicas).
----------------------	-----------------------	---

QUADRO 10. Atividades desenvolvidas nas Unidades Formativas do Projovem

Fonte: *Projovem. Website*. (Disponível em:

<<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=materiale&tipo=Conteudos&cod=25>>.

Acesso em: 29 jul. 2010)

Está prevista a dedicação semanal de 26 horas, aproximadamente, dos jovens ao curso. Elas serão distribuídas de acordo com o Quadro 11, cujo conteúdo também foi extraído do *site* do Programa³⁹.

TIPOS DE HORAS	CARGA HORÁRIA	ATIVIDADES
Horas presenciais	20 horas	Atividades em sala de aula, visitas, pesquisas de campo, participação em palestras, práticas relacionadas ao campo de Qualificação Profissional e à Participação Cidadã, sob a supervisão de um educador.
Horas não presenciais	6 horas em espaços e tempos mais convenientes aos estudantes	Leituras e atividades das unidades formativas e à elaboração de planos e registros – individualmente ou em pequenos. Sempre considerando a necessária integração entre os componentes curriculares e a propriedade de desenvolver a Formação Básica de modo a apoiar a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã.

QUADRO 11. Distribuição da carga horária semanal no Projovem Urbano

O Projeto de Orientação Profissional (POP) tem por finalidade realizar um trabalho de cunho reflexivo, no decorrer de todo o curso, buscando preparar o jovem no sentido da sua compreensão do mundo do trabalho e do planejamento de sua formação profissional. Ele

³⁹ Projovem: Carga horária e atividades. Disponível em:

<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=materiale&tipo=Conteudos&cod=727>. Acesso em: 27 jul. 2010.

implica um olhar interdisciplinar, permitindo a integração das três dimensões: qualificação profissional, formação básica e participação cidadã.

O POP, conforme registrado em *site* do ProJovem:

[...] não é um plano para ser desenvolvido e avaliado durante o curso e nem mesmo depois dele, embora se espere que ajude o jovem a situar-se no mundo do trabalho. Trata-se de uma reflexão continuada sobre todas as atividades curriculares: aprendizagens práticas e sociais, vivências, organização de conteúdos na relação teoria e prática. Para tanto, é preciso conhecer a cidade do ponto de vista das oportunidades que ela oferece para o desenvolvimento profissional, durante o ProJovem Urbano e após sua conclusão. Situa-se na linha do que se chama “narrativa como técnica de ensino e aprendizagem”, cuja finalidade principal é promover o crescimento pessoal do aluno e sua visão crítica da realidade em que vive e da formação profissional que lhe foi oferecida no curso. (BRASIL, 2007, *website*⁴⁰).

A participação cidadã, um dos componentes curriculares do Programa, se concretiza por meio do Plano de Ação Comunitária (PLA) que é um plano a ser elaborado e desenvolvido, avaliado e sistematizado ao longo do curso.

Os PLAs se baseiam na concepção de que a participação e o exercício da cidadania são ações que se aprendem fazendo, implicando uma experiência de trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária com o grupo, com objetivo da formação de jovens que se preocupam em participar de alguma mudança na sociedade em que vivem.

A configuração do PLA acontece da seguinte forma:

Inicia-se pela construção de um mapa de desafios da comunidade, que exige o conhecimento da cidade, especialmente da realidade social (ou local) em que os jovens estão inseridos, para o que são usados conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes do currículo, quer os de Formação

⁴⁰ Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=materal&tipo=Conteudos&cod=27>. Acesso em: 27 jul. 2010.

Básica, quer os de Qualificação Profissional e de Participação Cidadã. (BRASIL, 2007, *website*.⁴¹).

Para um interessado se inscrever no ProJovem, é necessário acompanhar as informações sobre datas e locais de matrícula, no *site* do Programa – (www.projovemurbano.gov.br) ou ligar para a Central de Relacionamento do Programa urbano, no telefone 0800 722 7777.

6.1.2 Programa *Jóvenes Padre Mugica* - Argentina

O Programa *Jóvenes Padre Mugica* foi lançado pelo Conselho Nacional de Coordenação de Políticas Sociais, vinculado ao governo nacional, e é coordenado pelo Ministério de Desenvolvimento Social, por intermédio da Direção Nacional da Juventude. Para sua implementação, trabalha-se em articulação com os seguintes ministérios: Ministério da Educação; Ministério da Saúde; Ministério de Planejamento, Investimento Público e Serviços; Ministério do Trabalho, Emprego e Seguridade Social; Ministério da Justiça, Seguridade e Direitos Humanos; Ministério da Economia e Produção; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação Produtiva.

A escolha do nome do Programa se deve à importante figura do Padre Mugica.

El Padre Mugica predicó su palabra y transmitió con firme convicción una elección de vida: La opción por los más humildes, el compromiso social, su preocupación constante por el prójimo y la lucha empeñada contra el individualismo en pos de una sociedad más justa, solidaria e igualitaria. Por ello, el Programa “Jóvenes Padre Mugica” lleva su nombre, pues representa – entre otras figuras – la participación, el compromiso, la Justicia Social, la transformación de la realidad y sobre todas las cosas la vocación de servicio. En fin, representa la lucha que no podemos abandonar. La lucha por los derechos y valores fundamentales por la que el Padre Carlos Mugica dio su vida. (ARGENTINA, 2009, p.1).

⁴¹ Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=726>. Acesso em: 27 jul.2010.

Os objetivos gerais definidos pelo Programa são:

- *Promover el servicio solidario, el compromiso social y la participación de los/as jóvenes en pos del fortalecimiento del tejido social.*
 - *Generar espacios de capacitación en oficios e inclusión laboral juvenil que favorezcan la igualdad de oportunidades de los y las jóvenes.*
 - *Fortalecer la creación de una identidad colectiva a partir de la participación de los y las jóvenes en diferentes espacios culturales.*
 - *Promover los espacios de participación y comunicación, garantizando la igualdad de oportunidades en el uso y acceso de las nuevas tecnologías.*
- (ARGENTINA, 2009, p. 1).

Também almeja alcançar, entre os jovens, a alegria, a força e o compromisso, pois o Programa entende que não se pode vencer sem alegria. Contempla jovens de 15 a 29 anos e buscando garantir a alfabetização e os estudos de nível médio, através de uma modalidade semipresencial e por módulos, assim como o seu acompanhamento por meio de facilitadores pedagógicos. Suas linhas de ações são: Movimento Solidário Juvenil, Construindo Oportunidades, Movimento Cultural Juvenil e Novas Tecnologias, implementadas a partir da Direção Nacional da Juventude por meio de:

- 1 - *Jornadas Juveniles Solidarias;*
- 2 - *Financiamiento de proyectos;*
- 3 - *Talleres de Capacitación en:*
 - *Salud sexual;*
 - *VIH/SIDA;*
 - *Uso y abuso de sustancias;*
 - *Derechos humanos;*
 - *Promotores juveniles comunitarios;*
 - *Seguridad vial;*
 - *Formación de centros de estudiantes;*
 - *Formulación de proyectos;*
 - *Promotores de dengue;*
 - *Artes audiovisuales.* (ARGENTINA, 2009, p. 1).

As Jornadas Juvenis Solidárias são intervenções dos/as próprios/as jovens, nos bairros, que planejam e executam distintas atividades, segundo a realidade territorial (oficinas de saúde, comunicação, educação, cultura e pequenas obras de infraestrutura para a

recuperação de espaços públicos). São os jovens que organizam os encontros e articulam a participação dos vizinhos e das instituições do bairro. Essas Jornadas são realizadas em todo o país e, para serem realizadas, só se requer o compromisso de transformar a realidade do bairro, junto à comunidade ali localizada. Elas têm como objetivos:

- *Favorecer la articulación multiactoral en la realización de proyectos y actividades en la comunidad.*
- *Recuperar las experiencias de trabajo solidario desarrolladas por jóvenes de todo el país, como instrumento motorizador de procesos sociales de cambio.*
- *Conformar espacios de jóvenes con vocación de participación y compromiso solidario, con sus pares y las comunidades en donde viven.* (ARGENTINA, 2009, p. 2).

A partir da Direção Nacional da Juventude, são apoiados projetos que surgem com os/as jovens e são por eles estimulados e/ou propostos. Eles podem ser apresentados pelos municípios ou organizações não governamentais (associação civil, sociedade de fomento, cooperativa, biblioteca popular, igreja etc.) e podem ser:

- *Socio-comunitarios: que representen algún bien simbólico para las comunidades, como actividades culturales, recreativas, sanitarias, educativas, nuevas tecnologías etc.*
- *Productivos: que implican la elaboración de bienes y servicios.*
- *Capacitación en oficios: que dejan instalado un nuevo saber acrecentando la empleabilidad de los y las jóvenes.* (ARGENTINA, 2009, p.2).

Esses projetos buscam contemplar as particularidades regionais e locais, buscando fomentar o espírito empreendedor dos(as) jovens, reconstruindo o âmbito do coletivo, fomentando o associativismo como valor, gerando oportunidades de inclusão social. Os apoios por meio de subsídios não são reembolsáveis e podem financiar materiais de insumos, maquinarias, ferramentas, cursos de capacitação etc., de acordo com a realidade e com as capacidades existentes no território. Os objetivos são:

- *Desarrollar las capacidades productivas de los y las jóvenes, promoviendo la generación de emprendimientos productivos.*
- *Generar procesos socio-comunitarios que permitan el desarrollo de capacidades y destrezas, basadas en el compromiso y las prácticas solidarias.*
- *Fortalecer la capacidad institucional de las áreas de juventud provinciales, municipales y de las organizaciones no gubernamentales, para responder a cuestiones vinculadas con los y las jóvenes.* (ARGENTINA, 2009, p.2).

Está prevista a participação dos jovens por meio da arte, das rádios comunitárias, dos espaços culturais e desportivos, da confecção de murais, entre outras expressões, que são algumas das ferramentas de transformação social. Conforme o Programa, os espaços culturais são estratégicos para o trabalho de inclusão dos jovens, de sua participação e de comunicação entre eles.

Também as Jornadas Solidárias Culturais e Desportivas são espaços de expressões musicais, assim como de geração de publicações gráficas que contribuem para a divulgação de diversas atividades locais.

São previstas 1.150 Jornadas Desportivas e Culturais; o financiamento de projetos sociocomunitários, rádios comunitárias, publicações jovens etc. assegura a participação de mais de 250 mil jovens de 15 a 29 anos.

Outra preocupação do Programa é a qualificação profissional, que visa à interação dos jovens com as novas tecnologias, objetivando gerar igualdade de acesso.

Mediante la alfabetización informática, la instalación de PC e internet en los Centros Integrados Comunitarios, la realización de radios comunitarias, entre otras acciones, aspiramos a promover espacios de participación, de creación de mensajes, de innovaciones tecnológicas y tecnificación de los procesos productivos.

Asimismo, se apoyarán actividades desarrolladas por jóvenes en procesos de producción en todas sus formas, a través de la tecnificación de los procesos productivos. (ARGENTINA, 2009, p.3).

Prevê-se que 500 mil jovens tenham acesso a novas tecnologias (alfabetização informática, uso da Internet nos Centros Integrados Comunitários, contando com redes de satélites para esse serviço de Internet, entre outras coisas).

No Programa *Padre Jóvenes Mugica* estão previstas 1.150 Jornadas Solidárias e 2.250 oficinas de capacitação, além de um tempo, não definido no Programa impresso que se tem em mãos, para os estudos relacionados ao ensino médio.

Na construção de oportunidades, 500 mil jovens participariam de 9.790 capacitações em ofícios, e há financiamento de Projetos Produtivos Juvenis, com a concessão de microcréditos.

O Programa também cita a formação de 50 mil promotores *Jóvenes Padre Mugica*, mas o exemplar do Programa que se tem em mãos não detalha essa questão.

As oficinas de capacitações se baseiam na concepção da educação popular, assumindo que o conhecimento não se transmite e sim se constrói coletivamente. Não se trata de uma educação para informar e nem para formar comportamentos; busca-se a transformação da realidade. Do mesmo modo, a lógica que se utiliza para todas as capacitações é a de formador de formadores, objetivando que os jovens se assumam como protagonistas, em suas comunidades, multiplicando, em seu território, os saberes aprendidos.

A Direção Nacional da Juventude conta com um Registro Nacional de Organizações Não Governamentais Juvenis (RNONGJ) e uma área de Relações Internacionais.

Até o momento, estão inscritas mais de 2.100 Organizações Não Governamentais Juvenis de todo o país. Através da RNONGJ, foi gerada um rede de comunicação com todas as organizações, implementando políticas comuns e propiciando todos os mecanismos necessários para a construção do tecido social. Na RNONGJ, podem-se inscrever Organizações Não Governamentais Juvenis, Coletivos de Jovens (grupos informais com reivindicações ou interesses comuns), grupos de autogestão, movimentos etc. As inscrições são realizadas pelo *site* www.juventud.gov.ar, com preenchimento de formulários e envio às oficinas.

Através da área de Relações Internacionais, a Direção Nacional da Juventude (DNJ) estabelece relações com organismos governamentais da juventude da região do Mercosul e do mundo, com organizações da sociedade civil com presença regional ou internacional e com diferentes organismos internacionais vinculados à temática da juventude. A DNJ crê na importância de priorizar a integração do Mercosul e, dentro desse marco, consideram fundamental a Reunião Especializada da Juventude do Mercosul (REJ), no âmbito da estrutura institucional do Mercosul.

O objetivo de fortalecer o vínculo, na área internacional, é intercambiar experiências e gerar compromissos de mútuo acordo, que tendam a transformar as realidades dos(as) jovens da região.

6.1.3 Programa Nacional de Educação e Trabalho (PNET) – Uruguai

O Programa Nacional de Educação e Trabalho (PNET) é coordenado pelo *Ministerio de Educación y Cultura*, pela sua *Dirección de Educación*, na área da *Educación No Formal*. Seu primeiro documento foi apresentado, nos primeiros meses de 2005, e foi elaborado a partir de experiências desenvolvidas em Montevideu e Rivera. Após três anos de utilização de uma nova metodologia de trabalho, nos *Centros Educativos de Capacitación y Producción* (CECAP) de Montevideu, Rivera, Salto, Treinta y Tres e São Carlos, assim como da realização de projetos em Colonia, Paysandú, Canelones, Barros Blancos e Rio Negro, Young, considerando as experiências em seus aspectos positivos, dificuldades, prática educativa e novos desafios, foi sentida a necessidade de sistematizar a experiência acumulada, gerando um documento orientador, que servisse de guia, com coerência em nível nacional e com possibilidade de adaptações locais.

A Educação Não Formal (ENF) representa a possibilidade de trabalho com a população, que, por diversas razões, não encontra resposta nem acolhida no sistema formal, e

tem o objetivo de acompanhá-la em seu processo pessoal, utilizando-se de ferramentas pertinentes para que a torne agente construtora, apoderando-se de sua própria vida.

La flexibilidad que caracteriza estos procesos educativos, la personalización de los vínculos, la posibilidad de adecuación de metodologías y contenidos a los problemas, intereses y necesidades de los Estudiantes, los espacios genuinos de participación y protagonismo, la vinculación con la comunidad, son potencialidades fuertemente desarrolladas desde la ENF que contribuyen efectivamente a resultados educativos y sociales transformadores. (URUGUAY, 2009b, p. 18).

Desde o próprio nome, a ENF não se remete à escola e nem a qualquer modo formal. Ela não deve ser entendida, conforme Alende, Dambrauskas e Denis (URUGUAY, 2009b), como uma ferramenta complementar de assessoria, destinada a solucionar os problemas que a Educação Formal apresenta e não pode resolver, assim como não se deve entender que ela se dirige unicamente à população que ficou fora da escola, que nesta não obteve êxito. A ENF contribui, sim, com o sistema educativo, para melhorar seu desempenho e o interesse das pessoas em nele transitar com êxito, mas não pode ser entendida apenas por essa ideia. “*La ENF genera aprendizajes valiosos para la vida social y el desarrollo personal de los sujetos, ayuda a generar nuevos vínculos y nuevos deseos de aprendizaje y por ende, también reconecta y apoya el tránsito por la EF.*” (URUGUAY, 2009b, p. 35).

Esse Programa parte da premissa, definida pela Dirección de Educación, del Ministerio de Educación e Cultura, de Educação para todos e para todas, ao longo de toda a vida e em todo o território nacional.

Seus atributos fundamentais são:

- *Abarca más que escolarización.*
- *Se desarrolla a través de diferentes modalidades: formales, no formales e informales.*
- *Debe contemplar contenidos imprescindibles para la vida social y la participación ciudadana. (URUGUAY, 2009a, p. 9).*

Nesse marco, reconhece-se a educação não formal como política educativa.

O PNET abrange a faixa etária de 15 a 20 anos de adolescentes e jovens que não trabalham, têm o ciclo básico incompleto e nível socioeconômico baixo, privilegiando os adolescentes e jovens contemplados pelo Plano Nacional de Atenção e Emergência Social (PANES).

O PNET optou por contemplar a faixa etária de 15 a 20 anos, pois, conforme sua concepção, esses adolescentes e jovens estão com idades em que têm interesse por determinados conteúdos do Programa, e os jovens de 20 anos não ficam tão distantes, em termos de idade, dos menores que podem ter 15 anos. Esses estudantes recebem apoio alimentar (café da manhã e almoço) e benefícios sociais, tais como carnê de assistência à família, além de uma bolsa de estudo, que depende da frequência no mês. Caso o estudante decida continuar na educação média, pode receber uma bolsa de estudo de apoio econômico, que é regulamentada pela Lei nº 15.851, do MEC.

Na evolução das experiências, em Montevideu e em Rivera, observou-se que a metodologia de aprender fazendo, que era utilizada, somada à infraestrutura instalada nos respectivos CECAPs, oferecia potencial para a criação de um Programa vinculado à educação e ao trabalho.

Outro antecedente para a criação do PNET foi a situação dos jovens, no Uruguai.

Según datos del año 2005; 21.000 jóvenes no estudian ni trabajan. El 10% de los jóvenes entre 15 y 20 años no estudian ni buscan empleo. Esta situación se agudiza fundamentalmente en el interior del país donde cada 10 de estos jóvenes, 7 viven en el interior. También se detecta en el año 2005 un vacío de propuestas dirigidas a este perfil de población desde el ámbito público. (URUGUAY, 2009a, p.10).

Com esse diagnóstico, adequaram-se os Centros já existentes aos objetivos do PNET e decidiu-se instalá-lo, também, no interior, onde se encontra a maioria dos jovens. Em 2005, o Programa Nacional de Educação e Trabalho foi regulamentado, pelo artigo 232, da Lei nº 17.930.

Os objetivos gerais e específicos do Programa são:

Objetivos generales:

- *Contribuir a brindar educación integral a adolescentes y jóvenes.*
- *Favorecer la inclusión social y a participación ciudadana desde una postura crítico reflexiva.*

Objetivos específicos:

- *Propiciar la continuidad educativa y la integración de los jóvenes en el sistema educativo formal.*
- *Formar a los jóvenes para integrarse al mundo del trabajo con mejores posibilidades.* (URUGUAY, 2009a, p. 10).

A chave de sua metodologia é a integralidade, que permite aos jovens transitar em um conjunto de espaços educativos. Explorando esses espaços, os jovens descobrem possibilidades que não conhecem e participam de um processo em que decisões são tomadas de forma grupal, sendo necessária a aceitação da opinião da maioria. Participando, de forma ativa, de várias aprendizagens, elas vão permitir a tomada de decisões, no futuro, e o manejo de estratégias na resolução de problemas do cotidiano, tanto os relacionados ao conhecimento como os referentes à participação na sociedade, como cidadãos de sua época.

Assim como o jovem é quem se inscreve no Programa, é ele quem vai definir, a partir de seu processo individual e grupal, o grau e as formas de participação que terá na instituição.

Ao final de cada semestre, é ele quem decidirá seu destino educativo, confrontando sua opinião com a dos educadores, que o acompanharam.

O processo educativo do Programa se desenvolve por meio de negociações e acordos coletivos, e muitos desses participantes são delegados de instâncias de intercâmbio, que se reúnem semanalmente, assumindo compromissos de forma representativa. Esses compromissos deverão ser trabalhados com seus grupos, visando ao cumprimento do que for acordado.

A maioria da população que chega ao CECAP nunca teve oportunidade de participação juvenil em nenhum espaço, por isso, o primeiro passo é desenvolver um trabalho

na perspectiva de fazê-los entenderem seus direitos. A maioria não se reconhece como sujeito que pode intervir na sociedade, sente-se fora da sociedade.

O Programa enfatiza que: *“Es mediante la participación activa y la tomada de decisiones que se logra un involucramiento y una apropiación de los derechos que como ciudadanos tienen.”* (URUGUAY, 2009a, p. 12).

Trabalha sobre os recursos existentes na sociedade e os direitos que têm os jovens de receber assistência sanitária, jurídica e alimentar, numa perspectiva de igualdade de oportunidades. Tendo como um dos objetivos o retorno desses jovens ao sistema formal de educação, se vêm trabalhando com a Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) a implementação de propostas que permitam aos jovens terminar o ciclo básico e ingressar no ensino secundário. Desde 2006, em Montevideu, e desde 2007, em Rivera, vem funcionando, nos CECAPs, uma experiência de educação secundária.

O Instituto Nacional de Alimentação (INDA) é responsável por garantir, em todo o país, o café da manhã, o almoço e a merenda para a população dos CECAPs. Vários acordos vão sendo realizados com organizações da sociedade civil (MIDES, INJU, INAU), no sentido de promover caminhos de integração social dos participantes.

Para o sucesso desse Programa, alguns atributos são vistos como essenciais: uma proposta curricular flexível, que incorpore demandas propostas pelos jovens; articulação dos conhecimentos desenvolvidos em diferentes espaços. Os mesmos conteúdos educativos são trabalhados em diferentes oficinas, propiciando abordagens diferentes. A exploração e a experiência são bem utilizadas, nas metodologias de trabalho.

Os jovens que participam dos CECAP de todo o país, em maioria, têm de 15 a 17 anos e já começaram, mas abandonaram a educação média. Outros foram aprovados, em algum ano do ensino básico, e depois abandonaram. Existe um terço do grupo de jovens que não terminou o ensino primário.

As equipes educativas do CECAP são formadas por educadores e educadoras com diferentes formações, selecionados pelos coordenadores e diretores. Essa escolha se dá entre

os que foram inscritos no Programa. São escolhidos de acordo com o perfil exigido, em cada Centro, onde trabalham de 12 a 15 educadores (as) para atender uma média de 60 jovens.

Esses educadores formam uma equipe integrada com diferentes perfis para desenvolver uma proposta integral e integrada, sendo garantido, nas horas contratadas de trabalho, um espaço de coordenação semanal. Nessas reuniões de coordenação, trabalha-se a integralidade, a proposta educativa (metodologia e tempo) que é desenhada de acordo com as necessidades, interesses e problemas dos sujeitos da educação, ou seja, dos jovens.

Essa equipe educativa é composta pela diretora, pela coordenadora, pelos educadores de áreas e educadores referentes, que se articulam. São eles que recebem os jovens, desde o momento da inscrição, estabelecendo vínculos individuais e grupais, no sentido de reforçar nos jovens as potencialidades e o sentimento de pertencimento a um grupo e a uma instituição.

Também, existe uma Equipe Nacional de trabalho, que se articula a partir da coordenação do Programa Nacional de Educação e Trabalho, encarregada de acompanhar os processos de cada um dos Centros. Por conta da visão global do Programa e da visão particular de cada Centro, essa Equipe Nacional vai construindo a identidade do Programa, gerando uma metodologia compartilhada, que se vai processando e se reelaborando.

O Programa educativo (2005 até agora) se organiza em seis áreas:

- *Ocupacional: talleres de oficios.*
 - *Artística y cultural: talleres de expresión plástica, musical, corporal, teatral.*
 - *Educación física, recreación y deportes.*
 - *Grupal: reuniones en grupos para el seguimiento de la vida cotidiana en el centro educativo; análisis de los principales acontecimientos; planificación y evaluación de algunas actividades educativas del centro.*
 - *Informática.*
 - *Conocimientos Básicos: apoyo pedagógico al trabajo que se realiza en los talleres ocupacionales; apoyo para la acreditación de enseñanza primaria.*
- (URUGUAY, 2009a, p. 27).

As áreas de Informática, de Artes, de Educação Física e de Recreação e Esportes são entendidas como muito importantes, na proposta; os jovens gostam muito delas, que servem como chamariz para o Centro.

En el discurso de la siguiente entrevistada, puede verse resumido lo anteriormente señalado, siendo paradigmático del conjunto de los docentes del PNET-CECAP. [...]

'Es un área donde tenemos una carencia y que hace mucha mella, porque es una necesidad. Estos gurises necesitan moverse y sacar toda esa energía que tienen para poder canalizar mejor y concentrarse un poco mejor en la propuesta.' (URUGUAY, 2009a, p. 116).

O educador(a) referente conta com o apoio do *Programa de Estudios y Apoyo Académico*, do *Centro de Formación y Estudios* (CENFORES), que busca contribuir e pensar na figura e nas funções desse educador referente. Ele é tanto articulador, profissional que forma laços, contata diversas dimensões de uma educação formal com múltiplos espaços na comunidade. Esse educador, pelo que se pode perceber, é quem faz mais fortemente o elo entre toda a equipe de trabalho, o Programa e o jovem.

As seis funções básicas do educador referente, que se extrai de levantamento junto às diversas equipes de trabalho do CECAP, são:

- *Establecer y sostener una relación educativa con los adolescentes y jóvenes.*
- *Recoger información sobre los adolescentes, identificar necesidades educativas, seleccionar contenidos educativos de valor social, planificar y evaluar.*
- *Sostener la disciplina del grupo, la puesta de límites, el cumplimiento de las normas que permitan el desarrollo de las actividades educativas. Proponer sanciones en caso de transgresiones a las pautas de trabajo.*
- *Mediar entre las distintas ofertas, recursos, servicios de CECAP y los adolescentes.*
- *Coordinar con actores de otras instituciones. Acompañar al adolescente en su proyecto de egreso de CECAP.*
- *Enseñar.*
- *Habilitar, hacer lugar, abrir espacios para la iniciativa, la participación y el protagonismo de los sujetos de la educación.* (URUGUAY, 2009a, p.63).

No PNET, as atividades relacionadas à capacitação profissional são estruturadas de acordo com os municípios, conforme Quadro 12:

MUNICÍPIOS	CAPACITAÇÕES PROFISSIONAIS
<i>Montevideú</i>	<i>Construcción, vestimento, peluquería y belleza, carpintería, cuero y gastronomía.</i>
<i>Rivera</i>	<i>Panificación, gastronomía, carpintería, herrería, belleza, vestimenta, horticultura.</i>
<i>Salto</i>	<i>Panificación, instalaciones sanitarias y servicios.</i>
<i>Treinta y Tres</i>	<i>Gastronomía, agro y carpintería.</i>
<i>San Carlos</i>	<i>Gastronomía y electricidad.</i>
<i>Paysandú</i>	<i>Panificación, construcción y reparación.</i>
<i>Colonia</i>	<i>Cuero, construcción, panificación.</i>
<i>Barros Blancos</i>	<i>Gastronomía, carpintería, espacios verdes.</i>
<i>Young</i>	<i>Área de la indumentaria, agro, diseño artístico (3º semestre).</i>
<i>La Paz</i>	<i>Taller polivalente (construcción, electricidad de obra y sanitaria), pedicuría y manicuría.</i>

Quadro 12. Capacitações profissionais do PNET

Fonte: URUGUAI, 2009, p. 344.

As atividades foram ordenadas, em função de certa gradualidade, durante os quatro semestres, da seguinte forma:

Nível 1 – Visita às empresas públicas e privadas, empreendimentos produtivos diversos e relacionados com a agricultura, a indústria e os serviços. Nos espaços do CECAP, acontecem entrevistas e debates com empreendedores e empresários, pessoas com

experiências interessantes que podem dar vida aos principais conteúdos do Programa, relacionados com a capacitação profissional.

Nível 2 – Experiências básicas e avançadas, definindo as noções do mundo do trabalho.

Nível 3 – Experiências externas de trabalho (fora do CECAP). Estágio educativo-trabalho externo, sendo de um semestre o prazo máximo desse estágio.

Nível 4 – Produção de bens e serviços.

No PNET, a estrutura está organizada em, no máximo, quatro semestres. Para os estudantes, essa proposta implica seis horas diárias de permanência, no CECAP, de segunda a sexta, completando 30 horas semanais (seis horas diárias). O Programa considera a flexibilidade dessa carga horária, pois, muitas vezes, os estudantes não podem cumpri-la, por terem de realizar algum tipo de trabalho não formal para garantir sua sobrevivência. Outros estudantes podem acelerar seus estudos e completar o ensino primário, em menos semestres. Durante a carga horária dos quatro semestres, buscam-se os conteúdos educativos que tenham por objetivo conseguir as aprendizagens imprescindíveis para o ensino primário, assim como avançar o mais possível no ciclo básico secundário. Foi realizado um convênio com a escola formal secundária, cuja intenção é a reinserção dos estudantes no ensino formal de forma sustentável.

No PNET, as equipes educativas estão constituídas por educadores(as) de diferentes formações, selecionados pelos coordenadores e diretores dos CECAPs. É destinado um tempo, previsto nas horas de trabalho desses educadores(as), para coordenação semanal. Os coordenadores e diretores são escolhidos por meio de concurso.

6.2 Análises comparadas dos programas: diálogo com pensadores críticos

Neste tópico do trabalho procedemos a uma reflexão sobre as concepções dos três programas – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) brasileiro, o Programa *Jóvenes Padre Mugica* argentino e o Programa Nacional de Educação e Trabalho (PNET) uruguaio – em diálogo com pensadores críticos.

Discutir concepções de programas educativos, a partir de seus arcahouços teóricos, é uma tarefa em si limitada, pois, muitas vezes, o que se planeja não é encontrado na prática. No entanto, torna-se instigante saber que, após analisarmos o que está teorizado, poderemos refletir, em outros estudos, sobre como está sendo efetivado na prática o que foi projetado. Dizemos isso por considerarmos de suma importância olhar a teoria em consonância com a prática.

Os três programas estudados têm abrangência nacional, foram implementados na década atual e são coordenados por instâncias do governo federal de seus países. O público alvo deles é diferenciado, em relação à faixa etária, embora todos integrem o segmento juventude mais excluído socialmente, como pode ser visto no Quadro 13.

	PROJOVEM	JÓVENES PADRE MUGICA	PNET
QUEM COORDENA	Secretaria Nacional de Juventude. Governo federal.	<i>Ministerio de Desarrollo Social</i> , por intermédio da <i>Dirección Nacional de Juventud</i> . Governo federal.	<i>Ministerio da Educación y Cultura</i> , pela sua <i>Dirección de Educación</i> , na área da <i>Educación No Formal</i> . Governo federal.
ANO DE IMPLEMENTAÇÃO	A partir de 2005	A partir de 2008	A partir de 2005
PÚBLICO-ALVO	Jovens de 18 a 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental.	Jovens de 15 a 29 anos.	Jovens de 15 a 20 anos.

Quadro 13. **Coordenação, ano de implementação e público alvo dos programas ProJovem, Jóvenes Padre Mugica e PNET.**

O PNET preferiu trabalhar com a faixa etária de 15 a 20 anos, por entender que, nessas idades, as pessoas apresentam interesses de conhecimento e de vida mais próximos uns dos outros, facilitando o processo de aprendizagem, enquanto, nos dois outros programas estudados, a faixa etária é de 18 a 29 anos (ProJovem) e de 15 a 29 anos (*Jóvenes Padre Mágica*), abrangendo uma parcela maior da sociedade.

PAÍS	FAIXA ETÁRIA	INSTITUCIONALIDADE ATUAL	MANDATO	DATA DA CRIAÇÃO
ARGENTINA	14 a 29 anos	Diretoria Nacional de Juventude, subordinada ao Ministério de Desenvolvimento Social	Coordenar, articular e executar PPJs	1987
BRASIL	15 a 29 anos	Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência	Integrar programas e ações do governo federal na área de PPJs	2005
URUGUAI	14 a 29 anos	Instituto Nacional da Juventude, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social	Planejar, desenvolver, assessorar, articular, supervisionar e executar PPJs	1991

Quadro 14. **Faixa etária considerada como *juventude* em cada país estudado. Instituições federais responsáveis por esse segmento social e suas atribuições.**

Fonte: IBASE, 2010, p. 86

O Quadro 15 proporciona informação referente às finalidades e aos objetivos de cada um dos programas.

PROJOVEM	JÓVENES PADRE MUGICA	PNET
<p>As finalidades gerais do Programa são:</p> <p>“...proporcionar formação integral aos jovens, por meio de uma efetiva associação entre: Formação Básica, para elevação de escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino fundamental; Qualificação Profissional, com certificação de formação inicial; Participação Cidadã, com a promoção de experiência de atuação social na comunidade”.</p> <p>As finalidades específicas são:</p> <p>“- a reinserção dos jovens no processo de escolarização; a identificação de oportunidades potenciais de trabalho e a capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a participação dos jovens em ações coletivas de interesse público; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação; a ampliação do acesso dos jovens à cultura.”</p>	<p>Os objetivos gerais definidos pelo Programa são:</p> <p><i>“Promover el servicio solidario, el compromiso social y la participación de los/as jóvenes en pos del fortalecimiento del tejido social.</i></p> <p><i>Generar espacios de capacitación en oficios e inclusión laboral juvenil que favorezcan la igualdad de oportunidades de los y las jóvenes.</i></p> <p><i>Fortalecer la creación de una identidad colectiva a partir de la participación de los y las jóvenes en diferentes espacios culturales.</i></p> <p><i>Promover los espacios de participación y comunicación, garantizando la igualdad de oportunidades en el uso y acceso de las nuevas tecnologías”.</i></p>	<p>Os objetivos gerais e específicos definidos pelo Programa são:</p> <p><i>“Objetivos generales:</i></p> <p><i>Contribuir a brindar educación integral a adolescentes y jóvenes.</i></p> <p><i>Favorecer la inclusión social y a participación ciudadana desde una postura crítico reflexiva.</i></p> <p><i>Objetivos específicos:</i></p> <p><i>Propiciar la continuidad educativa y la integración de los jóvenes en el sistema educativo formal.</i></p> <p><i>Formar a los jóvenes para integrarse al mundo del trabajo con mejores posibilidades”.</i></p>

QUADRO 15. ProJovem, Jóvenes Padre Mugica, PNET: objetivos e finalidades dos Programas.

Fontes: **BRASIL**, 2007, *website* (Disponível em:

<<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=materal&tipo=Conteudos&cod=14>>. Acesso em: 29 jul. 2010); **ARGENTINA**, 2010, p.1; **URUGUAY**, 2009a, p.10.

Nesses objetivos, identificamos algumas expressões utilizadas, que foram organizadas no Quadro 16, a seguir.

EXPRESSÕES ENCONTRADAS	PROJOVEM	JÓVENES PADRE MUGICA	PNET
Projeto Pedagógico integrado	X	X	X
Fortalecimento do tecido social		X	
Participação cidadã	X	X	X
Propiciar continuidade educativa	X	X	X
Criação de uma identidade coletiva		X	
Formar para a integração ao mundo do trabalho com melhores oportunidades			X
Capacitar em ofício e inclusão no trabalho, favorecendo a igualdade de oportunidades	X	X	

QUADRO 16. Expressões utilizadas na concepção dos Programas estudados.

Refletindo sobre as expressões citadas acima, percebemos que algumas delas merecem atenção, conforme nosso interesse de análise. A primeira observação, aqui apresentada, contrapõe as expressões “integração ao mundo do trabalho com melhores possibilidades” (PNET) a “capacitar em ofício e inclusão no trabalho favorecendo a igualdade de oportunidades” (ProJovem e *Jóvenes Padre Mugica*). Apesar de essas expressões não serem antagônicas, guardam diferenças significativas entre si.

A nosso ver, pode-se pensar em melhorar as possibilidades de os jovens se integrarem ao mundo do trabalho (entendido, aqui, como emprego), mas não se conseguirá, numa sociedade capitalista, dividida em classes, favorecer a igualdade de oportunidades na inclusão ao trabalho (emprego). Na perspectiva marxista de análise, não existe a possibilidade de igualdade de oportunidades no capitalismo. No momento atual, em que o Brasil, a Argentina e o Uruguai são, ainda, influenciados pelas políticas neoliberais, as dualidades no campo educacional se aprofundam, e não há como pensar em igualdade de oportunidades sociais, a menos que se esteja pensando em preparar os jovens excluídos para disputarem entre si o espaço delimitado pelo *apartheid* social; o melhor, nesse caso, seria pensar em cotas para os postos de trabalhos existentes na sociedade. Caso contrário, os postos de trabalho formal serão sempre disputados pelos privilegiados, por possuírem uma base educacional de qualidade e capital social amplo.

Em artigo elaborado por Gentili (2007, p.246), é abordada a questão da educação como propriedade.

Seguindo uma análise desenvolvida neste estudo, podemos acrescentar que, nos discursos dominantes, a qualidade da educação possui, também, os status de uma ‘propriedade’ com atributos específicos. Com efeito, para neoconservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que – inalienavelmente – deve qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais. A qualidade como ‘propriedade’ supõe, em consequência, diferenciação interna no universo dos consumidores de educação (que em nossos países já não são todos), tanto como a legitimidade de excluir outros (as maiorias) de seu usufruto. A qualidade, como a propriedade em geral, não é algo universalizável. Na perspectiva conservadora, é bom que assim seja, já que critérios diferenciais de concessão (e formas também diferenciais de aproveitamento do bem educação) estimulam a competição, princípio fundamental na regulação de qualquer mercado.

Para não se frustrar e/ou frustrar outros, não se pode ter um discurso que objetive a igualdade numa sociedade organizada e dirigida com premissas tão desiguais. Afinal, “o Estado pouco ou nada pode fazer para melhorar a qualidade educacional sem produzir o perverso contrário: nivelar por baixo” (Gentili, 2007, p. 246). Continuando, o autor registra:

[...] toda intervenção externa que pretenda, em um sentido igualitário, ‘democratizar a qualidade’ atentará inevitavelmente contra um atributo que define a propriedade (educacional) dos indivíduos. Que estes indivíduos sejam poucos ou, mais precisamente, que sejam só os integrados do mercado é – já o sabemos – apenas um detalhe. (p. 247).

Numa sociedade, não há como transformar o desejo de igualdade em práticas que igualem sujeitos com bases de vida tão desiguais. A palavra igualdade é perigosa, pois ela é sonho, nunca realidade no capitalismo. Não nos esqueçamos que o neoliberalismo aprofunda essa desigualdade, conforme os pressupostos marxistas.

Outra preocupação encontrada nas expressões selecionadas para estudo é a da integração do trabalho com a educação, que aparece nos três programas estudados. Em concepção, o ProJovem e o PNET definem trabalho de forma similar à do pensamento de Engels, quando este afirma que o trabalho “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o homem” (Engels, *apud* Neves, 2009, p. 101). No entanto, o programa *Jóvenes Padre Mugica* define

trabalho exatamente como uma função voltada para o exercício de ofícios, como se pode ler no Quadro 17.

	PROJOVEM	JÓVENES PADRE MUGICA	PNET
TRABALHO	É definido como uma prática social específica, que tem um caráter histórico e cultural. Por meio dele, o ser humano constrói suas condições de existência, se realizando enquanto produtor de si mesmo e produtor de cultura.	O trabalho deve ser sustentado nos valores que propiciem igualdade de oportunidades, o acesso à formação e à aquisição de habilidades para o exercício de ofícios.	O trabalho em seu sentido mais amplo é a atividade humana que possibilita ao homem sua mediação com a natureza para transformar e transformar-se. É um meio de desenvolvimento pessoal no qual cada sujeito pode imprimir sua subjetividade ao meio ao qual faz parte.

QUADRO 17. Concepções de trabalho encontradas nos Programas ProJovem, Jóvenes Padre Mugica e PNET.

Neste aspecto, o Programa *Jóvenes Padre Mugica* pretende formar os jovens para a aquisição de habilidades para o exercício de ofícios, mas não temos em mãos, até o momento, documentos do Programa que abordem a questão da falta de emprego naquele país. Preparar para ofícios implica, também, discutir o significado da *educação para o emprego*, discussão que aparece em Gentili (2007, p. 249), da seguinte forma:

A educação para o emprego pregada pelos profetas neoliberais, quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e a marginalidade. Reduzir e confinar cinicamente a educação a uma propriedade que só potencializa o acesso ao trabalho é nos resignarmos a sofrer uma nova forma de violência em nossas sociedades não-democráticas.

É preciso, a nosso ver, que essa abordagem fique bem clara, em qualquer política voltada para a formação de jovens, evitando assim as falsas expectativas.

Nos outros dois programas – ProJovem e PNET –, há a concepção de preparar os jovens objetivando a empregabilidade, mas o conceito de trabalho é formulado pela

perspectiva de ser humano. Relacionam uma série de profissões voltadas para o mercado e, do ponto de vista do jovem, essas iniciações na formação profissional são oportunidades para o ingresso no mercado de trabalho. No entanto, como está definido nos programas brasileiro e uruguaio, é fundamental prepará-lo, também, para compreender a sociedade em que vive e os dramas relacionados à questão da falta de emprego. Neves (2009) contribui para esse debate, afirmando que “[...] em 2005, a quantidade de jovens entre 15 e 24 anos que não conseguiu emprego foi quase 107% superior à de 1995. O Brasil gerou 17,5 milhões de novas ocupações, mas apenas 1,8 milhão foi preenchido por essa faixa”. (MANIR, 2007, p. 1, *apud* NEVES, 2009, p. 139)

Para Ramos (2010, p.69), a formulação do trabalho como princípio educativo contribui para a compreensão das relações sociais.

Portanto, o trabalho como princípio educativo está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica, que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, potencialidades e sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se podem compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. Compreensão essa indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo.

Ainda em Ramos (2010, p. 71-72) encontramos referências ao pensamento de Marx que reforçam a ideia da necessidade de esses programas estudados proporcionarem aos jovens uma visão ampla da relação entre trabalho e sociedade.

Marx criticou o ensino industrial, defendido pelos burgueses, destinado ao treinamento dos operários. No *Manifesto do Partido Comunista* (Marx, 1996), figura como programa da revolução, o ensino público e gratuito a todas as crianças; a abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual; e a unificação do ensino com a produção material.

Mais tarde, os termos *educação politécnica* e *educação tecnológica* serão utilizados por ele, explicitando sua defesa por um ensino que não seja apenas polivalente, mas que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção. (Grifos da autora).

Ramos (2010, p.77) vai adiante se referindo à necessidade de união entre ensino e trabalho na sociedade capitalista.

Por isso, um projeto de EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditórias e desiguais. Outro projeto, que tome o trabalho somente em sua dimensão econômica e fetichize a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos.

Outra expressão a ser refletida é a *participação cidadã*, que está inserida no ProJovem e no PNET, quando se referem à inclusão do jovem na sociedade. Para esse debate, podemos recorrer à expressão ação comunitária, encontrada no projeto inicial do ProJovem⁴², como alternativa à expressão participação cidadã.

Ao pesquisar em Ferreira (2008, p. 145), encontramos a palavra *cidadão* como: “ci-da-dão sm 1. Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. 2. Pop. Indivíduo, sujeito...”. Pode-se, então, concluir que a participação cidadã é aquela exercida pelo sujeito com direitos civis e políticos. Mais uma vez, trazemos os fundamentos marxistas, ao perceber que esses jovens a quem são direcionados os programas não possuem direitos civis e nem políticos.

A sociedade dualizada, característica do pós-fordismo, é uma sociedade sem cidadãos ou, se vale aqui a ironia, com alguns membros mais ‘cidadanizados’ que outros. O que, definitivamente, nega o sentido mesmo que a cidadania deveria possuir em uma sociedade democrática. Daí que, em seus discursos, neoconservadores e neoliberais tenham maior predileção pelas referências aos ‘consumidores’ que aos ‘cidadãos’. (GENTILI, 2007, p. 234).

⁴² O projeto inicial do Projovem Urbano utilizava a expressão ‘ação comunitária’ no lugar de *participação cidadã*.

Ainda sobre o conceito de cidadania⁴³, Welmowicki (2004, p. 18) explica:

[...] há uma revalorização recente desse conceito a partir dos anos 80 que o coloca como se fosse uma (re)descoberta, que significasse uma nova possibilidade, a meta de uma sociedade mais ‘feliz’, sem as atuais diferenças sociais gritantes, que poderia ser alcançada sem convulsões nem grandes transformações, e ainda que fosse mantida a ordem capitalista.

Pode parecer radical essa ideia, e realmente o é, mas, no sentido epistemológico, “radical. adj. 2g. 1. Relativo à raiz. 2. Fig. Fundamental, básico, essencial... 4. Relativo ou favorável a mudanças sociais profundas, completas.” (FERREIRA, 2008, p. 412).

Reafirmamos aqui as ideias de Paulo Freire, embora ele não se situe no campo marxista, quando diz que o educador precisa ser honesto, ao ajudar o educando a compreender as relações sociais que se estabelecem no mundo.

Pode-se, então, utilizar, além da expressão *ações comunitárias*, outra que aponta para a criação de uma identidade coletiva – *creación de una identidad colectiva* – expressão encontrada no programa *Jóvenes Padre Mágica*. Nesse contexto, guardadas as peculiaridades dos diferentes processos históricos, pode-se pensar nas ideias formuladas por Makarenko⁴⁴ (*apud* Guimarães, 2007, p.56), por ocasião da instauração da República Soviética: “A prática pedagógica é a organização do coletivo, para a educação da personalidade no coletivo e, somente, através do coletivo.”.

No ProJovem, a preocupação com a reflexão crítica sobre a sociedade aparece de algumas formas; uma delas é: “A ideia é oferecer oportunidades para que os jovens experimentem novas formas de interação, apropriando-se de novos conhecimentos na medida em que reelaboram suas experiências e suas visões quanto a sua inserção social e profissional.” Ao mesmo tempo, esse Programa sinaliza para a necessidade de “formação dos

⁴³ Sobre o termo, pesquisar em WELMOWICKI, 2004.

⁴⁴ Conforme Gadotti (2006, p.135), Makarenko [1888-1939] é “considerado um dos maiores pedagogos soviéticos e um dos expoentes da história da educação socialista, criou a talvez mais elaborada e completa proposta educacional comprometida com a construção da sociedade socialista, dentre todas as produzidas pela tradição revolucionária.”

jovens que se preocupam em participar de algumas mudanças na sociedade.” (BRASIL, 2007, *website*⁴⁵).

O PNET também expressa a preocupação com a transformação social: “[...] *la vinculación con la comunidad, son potencialidades fuertemente desarrolladas desde la ENF que contribuyen efectivamente a resultados educativos y sociales transformadores.*” (URUGUAY, 2009b, p. 18).

Observa-se que, no ProJovem, o Plano de Ação Comunitária (PLA), em concepção, identifica a necessidade do trabalho cooperativo e de responsabilidade solidária, visando à formação de jovens para a participação em alguma mudança na sociedade em que vive. Conforme o programa, a participação e o exercício da cidadania são ações que se aprendem fazendo.

O caminho de colocar os jovens em ação, pensando nos problemas de sua comunidade é um caminho muito interessante para suscitar a discussão a respeito do fortalecimento do tecido social, como está registrado no *Programa Jóvenes Padre Mugica*: “*Promover el servicio solidario, el compromiso social y la participación de los/as jóvenes en pos del fortalecimiento del tejido social.*”(ARGENTINA, 2009, p. 3).

Cabe ressaltar que compartilhamos das ideias de Grana⁴⁶:

[...] nós não somos daqueles que acreditam que quanto pior melhor. Que com a gente empobrecendo, o povo sendo cada vez mais massacrado, nós vamos conseguir atingir um grau de socialismo. Achamos que quanto mais informações a classe trabalhadora, o operariado, os setores progressistas vão obtendo, mais influência social se consegue, podendo assim intervir na decisão e mudança social. Isso porque o sujeito consciente das condições que tem para intervir na sociedade, ele reivindica, vai buscar mudanças. (GRANA, *apud* GENTILI; SADER, 2008, p. 131).

Nesse sentido, esses programas têm o mérito de organizar os segmentos juvenis para tentar dar voz aos seus anseios, preocupando-se com sua continuidade no estudo e com sua

⁴⁵ Disponível em:

<<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=materias&tipo=Conteudos&cod=11>>. Acesso em: 27 jul. 2010.

⁴⁶ Membro da Federação dos Metalúrgicos de São Paulo, em 1993.

inserção no mercado de trabalho, que, como foi visto, na Introdução deste trabalho, são uns dos principais problemas dos jovens: conseguir um emprego e ter a escolaridade que é exigida para ocupar a função pretendida.

Ao iniciar a preparação profissional dos jovens que chegam aos programas, torna-se crucial disponibilizar a ele todas as informações necessárias para que possa compreender que o motivo de não conseguir um emprego não é problema de incapacidade sua, e sim da forma como a sociedade está estruturada.

No pós-neoliberalismo, alcançou-se a disciplina fiscal, conseguindo resultados positivos no controle da inflação; em contrapartida, ampliou-se a pauperização das massas.⁴⁷

Dito de outra forma, as políticas implementadas nos países latino-americanos, com forte influência das concepções neoliberais, aprofundam as desigualdades sociais, restando aos jovens pobres a disputa acirrada pelos poucos espaços, no mercado formal e, também, no informal, que vai se saturando. Um exemplo desse processo são os “camelôs”, vendedores ambulantes, que disputam espaço, nas ruas das cidades latinas.

Outra questão que merece destaque na análise desses programas é a concepção pedagógica da educação popular, reivindicada nos três Programas.

A expressão *educação popular* está inserida no contexto da cultura popular, que não foi criada no Brasil. Quando ela surge, aqui, já era discutida em vários países da Europa, principalmente na França, onde “[...] discutia-se a elitização da cultura e o acesso do povo aos bens culturais” (FÁVERO, 1983, p. 7). Por sua vez, nos países socialistas, da China até Cuba, uma das palavras de ordem era a revolução cultural.

Dos anos 1920 aos anos 1930, muito se utilizou a expressão educação popular nas reformas de ensino estaduais. De acordo com Fávero (1983, p. 8), “os educadores partidários dos ideais de democratização da educação brasileira chegaram a pôr em prática seu conteúdo, na instauração do ensino gratuito e universal, através da escola pública.”

A avaliação realizada por Fávero (1983, p. 8) sobre essa educação popular é que ela “[...] pouco mais conseguiu oferecer às classes populares que um ensino facilitado para as

⁴⁷ Sobre esse tema pode-se consultar Gentili e Sader (2008).

crianças e de segunda mão para os adolescentes e adultos – porque reduzido à alfabetização nas classes de emergência e à iniciação profissional nos cursos supletivos noturnos.”

Na década de 1950, quando ocorreu a aceleração do desenvolvimento econômico e a modernização, reaparece a expressão educação popular com outro conteúdo, dessa vez como extensão rural, desenvolvimento de comunidades, educação de base, educação de adultos. Já de 1960 a 1964, a educação popular ganha força, em conjunto com as expressões cultura popular e educação de base, que foram redefinidas. Os diversos movimentos ideológicos e educativos que marcaram essa época se contrapunham à educação oficial, corriqueira, “bancária”, “popular”. A denúncia, na época, era contra a “elitização do saber e a manipulação populista das classes populares, através da escola e das campanhas de alfabetização e educação de adolescentes e adultos.” (FÁVERO, 1983, p. 8).

Esses anos de 1960-1964 foram muito críticos e criativos para o Brasil. Foi um momento em que se questionavam todos os modos de ser brasileiro. Para Fávero (1983, p. 9), nesse período, se pretendia um projeto político diferente, visando à superação da dominação do capital sobre o trabalho e tudo que envolve essa relação na sociedade. Esse foi um período de grandes debates, politizados em círculos, das Ligas Camponesas às universidades.

Dentre as formas de luta popular que surgiram naqueles anos, ou que neles conseguiram se fortalecer, uma delas se chamou cultura popular; e ela subordinava outra: a educação popular. Nesse campo, tudo se refez e tudo se imaginou criar ou recriar, a partir da conscientização e da politização – ou seja, da organização das classes populares. (FÁVERO, 1983, p.9).

Naquele momento, pretendia-se transformar, pelas mãos do povo, a cultura brasileira, a vida do país e as relações de poder capitalista que dominavam o país. Foi um momento efervescente, com “círculos de cultura, centros de cultura, praças de cultura, teatro popular, rádio, cinema, música, literatura, televisão... sindicatos, ligas... com/para/sobre o povo.” (FÁVERO, 1983, p. 9).

Pode-se dizer que os instrumentos eram os mesmos da época de 1950, mas com outras dimensões; afinal, no período de 1960 a 1964, toda a sociedade se movimentava em busca de uma estrutura social alternativa ao capitalismo.

Os instrumentos que esses programas utilizam são, muitos deles, os que foram utilizados, em 1950, assim como em 1960/64; no entanto, o contexto histórico é outro, e precisamos compreender qual tipo de participação desperta os jovens. No Quadro 18, observa-se em qual tipo de organização os jovens (que puderam escolher mais de uma opção) entrevistados pela pesquisa do consórcio Ibase e Instituto Pólis (IBASE, 2010) gostariam de participar.

TIPO DE ORGANIZAÇÃO	ARGENTINA	BRASIL	URUGUAI
Associação de Moradores	46,6	44,6	44,0
Partido político	19,8	19,1	26,9
Defesa do Meio Ambiente	56,4	57,2	51,7
Sindicato, Associações	23,3	37,0	25,2
Defesa de grupos/minoria	49,4	40,6	44,3
Associação Estudantil *	29,5	34,3	30,8
ONG (defesa DDHH)	54,2	52,5	50,2
Movimento de Campo *	28,8	30,7	25,6
Grupo religioso	25,8	38,9	17,2
Grupo desportivo	53,9	47,4	57,8

QUADRO 18. **Interesses de participar em alguma organização.** (% respostas afirmativas)
Fonte: **IBASE, 2010.**

*Calculado com base em todos os casos de pessoas que não participaram, incluindo os estudantes e pessoas de áreas urbanas.

Ganha destaque a participação em organizações de defesa do meio ambiente e em ONG de defesa de direitos humanos (DDHH). Supomos que apareçam reflexos dessas opções nas atividades sociais desenvolvidas pelos programas, mas não temos informações para comprovar isso.

Uma discussão que agrega valor à expressão *participação social* é colocada no artigo encontrado no *site* do fórum EJA⁴⁸ do estado do Rio de Janeiro, com o título *A construção*

⁴⁸ Disponível em: <http://forumeja.org.br>

*coletiva*⁴⁹. Mesmo considerando que essas ideias não pertencem à vertente marxista, consideramos importante situá-la neste trabalho. De acordo com o artigo, a construção coletiva vai na direção da articulação entre o indivíduo e o coletivo, valorizando as diferenças como constitutivas do próprio coletivo, assim como na perspectiva de processo, onde nada está pronto e acabado.

Nesse sentido, tanto no ProJovem como no *Programa Jóvenes Padre Mugica*, são encontradas preocupações relativas a essa questão da construção coletiva. Uma das finalidades específicas do ProJovem é “a participação dos jovens em ações coletivas de interesse público”. Também, referindo-se ao que é esperado dos jovens concluintes, o ProJovem afirma:

[...] conviver e trabalhar em grupo, valorizando a diversidade de opiniões e a resolução negociada de conflitos; exercitar valores de solidariedade e cooperação, posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação; exercer direitos e deveres da cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática. (BRASIL, 2007, *website*⁵⁰).

No *Programa Jóvenes Padre Mugica*, ficam sob a responsabilidade dos jovens a organização de encontros e a articulação da participação dos vizinhos e associações de bairros nesses, tendo como objetivo:

- Favorecer la articulación multiactoral en la realización de proyectos y actividades en la comunidad.
 - Recuperar las experiencias de trabajo solidario desarrolladas por jóvenes de todo el país, como instrumento motorizador de procesos sociales de cambio.
 - Conformar espacios de jóvenes con vocación de participación y compromiso solidario, con sus pares y las comunidades en donde viven.
- (ARGENTINA, 2009, p.2).

⁴⁹ Extraído do livro *Brasil: alternativas e protagonistas*. Consulta Popular, 1999.

⁵⁰ Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=22>. Acesso em: 27 jul. 2010.

A perspectiva de construção coletiva, no processo, quando nada está pronto e acabado, é encontrada no ProJovem da seguinte forma: “A participação cidadã, um dos componentes curriculares do Programa, se concretiza por meio de um Plano de Ação Comunitária – PLA, que é um plano a ser elaborado e desenvolvido, avaliado e sistematizado ao longo do curso. (BRASIL, 2007, *website*⁵¹).

Quanto a um dos objetivos da educação popular/cultura popular, pensada em 1960-1964, Fávero (1983, p. 31) registra:

[...] onde não exista nada de concreto para nossa atuação em CP,⁵² devemos criar as condições para tal. Lembrando que o trabalho de CP não seria um trabalho burocrático de organização de CPCs em cada setor, mas sim, através de seus instrumentos próprios. Na medida em que a integração do povo se fizesse de tal maneira efetiva, o setor de CP poderá supervisionar a criação de organizações populares, onde o próprio povo se organize, com seus cursos de alfabetização, teatro, clubes etc.

Refletindo com Fávero (1983), é preciso diferenciar uma atuação burocrática de uma efetiva, engajada nos movimentos sociais.

É possível supor que criar espaços para a organização da juventude contribua para o surgimento de questionamentos e reconstrução de conceitos a respeito da sociedade. Esses questionamentos e reconstrução de conceitos podem ser encontrados nos depoimentos dos jovens que participaram de estudo realizado em Minas Gerais (Brasil)⁵³.

GF 403 – Eu acho assim, trabalho em grupo, mudou minha maneira de pensar, a gente não pensar só na gente, aprendi a pensar no grupo. A gente estudava muito em grupo, fazia trabalho em grupo.

GF 406 – É eu concordo com o (GF 403), porque, a gente lá no ProJovem, se a gente fosse fazer uma prova, trabalho, a gente fazia tudo em grupo. Se a

⁵¹ Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=22>. Acesso em: 29 jul. 2010.

⁵² Cultura Popular.

⁵³ DUARTE, MRT; ALMEIDA, JM; COSTA, KS; SILVA, VR. Efeitos de Participação: possíveis mudanças nas ações e valores de jovens egressos do ProJovem. In: DUARTE, 2009. [Trabalho realizado com coleta de depoimentos em grupos focais, com jovens participantes do ProJovem, a partir do ano 2006].

outra turma não sabia a gente ensinava. Era como se fosse uma família, todo mundo trabalhando junto. Uniu todo mundo ali, numa coisa só.

GF 405 – O melhor do grupo foi a união.

GF 403 – Foi um aprendizado em grupo

GF 505 – Para mim facilitou a questão de fazer amizade, hoje eu faço amizade mais fácil. Eu sei conviver melhor com os outros. (DUARTE, 2009, p. 142).

No mesmo estudo, outro jovem entrevistado diz o seguinte:

GF 102 – Acho que o Projovem mudou a vida... Na minha vida, o Projovem me ajudou a lidar com a diversidade, que é muito grande. Diversidade cultural, musical, religiosa. Então mudou minha forma de pensar, eu aprendi a respeitar muito a opinião e o espaço do outro porque só assim que a gente vive bem, porque só a partir do momento que você respeita o espaço do outro aí você leva alguma coisa pra sua vida. Você tem que aprender. Eu aprendi muito a ouvir também, eu aprendi muito com as críticas porque ali não era só questão do professor, amigos mesmo que a gente fez que criticassem e falavam que estava errado. Então eu aprendi com as críticas construtivas, *não* só com as críticas construtivas, aquelas que outros criticam pra você melhorar e tal, mas tinha vez também que na hora eu achava que não era aquilo, mas depois eu pensava. Aprendi muito a refletir também, aprendi a julgar menos, às vezes a gente... A gente chega com a mente muito fechada, na verdade. A gente chega muito armado. A gente já chegava “armado” porque a gente. Eu acho que tudo isso foi construtivo. Eu, no meu caso, aprendi a ser mais tolerante com as pessoas, a ouvir mais, a receber as críticas, porque eu não era uma pessoa aberta a receber críticas de jeito nenhum! Hoje eu sei me dar muito bem com isso, então a gente vem de uma criação totalmente diferente do meu colega, mas aí a gente tem que aprender a respeitar o espaço do outro, viver bem, acho que as relações interpessoais ficam muito melhor. (DUARTE, 2009, p. 139).

Também, a preocupação com a organização dos jovens na perspectiva de reconstrução de conceitos é encontrada na fala de coordenadores e diretores do PNET.

La participación yo no la veo solo como un área específica sino que tiene que atravesar todos los espacios, desde un espacio de taller ocupacional, hasta una reunión de delegados, hasta un área artística, hasta el relacionamiento [...] espacios grupales de reflexión, de intercambio, hasta en comedor, hasta en la participación en la merienda, en el almuerzo, la

apropiación por parte del joven de esos espacios activamente y con propuestas, son elementos importantísimos dentro de los objetivos. (p. 97).

Lo que tratamos de hacer es que ellos participen de cuanto programa o proyecto para jóvenes haya, que ellos vean que pueden. [...] Ellos mismos se ponen el reglamento, funcionan en asamblea y definen quiénes van a ir. Ellos eligen. Ellos hacen asamblea ante cualquier situación que se les presente y luego me lo trasladan a mí y vemos en qué se puede ceder, qué se puede negociar y qué no. (p. 99).

Além dessas questões apresentadas para análise, observa-se outra que é a necessidade de atividades físicas para os jovens. Levando em consideração o distinto momento histórico em que Marx elaborou seus escritos, podem-se observar algumas de suas ideias, e entre elas a preocupação com os exercícios físicos, tentando fazer um paralelo com os programas por ora estudados. Marx, em 1868, nas Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório Londrino do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), escreve:

Por educação entendemos três coisas:

1 – Educação intelectual.

2 – Educação corporal, tal como a que se consegue com exercícios de ginástica e militares.

3 – Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX, 1868 *apud* SILVA, 2009, p. 195).

Dos três programas estudados, apenas o PNET tem uma carga horária reservada para as atividades físicas.

Para finalizar a análise proposta nesse estudo, reservamos um espaço para destacar no Quadro 19 as características específicas, mais marcantes, conforme nosso ponto de vista, que foram encontradas em cada um dos programas.

	PROJOVEM	JÓVENES PADRE MUGICA	PNET
CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS	Ênfase na valorização da diversidade de opiniões, na convivência em grupo , posicionando-se ativamente contra qualquer forma de racismo e discriminação.	Ênfase no fortalecimento da criação de uma identidade coletiva a partir da participação dos jovens em diferentes espaços culturais, entendidos como estratégicos para o trabalho de inclusão, participação e comunicação entre eles.	Ênfase na valorização da Educação não formal (ENF) , tendo como perspectiva a geração de aprendizagens valiosas para a vida social e para o desenvolvimento pessoal dos sujeitos, ajudando a gerar novos vínculos e novos desejos de aprendizagens, recomeçando o percurso para a (re)integração na Escola Formal (EF).

QUADRO 19. Características mais marcantes em cada programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se realizar uma análise qualitativa, uma leitura crítica sobre alguns aspectos inseridos na concepção de programas da juventude no espaço do Mercosul. No percurso da pesquisa realizada, muitas questões foram compreendidas e outras suscitadas. A conclusão aqui é um ponto de chegada e um ponto de partida. Das questões estudadas, algumas merecem destaque.

A primeira delas é a importância do fortalecimento do Mercosul. Por meio desse estudo, pode-se vislumbrar, na atualidade, um Mercosul em processo de consolidação. É importante esse fato, pois essa luta é muito antiga, e tem como marco a Carta da Jamaica, em que Simon Bolívar preconizava a unidade da América Latina, organizada numa imensa Confederação, do México até a Argentina. Espera-se que esse processo se intensifique e outros passos sejam dados, numa longa e necessária caminhada.

Outra questão diz respeito à construção de órgãos oficiais, para canalização das demandas juvenis. É significativa a constituição, no Brasil, por ocasião do governo Lula da Silva, da Secretaria Nacional de Juventude, que é vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República; no entanto, é preciso avançar em sua consolidação, pois a vantagem de sua existência é que, necessariamente, com ela, constitui-se uma série de instrumentos e equipamentos públicos, envolvendo dotação orçamentária e recursos humanos e materiais para atender às demandas da juventude. Também, na Argentina, pode-se contar com a Diretoria Nacional de Juventude, que está subordinada ao Ministério de Desenvolvimento Social, e, no Uruguai, conta-se com o Instituto Nacional da Juventude, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social.

A constituição desses órgãos não deve servir ao conformismo, ao burocratismo, mas à perspectiva de combate ao imobilismo, na constante busca de ações transformadoras, às vezes radicais, outras vezes mais modestas, mas comprometidas com a busca de mudanças profundas na estrutura das sociedades latinas, inseridas nos países do Mercosul, aqui investigados.

Percebe-se que a ampliação da participação dos jovens em espaços deliberativos sobre as políticas públicas voltadas para o segmento juventude, aumentando, assim, o controle social efetivo dessas políticas, é ainda meta a ser perseguida.

Questão importante, também, é que as políticas atendam às demandas juvenis de fato. Pensando na pesquisa realizada pelo consórcio Ibase e Instituto Pólis (2010)¹ e realizando uma comparação entre os dez pontos destacados por ela como demandas dos jovens⁵⁴ e as demandas que os programas estudados tentam contemplar, percebe-se que algumas são comuns, outras não.

Dos dez pontos destacados, os Programas afirmam a necessidade da educação com qualidade (acesso e continuidade na trajetória escolar); buscam oferecer aos jovens qualificação profissional inicial; preocupam-se com o acesso aos bens culturais e às condições para a produção artística juvenil, assim como incentivam o respeito aos direitos humanos e valorização da diversidade juvenil; ressaltam a necessidade de se garantir boas condições de saúde para os jovens.

Além disso, todos os Programas se referem à participação crítica na sociedade e têm como meta proporcionar esse debate junto aos jovens. Conforme explanado, na subseção 6.4, percebemos a necessidade de melhor definição da expressão *participação cidadã*, inserida no Projovem e no PNET, mas, em seu conjunto, os três Programas reivindicam a necessidade de o jovem compreender criticamente a sociedade em que vive.

Das demandas identificadas na referida pesquisa, percebe-se uma lacuna, no debate, que se refere:

- à gratuidade no transporte público para jovens (nas cidades, entre o campo e a cidade);
- à moradia (acesso a crédito específico para habitação juvenil, no campo e na cidade, favorecendo sua emancipação);
- ao cuidado com o meio ambiente para garantir qualidade de vida juvenil no campo e nas cidades.

⁵⁴ Verificar essas demandas no Quadro 8.

Essas demandas podem ser discutidas e futuramente integradas a esses Programas; afinal, reafirmamos a importância da pergunta que finaliza o Livro das Juventudes Sul-americanas: “o que jovens e pessoas adultas de países vizinhos podemos fazer juntos(as) para fazer face aos problemas comuns que atingem as juventudes da região? Ou, o que eu posso fazer com meu vizinho?” (IBASE; PÓLIS, 2010, p. 159).

Quanto à necessidade de integrar trabalho e educação, essa é uma preocupação encontrada nos três Programas, embora, como já argumentado no corpo deste trabalho, o Projovem e o PNET tenham uma definição da integração entre trabalho e educação pela perspectiva ontológica do ser humano, enquanto o *Programa Jóvenes Padre Mugica* se limita, em teoria, a apresentar *trabalho* como ofício, empregabilidade, integração dos jovens com as novas tecnologias.

A respeito da importância dos instrumentos e concepções da educação popular, observa-se que todos os três Programas reivindicam, em seus arcabouços teóricos, esses preceitos.

Por fim, pensamos ser importante registrar que, ao iniciarmos o estudo cujo relato estamos a concluir, tínhamos definido que o referencial teórico a ser utilizado seria o marxismo, mas, no processo da pesquisa, defrontamo-nos com autores que utilizam outros referenciais teóricos. Resolvemos, então, estruturar o trabalho em torno de um eixo de análise em diálogo com pensadores críticos. Nesta dissertação, chamamos de pensadores críticos aqueles que, em suas trajetórias reflexivas pelos campos da educação e das questões sociais, têm contribuído, sobremaneira, para questionar concepções arraigadas sobre o papel da educação na escola, nas instituições e nos movimentos sociais, como também na organização do conhecimento e nas noções de aprendizagem. Mas, sobretudo, é de fundamental importância ressaltar que esses pensadores têm tido um papel essencial na defesa de uma educação digna, humana e solidária, que considere todos os jovens e adultos como sujeitos de direitos, independentemente de idade, cor, local de moradia, classe social entre outras formas de distinção.

REFERÊNCIAS

BONITATIBUS, Suely Grant. *Educação Comparada: conceito, evolução, métodos*. São Paulo: EPU, 1989.

CAMPOS, João Mota de (Coord.). *Organizações Internacionais : teoria geral : estudo monográfico das principais organizações internacionais de que Portugal é membro*. Lisboa (PT): Fund. Calouste Gulbenkian, 1999.

CAPRILLES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989. (Série: Pensamento e Ação no Magistério).

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHRISPINO, Álvaro. *Binóculo ou Luneta: Os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 21, n.1/2, p.61-90, dez. 2005.

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL). *América Latina y el Caribe en CONFINTEA VI, para que todos y todas puedan florecer. De Hamburgo 1997 a Belém 2009. La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*. Ciudad de Panamá, n. 29, mayo 2009. [Disponível para download em: [http://ceaal.org/images/stories/La%20Piragua%2029\(1\).pdf](http://ceaal.org/images/stories/La%20Piragua%2029(1).pdf)]

COSTA, Cíntia da Silva. *Formação Continuada de educadores de jovens e adultos: caminho para a reflexão da prática?* 2008. 125 fl. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora (MG), 2008. [Disponível para download em: http://www.btdt.ufjf.br/tde_arquivos/12/TDE-2008-11-19T131506Z-269/Publico/cintiadasilvacosta.pdf]

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Contribuição para o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária*. Brasília: [s.n.], 2004.

DAVIES, Nicholas. *O FUNDEF e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

DIEZ DE VELASCO, Manuel. *Las organizaciones internacionales*. 11.ed. Madri: Tecnos, 1999.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira (org.). *Palavras de jovens sobre o ProJovem*. Belo Horizonte: Escritório de Histórias, 2009.

FÁVERO, Osmar (Org.) *A Educação nas constituintes brasileiras*. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. (Org.). *Cultura popular e Educação Popular: memória dos anos 60*. 2.ed. Rio de Janeiro (RJ): Graal, 1983. (Biblioteca de Educação, 3).

FERREIRA, António Gomes. *O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade*. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago. 2008. [Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2764/2111>>]

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Juventude, trabalho e educação no Brasil: Perplexidades, desafios e perspectivas*. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2006.

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 13.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8.ed. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004, p. 79 – 108.

GUIMARÃES, Maria Inês Pereira. *Concepções de educação no socialismo*. 2007. 93f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)– Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

HADDAD, Sergio. *Informe de Brasil*. In: RODRIGUEZ, Lidia M. et al. *Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay*. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**. Pátzcuaro (MX), Año 31, n.1, p.13-28, Enero-Junio 2009/ Nueva Época. Disponível em: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/pdf/mirador.pdf>. Acesso em: 12 mar.2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. **Cadernos Cedés**. Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. [Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>]

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE); INSTITUTO DE ESTUDOS, FORMAÇÃO E ASSESSORIA EM POLÍTICAS SOCIAIS (PÓLIS). (Organizadoras: Regina Novaes e Eliane Ribeiro). **Livro das Juventudes Sul-americanas**. Rio de Janeiro (RJ): IBASE, 2010. [Disponível para download em: <http://www.ibase.br/userimages/livros%20das%20juventudes_FINAL1.pdf>]

IANNI, Otávio. *O jovem radical*. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). **Sociologia da Juventude, I: da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p.225-242.

KLIKSBERG, Bernardo. *O contexto da juventude na América Latina e no Caribe: as grandes interrogações*. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 40, n.5, p.909-942, set./out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n5/a08v40n5.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2010.

LÓPEZ OCAÑA, Antônio Maria; ZAFRA JIMÉNEZ, Manuel. **Atenção à diversidade na educação de jovens**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre (RS): Artmed, 2006.

MAGNOLI, Demétrio; ARAUJO, Regina. **Para entender o Mercosul**. 16. imp. São Paulo: Moderna, [1994] 2002. (Coleção Polêmicas).

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. Prefácio de Zoia Prestes. São Paulo (SP): Ed. 34, 2005. (Coleção Leste).

MARTINS, Paulo Fernando de Melo. **Educação e “Terceiro Setor”: no limiar da privatização**. 2001. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

MATEUS, Douglas Predo. *A efetividade do direito à educação no Brasil e Mercosul. O Tratado de Assunção e a educação*. 2008. 88 fl. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional) – Universidade Católica de Santos. Santos (SP), 2008. [Disponível para download em: <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=145>]

MERCOSUL. CONSELHO DO MERCADO COMUM. *Decisão N° 6/2006*. Mecanismo para a implementação do protocolo de integração educativa e reconhecimento de certificados, títulos e estudos de nível primário e médio não técnico. XXX CMC. Córdoba, 20 jul. 2006. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/normativa/decisoes/2006/mercosul-cmc-dec-nb0-06-06/mercosul-cmc-dec-nb0-06-06/> Acesso em: 16 jul.2009.

_____. _____. *Decisão n° 24/2005*. Aprova o “Regulamento do Fundo para a Convergência Estrutural do Mercosul”. XXIX CMC – Montevideú, 8/XII/05. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/normativa/decisoes/2005/mercosul-cmc-dec-no-24-05/mercosul-cmc-dec-no-24-05/> . Acesso em: 17 ago. 2009.

_____. _____. *Decisão n° 33/2004*. Cria o “Fundo de Financiamento do Setor Educacional do MERCOSUL (FEM)”. XXVII CMC. Belo Horizonte, 16 dez. 2004. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/normativa/decisoes/2004/mercosul-cmc-dec-nb0-33-04/> Acesso em: 15 ago. 2009.

_____. _____. *Decisão n° 26/2003*. Aprova o Programa de Trabalho do Mercosul 2004-2006. XXV CMC. Montevideú, 15 dez. 2003. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/normativa/decisoes/2003/mercosul-cmc-dec-no-26-03/mercosul-cmc-dec-no-26-03/> Acesso em: 16 jul. 2009.

_____. _____. *Decisão n° 7/1991*. Cria Reunião de Ministros de Educação que terá como função propor ao referido Conselho, através do Grupo Mercado Comum, medidas visando a coordenar políticas educacionais nos Estados Partes. I CMC. Brasília, 17 dez. 1991. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/normativa/decisoes/1991/mercosul-cmc-dec-no-7-91/> Acesso em: 15 jul. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

NEVES, Bruno Miranda. *O Ensino Médio integrado no contexto da mundialização do capital: a luta da escola unitária e politécnica no Brasil*. Rio de Janeiro (RJ): Multifoco, 2009.

NOVAES, Regina. *Trajetórias juvenis: desigualdades sociais frente aos dilemas de uma geração*. In: FÉRES, Maria José V. et al. *Textos complementares para formação de gestores*. Brasília (DF): Programa Nacional de Inclusão de Jovens: ProJovem Urbano, 2008, p. 42-52.

PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis (RJ): DP et Alii, 2009. (Coleção Pedagogias em Ação).

PAIVA, Jane. *Direito à educação para quem? Contribuição às audiências do CNE tendo como objeto a revisão do Parecer CNE nº 11/2000*. [HTTP criado em: 29 jul. 2007].

Disponível em:

<http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito___educa__o_para_quem_Jane_Paiva.pdf> Acesso em: 18 ago. 2010.

PAIVA, Lauriana Gonçalves de. *Do giz colorido ao data show: uma conex@o desconect@d@ da realidade escolar*. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói (RJ), 2006.

[Disponível para download em:

<http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/paivad2006.pdf>]

PRAXEDES, Walter; PILETTI, Nelson. *O Mercosul e a sociedade global*. 11.ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série História em Movimento).

RAMOS, Marise. *Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n.1, p.65-85, jan./abr.2010. (Artigo elaborado tendo como base o texto apresentado na sessão temática dos GTs Trabalho e Educação e de Educação de Jovens e Adultos, realizada na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada no período de 19 a 23/10/2008, em Caxambu). [Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/11029/7197>>]

RIBEIRO, Eliane Andrade. *A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”: produzindo outsiders*. 2004. 260f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Educação. Niterói (RJ): UFF, 2004.

RIBEIRO, Eliane Andrade; ESTEVES, Luiz Carlos Gil; OLIVEIRA, Edna Castro de. *Composição social e percursos escolares dos sujeitos do ProJovem: novos/velhos desafios para o campo da educação de jovens e adultos. Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 82, p. 73-89, nov. 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/em_aberto82.pdf>

RIBEIRO, Eliane; NOVAES, Regina. *Jovens da América do Sul: situações, demandas e sonhos mobilizados. Democracia Viva*, Rio de Janeiro, n° 38, p.3-9, mar. 2008.

RIBEIRO, Eliane; NOVAES, Regina. *Introdução*. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE); e INSTITUTO DE ESTUDOS, FORMAÇÃO E ASSESSORIA EM POLÍTICAS SOCIAIS (PÓLIS). *Sociedades sul-americanas: o que dizem os jovens e adultos sobre juventudes*. (Oscar Dávila, Editor). Rio de Janeiro: IBASE; PÓLIS, 2009, p. 9-21. [Disponível para download em: <<http://www.ibase.br/userimages/Libro%20Sociedades%20Final1.pdf>>].

RODRÍGUEZ, Lidia Mercedes. *Informe de Argentina*. In: RODRIGUEZ, Lidia M. et al. *Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Pátzcuaro (MX), Año 31, n.1, p.8-12, Enero-Junio 2009/ Nueva Época. Disponível em: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/pdf/mirador.pdf>. Acesso em: 12 mar.2010.

SANTOS, Douglas Mateus. *A efetividade do direito à educação no Brasil e no Mercosul – o tratado de Assunção e a Educação*. 2008. 88f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional)—Universidade Católica de Santos. Santos (SP), 2008. [Disponível para download em: <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=145>].

SAVIANI, Dermeval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.152-165, jan./abr. 2007. (Apresentado em sessão especial do Grupo de Trabalho “Trabalho e Educação”, na 29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Caxambu, MG, de 16 a 20 de outubro de 2006). [Disponível para download em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>].

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. 8.ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHILLING, Paulo R. *Mercosul: integração ou dominação?* São Paulo: CEDI, 1992. NO

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, Tereza Roserley Neubauer da. *O que foi feito e o que ainda resta fazer para alfabetizar a população brasileira*. In: MEC: INEP. *Alternativas de alfabetização para a*

América Latina e o Caribe. Brasília: INEP, 1988, p. 43-74. (Série Encontros e Debates, 5).
[Disponível para download em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002453.pdf>>].

UBILLA, Pilar. **Informe de Uruguay**. In: RODRIGUEZ, Lidia M. *et al. Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Pátzcuaro (MX), Año 31, n.1, p.34-38, Enero-Junio 2009/ Nueva Época. Disponível em:
<http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/pdf/mirador.pdf>. Acesso em 12 mar. 2010.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (UIS). *Estimates and Projections of Adult Illiteracy for Population Aged 15 Years and Above, by Country and by Gender 1970-2015*. July 2002 assessment. Montreal/Quebec (CA): UIS, 2002. Disponível em:
<http://www.uis.unesco.org/en/stats/statistics/UIS_Literacy_Country2002.xls>. Acesso em: 12 jul. 2009.

WELMOWICKI, José. *Cidadania ou classe? O movimento operário da década do 80*. São Paulo, SP: Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2004.

ZAYAS ROSSI, Laura Inés. *Informe de Paraguay*. In: RODRIGUEZ, Lidia M. *et al. Reporte sobre el estado actual de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay*. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Pátzcuaro (MX), Año 31, n. 1, p.29-33, Enero-Junio 2009/ Nueva Época. Disponível em:
<http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2009/pdf/mirador.pdf>. Acesso em 12 mar. 2010.

DOCUMENTOS JURÍDICOS E OUTROS DOCUMENTOS OFICIAIS

ARGENTINA, República. [*Constitución, 1994*]. *Constitución de la Nación Argentina*. Promulgada em 22 de agosto de 1994. Disponível em:
<<http://www.constitution.org/cons/argentin.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

_____. *Ley N° 26.206/2006. Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, Diciembre 14 de 2006 (Sancionada); Diciembre 27 de 2006 (Promulgada). Disponível em:
<http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2009.

_____. Ministerio de Desarrollo Social. Dirección Nacional de Juventud (DINAJU). **Programa Jóvenes Padre Mágica**. Buenos Aires: [s.n.], 2010. (Mimeo).

_____. _____. *Con la fuerza y la solidaridad de la juventud para transformar la realidad social. Desarrollo Social: Marca Colectiva*. Buenos Aires, Año 1, n. 6, p.4-5, Octubre 2008. [Disponível em: <http://www.desarrollosocial.gov.ar/pdf/Diario%2006%20-%20Octubre.pdf>].

BRASIL. [Constituição, 1988]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. In: BECKER, Antonio. *Constituição da República Federativa do Brasil – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Emendas Constitucionais*. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004. Disponível também em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jul.2009.

BRASIL. *Decreto nº 5.985, de 13 de dezembro de 2006*. Promulga a Decisão nº 24/05, do Conselho do Mercado Comum do Mercosul, que aprova o Regulamento do Fundo para a Convergência Estrutural e Fortalecimento Institucional do Mercosul – FOCEM, adotado em Montevideu, em 8 de dezembro de 2005. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 14 dez. 2006. [Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5985.htm].

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. *Mercosul social e participativo: Construindo o Mercosul dos povos com democracia e cidadania*. (2 v.). Brasília, DF: Imprensa Nacional, 2010. V. 2.

_____. _____. Secretaria Nacional da Juventude (SNJ). *ProJovem Urbano*. Brasília: SNJ, 2007. Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/>. Acesso em: 24 jun. 2010.

_____. _____. *ProJovem Urbano*. Brasília: SNJ, 2007. Apresentação. Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=11>. Acesso em: 24 jun. 2010.

_____. _____. *ProJovem Urbano*. Brasília: SNJ, 2007. Finalidade. Disponível em: <http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=14>. Acesso em: 29 jul. 2010.

_____. _____. **ProJovem Urbano**. Brasília: SNJ, 2007. Gestão Compartilhada. Disponível em:
<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=16> .
Acesso em: 24 jun. 2010.

_____. _____. **ProJovem Urbano**. Brasília: SNJ, 2007. O Curso. Disponível em:
<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=22>.
Acesso em: 29 jul. 2010.

_____. _____. **ProJovem Urbano**. Brasília: SNJ, 2007. Currículo integrado. Disponível em:
<<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=721>
>. Acesso em: 29 jul. 2010.

_____. _____. **ProJovem Urbano**. Brasília: SNJ, 2007. Dimensões curriculares. Disponível em:
<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=722>.
Acesso em: 24 jun. 2010.

_____. _____. **ProJovem Urbano**. Brasília: SNJ, 2007. Desenho do currículo. Disponível em:
<<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=25>>
. Acesso em: 29 jul. 2010.

_____. _____. **ProJovem Urbano**. Brasília: SNJ, 2007. Arcos Ocupacionais. Disponível em:
<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=725>.
Acesso em: 29 jul. 2010.

_____. _____. **ProJovem Urbano**. Brasília: SNJ, 2007. Ação Comunitária. Disponível em:
<<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=726>
>. Acesso em: 27 jul. 2010.

_____. _____. **ProJovem Urbano**. Brasília: SNJ, 2007. Carga horária e atividades.
Disponível em:
<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=727>.
Acesso em: 27 jul. 2010.

_____. _____. *ProJovem Urbano*. Brasília: SNJ, 2007. Qualificação Profissional.

Disponível em:

<http://www.projovemurbano.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=27>.

Acesso em: 24 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução N° 3/2006, de 16 de agosto de 2006*. Aprova as Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado pela Lei n° 11.129, de 30/7/2005, aprovado como “Projeto Experimental”, nos termos do art. 81 da LDB, pelo Parecer CNE/CEB n° 2/2005. *Diário Oficial da União*, de 16 de agosto de 2006, Seção 1, p. 8. RETIFICAÇÃO: *Diário Oficial da União*, de 17 de agosto de 2006, Seção 1, p. 7. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_06.pdf.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação (CNE): Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer CNE/CEB N° 18/2008 – de 6 de agosto de 2008*. Assunto: Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do ProJovem Urbano. Parecer homologado por despacho do Ministro, publicado no *Diário Oficial da União* de 11 nov. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb018_08.pdf.

_____. _____. _____. *Parecer CNE/CEB N° 37/2006, de 7 de julho de 2006 – Assunto: Aprovação de diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária*. Parecer homologado por despacho do Ministro, publicado no *Diário Oficial da União* de 4 ago. 2006. [Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb037_06.pdf].

_____. _____. _____. *Parecer N°: CNE/CEB 2, de 16 de março de 2005*. Assunto: [aprova em caráter experimental o] ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Parecer homologado por despacho do Ministro, publicado no *Diário Oficial da União*, de 02 maio 2005. [Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_05.pdf>].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2003*. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

_____. *PNAD 2003 aponta redução de desigualdades, queda no rendimento, aumento na desocupação e mais empregados com carteira assinada*. Rio de Janeiro, *Comunicação Social*, 29 set. 2004. [Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=226>]

URUGUAY, República Oriental del. [Constitución, 1967]. **Constitución Política de la República Oriental del Uruguay**. Incluye reformas plebiscitadas 1989; 1994; 1996 y e 2004. Actualizada hasta la reforma del 31 de Octubre de 2004. Montevideo, 1967. Disponible em: <<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Uruguay/uruguay04.html>>. Acceso em: 20 mar. 2009.

_____. **Ley N° 18437, a 10 de diciembre de 2008. Ley General de Educación**. Publicada D.O. 16 ene/009 - N° 27654. Disponible em: <<http://www.mec.gub.uy/pdf/2009-11-0001-0189.pdf>> Acceso em: 12 jul. 2009.

URUGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET). **Proyecto Educativo de CECAP - Centro Educativo de Capacitación y Producción**. Montevideo: MEC, 2010. (Documento de Trabajo Interno). [Mimeo].

_____. _____. **Centro Educativo de Capacitación y Producción – CECAP**. Montevideo: MEC, 2010. [Documento eletrônico. *El Programa*. Disponible em: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/1144/2/mecweb/el_programa?search=yes>, com links para: *CECAP – objetivos y lineamientos* (pdf): <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/1144/1/CECAP_objetivos_lineamientos.pdf>; *Listado de CECAP* (pdf): <<http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/1144/1/cecap.pdf>>; *Propuesta Educativa* (pdf): <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/1144/1/CECAP_propuesta_educativa.pdf>

_____. Ministerio de Educación y Cultura. **Educación y trabajo: aportes para una construcción colectiva**. ALENDE I.; DAMBRAUSKAS A.; DENIS M. (Eds.). Série: Educación y Trabajo. Montevideo (UY): MEC; CECAP, 2009b.

_____. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET). **Innovaciones pedagógicas en educación y trabajo**. Montevideo (UY): MEC, 2009a.

SÍTIOS NA INTERNET

ARGENTINA, República da.
 Constituição argentina: <<http://www.constitution.org/cons/argentin.htm>>
 Ministério da Educação. <<http://www.me.gov.ar>>

BRASIL, República Federativa do.

Presidência da República. <<http://www.presidencia.gov.br>> ;

<<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>

Ministério da Educação: <<http://www.mec.gov.br>>

Domínio Público (Biblioteca virtual): <<http://www.dominiopublico.gov.br>>

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL).

<http://www.eclac.org/brasil/>

FÓRUM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

<http://www.forumeja.org.br>

FÓRUM SOCIAL DO MERCOSUL.

<http://www.forumsocialdomercosul.org>

INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS (IBASE)

<http://www.ibase.br>

MERCOSUL, Página brasileira do.

<http://www.mercosul.gov.br/>

PROJOVEM Urbano

<http://www.projovemurbano.gov.br>

The Scientific Electronic Library Online - SciELO

<http://www.scielo.br>

URUGUAI, República do.

Constituição uruguaia: <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Uruguay/uruguay04.html>

Ministério da Educação. <http://www.mec.gub.uy/>

WIKIPEDIA.

<http://www.wikipedia.org>