

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

SYLVIA BLANCO BOJUNGA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NA ERA DA FLEXIBILIDADE
ESTUDO DE CASO
DO PROJETO PESCAR**

Prof. Dr. Emil A. Sobottka
Orientador

Porto Alegre
2013

SYLVIA BLANCO BOJUNGA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ERA DA FLEXIBILIDADE
ESTUDO DE CASO DO PROJETO PESCAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais pelo Mestrado em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Emil A. Sobottka

Porto Alegre
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B685e Bojunga, Sylvia Blanco
Educação profissional na era da flexibilidade: estudo de caso do Projeto Pescar / Sylvia Blanco Bojunga. – Porto Alegre, 2013.
174 f.

Diss. (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS.
Orientação: Prof. Dr. Emil A. Sobottka.

1. Educação profissional. 2. Trabalho. 3. Projeto Pescar. 4. Juventudes. I. Sobottka, Emil A.. II. Título.

CDD 370.19

Aline M. Debastiani
Bibliotecária - CRB 10/2199

SYLVIA BLANCO BOJUNGA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ERA DA FLEXIBILIDADE
ESTUDO DE CASO DO PROJETO PESCAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais pelo Mestrado em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 27 de março de 2013 pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Fernanda Bittencourt Ribeiro/PUCRS

Prof. Dr. Telmo Adams/UNISINOS

Prof. Dr. Emil A. Sobottka/PUCRS (Orientador)

*Para Eloisa, Ana Luiza, Maria Alice e Paulo,
família que me apoia em todas as horas.
Para Luciana e Diego, filhos queridos,
compreensivos nas minhas ausências.
Para Omar, pelo afeto, o envolvimento
e a companhia incondicionais na jornada.
E para ti, Pedro, que nasceste em 2012
para me manter conectada com o futuro,
reforçando minha convicção sobre o valor
da educação que recebi dos meus pais
e dos meus mestres.*

AGRADECIMENTOS

Aos professores, aos colegas e à coordenação do curso de Mestrado, com os quais compartilhei a alegria de retomar os estudos universitários para um aprendizado desafiador, porém prazeroso e gratificante.

Ao meu orientador Prof. Dr. Emil Albert Sobottka e à Rosane Lima de Andrade, por seus esclarecimentos fundamentais, teóricos e práticos.

À amiga Jacqueline Poersch Moreira e ao Prof. Dr. Jorge Luis Nicolas Audy, pela atenção e o apoio para a continuidade dos meus estudos.

A Rose Marie Vieira Motta Linck, Ézio Rezende, Silvia Regina Ramirez e Paula Martins, aos dirigentes, gestores, funcionários e voluntários da Fundação Projeto Pescar, à Mara Hemb e à equipe da Biblioteca Mafalda Verissimo, por sua total abertura, disponibilidade e transparência no fornecimento dos dados e dos materiais necessários à realização deste estudo de caso.

Aos orientadores, articuladores e facilitadores da Rede Projeto Pescar que contribuíram com informações.

Aos jovens que se dispuseram a contar suas histórias de vida, a quem desejo que encontrem as chaves para prosseguir no caminho da educação, do crescimento pessoal e da realização profissional.

Obrigada a todos!

RESUMO

Os processos de trabalho, os padrões de emprego e a formação dos trabalhadores transformaram-se radicalmente em escala global. Nesse cenário de mudanças, o presente estudo de caso analisa o modelo de educação profissional em ambiente corporativo implantado no Brasil pelo Projeto Pescar. Desenvolvido por empresas, instituições públicas e da sociedade civil, sob coordenação de uma entidade privada sem fins lucrativos, o Projeto Pescar opera em sistema de rede e destina-se a jovens considerados “em situação de vulnerabilidade social”. A partir das noções de flexibilidade e de resiliência, tanto dos indivíduos quanto das organizações, examinam-se questões relativas ao mundo do trabalho e aos processos de modernização, referenciadas em Sennett (2006; 2010); Antunes (2005; 2010); Offe (1989); Braverman (1987); Harvey (1998); Giddens, Beck e Lasch (1997) e Baumann (2001), entre outros autores. A análise das relações indivíduo/sociedade, cultura/identidade, dos jogos de poder e dos contextos de ação apoia-se em Bourdieu (2010); Elias (1994); Friedberg (1995) e Cucho (2002). Após investigar antecedentes históricos, marcos de inflexão, formas de operação e de relacionamento dos atores sociais do Projeto Pescar desde sua criação, em 1976, até 2012, discutem-se os conceitos de juventude/juventudes e a condição de vulnerabilidade social dos jovens, relacionando-os às entrevistas conduzidas como narrativas biográficas. Conclui-se que programas de educação profissional desenvolvidos no meio corporativo favorecem a formação dos jovens para a vida e facilitam seu ingresso no mercado de trabalho. Essas ações, porém, são paliativas. Dada a dimensão do desafio brasileiro, para operar mudanças essenciais na base da educação profissional, é necessária a convergência de ações de governos, empresas e sociedade civil em um mesmo sistema. Embora já existam os mecanismos legais para tanto, sugere-se criar conexões mais efetivas entre escolas públicas, universidades, empresas, instituições do Sistema S e centros tecnológicos para tornar a formação técnica de nível médio mais atraente e mais adequada às juventudes do século XXI.

Palavras-chave: Educação profissional; Trabalho; Juventudes; Projeto Pescar.

ABSTRACT

Once labor processes, work patterns and workers' educational skills have changed radically in a global scale, the present case study analyses the professional education model used for the corporate milieu and applied in Brazil by the Projeto Pescar. Developed by private companies, public institutions and civil society entities under the coordination of a private non-profit organization, the Projeto Pescar professional educational model operates through a network system aiming to include "socially vulnerable" youngsters. As a starting point, the notions of flexibility and resilience are taken referring both to individuals and organizations. The problems concerning the labor world and the modernization processes are referenced on the works of Sennett (2006; 2010); Offe (1989); Antunes (2005; 2010); Braverman (1987); Harvey (1998); Giddens, Beck and Lasch (1997) and Baumann (2001), among other authors. The analysis of the relations between individual/society, culture/identity, the power games and the action contexts is based on Bourdieu (2010); Elias (1994); Friedberg (1995) and Cuche (2002). After investigating Projeto Pescar's historical background, turning points, operational forms and relationship with the social actors from its creation in 1976 up to 2012, the concepts of youth/youths and the social vulnerability aspects of the youngsters are discussed and related to interviews conducted as biographical narratives. In conclusion, it is stated that the professional education projects undertaken by private institutions favor the youngsters preparation for life and do facilitate their access to the corporate environment. These actions, however, are merely palliatives. Considering the dimension of the Brazilian challenge, in order to operate essential changes in the basis of the professional education it is necessary that governmental, private and civil society actions converge into a system. Even though the legal framework for this system already exists, this study suggests the need to create more effective connections amongst public schools, universities, companies, the "S System" institutions and technological centers to turn the technical education in the secondary level more attractive and more adequate to the youths of the XXI century.

Key words: Professional education; Labor; Youths; Projeto Pescar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Eixos tecnológicos de formação e cursos de iniciação profissional.....	98
Gráfico 1 – Distribuição das organizações da Rede Projeto Pescar por segmento de atividade econômica.....	99
Gráfico 2 – Distribuição das organizações da Rede Projeto Pescar por tempo de participação	99
Figura 1 – Evolução da marca do Projeto Pescar	108
Figura 2 – Capa do Relatório de Atividades 2011.....	126
Tabela 1 – Objetivo do jovem ao ingressar no Projeto Pescar.....	136
Tabela 2 - Habilidades desenvolvidas no Projeto Pescar.....	137
Tabela 3 – Relação entre áreas de trabalho e de formação dos egressos.....	139
Tabela 4 – Relação entre renda familiar e cor/raça dos egressos (participação por faixa de renda em salários mínimos).....	141

LISTA DE SIGLAS

ABF – Associação Brasileira de Franchising
AI-5 – Ato Institucional Nº 5
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento/Banco Mundial
CCQs – Círculos de Controle de Qualidade
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
Cefet – Centro Federal Tecnológico
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda
EAA – Escola de Aprendizes Artífices
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFET – Instituição Federal de Educação Tecnológica
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISTAT – Instituto Italiano de Estatísticas
LA – Liberdade Assistida
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PAC – Programa de Acompanhamento do Pescar
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PME – Pesquisa Mensal de Emprego
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAS – Política Nacional de Assistência Social
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSC – Prestação de Serviços à Comunidade
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI – Serviço Social da Indústria
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Justificativa e relevância do tema	13
1.2 Problema da pesquisa e referencial teórico	17
1.3 Metodologia e organização dos conteúdos	21
2 MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	24
2.1 A centralidade do trabalho na vida social	24
2.2 A metamorfose no mundo do trabalho	29
2.2.1 Trabalho flexível	29
2.2.2 Taylorismo, Fordismo e Toyotismo	33
2.2.3 Industrialização e trabalhismo na Era Vargas	41
2.3 O perfil do trabalhador no início do século XXI	44
2.4 Educação profissional e cidadania	51
2.5 A participação dos jovens no mercado de trabalho brasileiro	61
3 O PROJETO PESCAR, A FUNDAÇÃO E A REDE	66
3.1 Origem e antecedentes históricos	66
3.1.1 Emergência e expansão do terceiro setor no Brasil	79
3.1.2 A Fundação: base institucional para o Projeto Pescar	83
3.2 Marcos de inflexão organizacional	87
3.3 Os atores em cena: relacionamento e formas de interação	101
4 JUVENTUDE OU JUVENTUDES?	109
4.1 Juventude: mais do que uma travessia	114
4.2 Sobre vulnerabilidade social	127
4.3 Os rituais de entrada e de saída	132
4.4 Indicações do censo de egressos	134
4.5 Três histórias de vida	142
4.5.1 O integrado	143
4.5.2 O sonhador	149
4.5.3 A resiliente	155
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	168

1 INTRODUÇÃO

Que conotações e implicações carrega o conceito de “flexibilidade” quando aplicado aos processos e às relações no mundo do trabalho contemporâneo? Ser “flexível” pode significar, para os indivíduos e para as organizações, ter capacidade de acompanhar mudanças, aptidão para desempenhar diferentes atividades e inovar, saber agir com “jogo de cintura”, como se diz em linguagem popular brasileira.

Por outro lado, pode representar a qualidade dos que se curvam com facilidade e que são, por isso, maleáveis, vulneráveis, submissos e mais fáceis de manejar ou de quebrar em pedaços – salvo se forem resilientes o bastante para manter a integridade.

Adotado pelas Ciências Humanas, em especial pela Psicologia, o conceito de resiliência (*resilience*) refere-se à capacidade de um indivíduo de enfrentar adversidades, recuperar-se, desenvolver-se apesar delas, ou ajustar-se às mudanças de forma positiva. Nas Ciências Sociais, entende-se resiliência como uma competência individual que se constrói nas relações de interação sujeito/família/ambiente, e também como uma competência de coletividades (SILVA; ELSÉN; LACHARITÉ, 2003).

Nos espaços laborais das instáveis sociedades capitalistas globalizadas, os processos de trabalho, os padrões de emprego, a formação e as qualidades exigidas dos trabalhadores sofreram transformações radicais nas últimas décadas. A cultura da especialização flexível e dos projetos de curto prazo emergiu e se mantém para atender às demandas de agilidade, de velocidade, de inovação tecnológica e de competitividade das corporações e dos mercados consumidores, em contraponto às rotinas burocráticas e aos sistemas de produção industrial tayloristas/fordistas de épocas anteriores.

As relações de trabalho pautadas pela ideia de flexibilidade, contudo, trazem também entre seus desdobramentos a precarização das condições de trabalho, o desemprego, a instabilidade e a insegurança para homens e mulheres, em especial para os jovens de menor poder aquisitivo que ingressam na vida profissional sem uma perspectiva clara de futuro.

Considerando o trabalho como um dos eixos centrais da vida social, e buscando compreender as exigências formativas e de comportamento, assim

como os desafios que se colocam na atualidade para os trabalhadores e para as organizações que se propõem a promover a sua formação profissional, a presente dissertação toma como objeto de observação e análise o Projeto Pescar¹.

Trata-se de um empreendimento de origem corporativa com finalidade social, que oferece oportunidades de iniciação profissional a estudantes de 16 a 19 anos de idade, com instrução de nível básico ou médio, pertencentes a famílias de baixa renda, e considerados pela organização como “jovens em situação de vulnerabilidade social”. Após o período de aprendizagem realizado no ambiente empresarial, cabe às instituições responsáveis pelo desenvolvimento dos cursos encaminhar esses jovens ao seu primeiro emprego.

1.1 Justificativa e relevância do tema

A escolha do Projeto Pescar justifica-se pelo fato dessa organização, criada em 1976, ter atravessado mais de três décadas marcadas por profundas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais no Brasil, logrando sua continuidade e expansão. Iniciou como fruto da iniciativa de um indivíduo, um empresário brasileiro, numa época em que o país ainda vivia sob regime ditatorial.

Naquele período, anterior à abertura política e à emergência dos movimentos sociais e do terceiro setor no Brasil, as relações entre os poderes públicos, o empresariado e a sociedade civil organizada ocorriam em bases totalmente diferentes das atuais, em que os empreendimentos privados com objetivos sociais necessitam estar enquadrados nos marcos legais e nas diretrizes orientadoras das políticas públicas nacionais.

Em 1995, o Projeto Pescar deu origem à Fundação Projeto Pescar, uma entidade privada sem fins lucrativos, que se articula em rede com empresas,

¹ A designação Projeto Pescar é aqui utilizada para identificar o empreendimento social corporativo desde sua criação, em Porto Alegre, em 1976, embora até 1988 ele tenha sido chamado de “Escola Técnica Linck”. Como o Projeto Pescar é um desdobramento da Escola Técnica Linck, ambos criados pelo empresário Geraldo Tollens Linck, em todos os registros institucionais mantidos pela Fundação Projeto Pescar e pela empresa Linck S.A. considera-se que ele se originou em 1976 e, portanto, completou 36 anos de existência em 2012.

órgãos públicos e entidades da sociedade civil organizada para levar o modelo da “franquia social” de preparação de jovens para outras regiões do país.

O termo “franquia social”, empregado pela instituição a partir da década de 1990 em seus esforços de sensibilização do empresariado, é hoje pouco utilizado e tende a desaparecer, como se pode observar nos relatórios de atividades e nos documentos mais recentes, embora ainda permaneçam algumas referências às organizações “franqueadas”.

Segundo os gestores da Fundação Projeto Pescar entrevistados, no passado essa abordagem inspirada nos sistemas de franquia comercial (*franchising*) facilitava a adesão de empresas. Hoje, considera-se o termo inadequado por se tratar de uma experiência de caráter educativo que não deveria estar sujeita à mesma lógica de um empreendimento com finalidade comercial. A partir de 2001, quando o Projeto Pescar recebeu o Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social, o conceito de “franquia social” foi cedendo espaço para o de “tecnologia social”, tendo como referência o enunciado proposto pela Fundação Banco do Brasil²: “Tecnologia Social compreende produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social”.

Na condição de metodologia reaplicável, a experiência do Projeto Pescar inspirou a criação e o desenvolvimento de projetos semelhantes no país e no exterior. No Brasil, foi referência para o Projeto Formare³, sob coordenação técnica da Fundação Iochpe, em São Paulo, desde 1995. Na Argentina, o grupo empresarial Palmero implantou o modelo em 2003 e, em 2006, em parceria com a Asociación Conciencia e a Universidad del Salvador, constituiu a Fundación Pescar Argentina⁴ para desenvolvê-lo e ampliá-lo por meio do mesmo sistema instituído no Brasil. No Paraguai, desde 2007 a empresa Luminotecnia mantém uma unidade do Pescar, desenvolvendo cursos de iniciação profissional de jovens em serviços logísticos. Ao final de 2012, a

² Esta definição consta nos materiais de divulgação do Prêmio Banco do Brasil de Tecnologia Social e do Banco de Tecnologias Sociais, no site www.fbb.org.br/tecnologiasocial

³ Mais informações sobre o Projeto Formare, da Fundação Iochpe, em www.formare.org.br

⁴ Mais informações sobre a Fundação Pescar Argentina em www.pescar.org.ar

primeira unidade no continente africano encontrava-se em processo de implantação, em Angola, pelo grupo português Teixeira Duarte.

Além da abrangência geográfica, o aspecto da longevidade da organização é significativo, considerando-se a sua natureza e a necessidade de adaptação constante às mudanças no contexto de ação. Em seu tempo de vida verificou-se, no Brasil, a introdução de novas concepções e possibilidades de arranjos institucionais, tanto no campo do trabalho e da educação profissional de jovens, como no que se refere à defesa dos direitos dos cidadãos, às práticas e às políticas públicas voltadas ao combate à pobreza e ao desenvolvimento sustentável, entre outras consequências do processo de democratização.

Nesse período, reconstituiu-se o espaço público brasileiro, com o surgimento de conceitos e de práticas que promoveram maior aproximação entre organizações governamentais, entidades privadas e da sociedade civil organizada na realização de projetos e programas com foco na solução de problemas sociais – abrangendo, entre outras, questões relativas à educação, à saúde, à geração de emprego e renda e à “inclusão social”.

Sem pretender entrar no debate sobre a imprecisão do termo “inclusão social”, largamente utilizado no campo das políticas públicas sociais “inclusivas” e da “educação inclusiva”, compreende-se que, tal como analisa Avelino da Rosa Oliveira (2004), reconhecer o outro é o primeiro passo nessa construção social:

No nível da conceituação operativa, é preciso superar dialeticamente as antinomias – *in/out*; *establishment/outside*s; exclusão/inclusão – e instaurar práxis histórico-sociais de negação da negação. Em muitas ocasiões, então, será a luta pelo reconhecimento, e não pela inclusão, o caminho desta construção (OLIVEIRA, 2004, p. 185).

Com a criação de institutos e de fundações de origem corporativa, que se somaram às organizações não governamentais de base comunitária na realização de projetos e de programas sociais, o terceiro setor expandiu-se no Brasil a partir da década de 1990. Em paralelo, observou-se uma mudança na política social das empresas, que passaram da lógica do assistencialismo e da filantropia para a do “investimento social privado” e da “responsabilidade social”, enquanto a educação se manteve como um dos temas prioritários das

iniciativas nesse âmbito. De acordo com o Censo 2009-2010, publicado pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife), a educação representa 82% dos investimentos realizados por seus associados.

Levando-se em conta que os investidores sociais privados constituem a elite econômica nacional, e que suas formas particulares de interpretar a pobreza e as iniquidades sociais influenciam a formulação e a implantação de políticas públicas, cabe considerar a análise de Elisa Reis (2000). Com base em pesquisa desenvolvida entre 1992 e 1993 para investigar a cultura política de políticos, burocratas, líderes empresariais e líderes sindicais brasileiros, como parte do projeto “Elites estratégicas e consolidação democrática”, Reis identificou que tais grupos costumam apontar a educação como o “caminho mais adequado para dotar os desprivilegiados de recursos”. Segundo ela,

Nos diferentes setores da elite um peso muito grande é atribuído aos investimentos em educação, que aparecem como a grande panaceia. A educação é vista como um recurso a ser explorado pelo poder público tendo em vista dotar os setores mais pobres da população de condições para competir por um lugar melhor na estrutura social sem envolver uma ativa redistribuição de renda e riqueza. A expectativa normativa parece ser que o poder público invista em educação como uma alternativa a soluções de tipo soma zero (REIS, 2000, p. 146-147).

Melhorar a vida dos pobres sem custos diretos para os “não pobres” é, de fato, um ideal compartilhado por boa parte das elites, que atribuem essa responsabilidade exclusivamente ao governo. Mas há também aqueles dispostos a realizar algum investimento, de preferência a custos reduzidos, ou mediante a utilização de mecanismos de incentivo fiscal, ou ainda de parcerias público-privadas.

Quanto à afirmação de Reis de que o comportamento das elites é, em grande medida, reativo às pressões sociais “vindas de baixo”, pode-se considerar consistente com este estudo de caso, conforme a gênese e o histórico da organização apresentados no segundo capítulo.

Na atualidade, sabe-se que o Brasil necessita expandir, democratizar e interiorizar a oferta de cursos técnicos de nível médio para acompanhar o ritmo das mudanças tecnológicas globais e de seu próprio processo de desenvolvimento socioeconômico. Embora existam programas governamentais desenvolvidos com esses objetivos, como é o caso do Programa Nacional de

Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o sistema nacional segue sendo concentrador. Há ilhas de excelência em educação profissional convivendo com regiões totalmente descobertas pelas redes de escolas técnicas federais e do Sistema S, por exemplo.

Diante da urgência, tanto de contar com mais profissionais qualificados para suprir as necessidades das empresas e dos mercados, como de abrir novas oportunidades de trabalho para os jovens, acredita-se na relevância de examinar, por meio do estudo de caso, as possibilidades e os limites da educação profissional promovida no meio corporativo, com atenção aos aspectos relacionados às forças que mobilizam os diferentes atores sociais em cada período histórico e ao que eles efetivamente podem criar e/ou reproduzir.

1.2 Problema da pesquisa e referencial teórico

Em um primeiro momento, a identificação de trabalhos acadêmicos já realizados sobre o Projeto Pescar, em diferentes áreas do conhecimento – Sociologia, Educação, Administração de Empresas e Comunicação Social – foi desanimadora pela sensação de impossibilidade de construir algo novo. Na sequência, porém, a constatação de uma lacuna importante a ser preenchida serviu de estímulo à continuidade do projeto de pesquisa, assim como o entendimento de que as contribuições dos pesquisadores que se dedicaram ao estudo do mesmo caso ajudariam a aprofundar o conhecimento sobre o tema da educação profissional no presente, permitindo estabelecer um diálogo a ser enriquecido com novos pontos de vista.

Os trabalhos localizados, tanto em nível de graduação, de especialização como de mestrado, abordam aspectos relevantes do Projeto Pescar, tais como o perfil das empresas que a ele se associam (OLIVEIRA, 2004); a questão da responsabilidade social empresarial e o discurso da vulnerabilidade social (TREVISAN, 2008); a responsabilidade social empresarial e a educação (AZEVEDO, 2008); o papel do Estado e a contribuição das empresas à educação e ao desenvolvimento (MAGNELI, 2000); as influências exercidas pelos diferentes grupos de interesse (*stakeholders*) sobre as estratégias organizacionais (SANTOS, 2006), entre outros.

Nenhum deles, entretanto, analisou o Projeto Pescar como organização, de ponta a ponta, nos diferentes períodos históricos, buscando estabelecer relações com as transformações ocorridas na sociedade brasileira, no mundo do trabalho e da formação profissional dos jovens. Que ideias e forças moveram as iniciativas do Projeto Pescar em épocas diferentes? Qual a sua natureza? O que foi efetivamente criado/recriado por essa organização?

Devido aos recortes temáticos específicos de cada pesquisa, perdeu-se parte significativa da dimensão mais abrangente e complexa da ação social. Por exemplo, as referências ao período inicial de crescimento do Projeto Pescar são, em geral, limitadas aos fatos descritos nos documentos institucionais, sem a devida contextualização, de forma que se possa melhor observar e compreender as condições de relacionamento entre os atores sociais, bem como as contradições e as ambiguidades que surgiram ao longo do tempo em função das diferentes lógicas e dos condicionamentos de cada um dos grupos envolvidos, nos setores empresarial, governamental e não governamental.

Neste trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, com o objetivo de identificar e problematizar, nas esferas de atuação do Projeto Pescar, e da Fundação que o coordena desde 1995: 1. as principais mudanças organizacionais e os marcos de inflexão, abarcando a origem do Projeto, sua estrutura operacional e as estratégias de relacionamento com o mercado, o governo e a sociedade civil brasileira, de 1976 a 2012; 2. os atores sociais envolvidos, suas funções, discursos, aspectos ideológicos, materiais e simbólicos em jogo; 3. as narrativas daqueles que fazem a travessia para o mundo do trabalho a partir do Projeto Pescar, com a finalidade de descobrir pontos em comum e diferenças relacionadas às percepções individuais acerca da influência dessa experiência em suas trajetórias de vida.

Como referenciais teóricos principais para a análise das questões relacionadas ao mundo do trabalho e aos processos de modernização, utilizaram-se as obras de Richard Sennett (2006; 2010); Ricardo Antunes (2005; 2010); Claus Offe (1989); Harry Braverman (1987); David Harvey (1998); Anthony Giddens, Ulrich Beck e Scott Lasch (1997); Ulrich Beck (2010) e Zygmunt Baumann (2001).

Para melhor compreender as relações indivíduo/sociedade, cultura/identidade, os jogos de poder entre os atores sociais e seus contextos de ação, recorreu-se, sobretudo, às obras de Pierre Bourdieu (2010) – noções de habitus e de poder simbólico –; Norbert Elias (1994); Ehrard Friedberg (1995) e Denys Cuhe (2002).

As reflexões centrais que a dissertação busca suscitar são as seguintes: tal modelo de iniciação profissional é potencialmente capaz de preparar um trabalhador que dê conta das exigências que a sociedade capitalista do Brasil atual lhe impõe, e que possa se desenvolver com maior grau de liberdade e de autonomia, ou seria um mero reforço para condicioná-lo a se integrar a um modelo econômico e mercadológico já superado? Para que direção apontam as transformações em curso na educação profissional brasileira dirigida aos jovens e vinculada às empresas? Há convergência entre os arranjos institucionais, as expectativas dos atores sociais e as práticas organizacionais?

Entre as competências, habilidades e atitudes esperadas dos jovens aprendizes ao término dos cursos do Projeto Pescar, incluem-se, por exemplo: enfrentar incertezas; compreender atos, fatos e contextos; trabalhar e produzir em equipe; ser democrático, ético e cidadão; aprender a aprender, resolver situações-problema; aprender fazendo, fazer aprendendo; comunicar-se e comunicar inteligências múltiplas; desenvolver espírito de liderança⁵. Essa concepção educativa tem como alicerces as reflexões de Edgar Morin (2000), Howard Gardner (1994) e Philippe Perrenoud (2000).

Não há dúvida de que tais capacidades são positivas e altamente desejáveis para os indivíduos que confrontam a incerteza e vivenciam sucessivas mudanças em seu cotidiano. Indaga-se, porém: a quem cabe educar e preparar um trabalhador com esse perfil? Quem define as competências necessárias e os conteúdos a serem aprendidos? Por quê? A que ou a quem servem?

Outro desafio é pensar a questão dos indivíduos e do tipo de organização que constroem coletivamente tendo como pano de fundo o ambiente da “modernidade líquida”, em uma sociedade globalizada e

⁵ Itens listados no “Caderno do Orientador”, publicado pela Fundação Projeto Pescar em 2004.

interdependente, cujos quadros de referência são sempre mutantes – e apontam para um horizonte de imprevisibilidade.

Como sugere Zygmunt Bauman, a vida de homens e mulheres, nessa modernidade “fluida”, ou no capitalismo do tipo “leve”, seria uma tarefa sempre incompleta, que requer, constantemente, novos esforços para que se possa “permanecer vivo e bem” (BAUMANN, 2001, p. 155).

A integração cada vez maior e mais rápida da humanidade foi um processo social que ocorreu de maneira silenciosa, não planejada, e ao longo prazo, conforme a análise de Norbert Elias. No período anterior à Segunda Guerra Mundial, as fronteiras entre as sociedades costumavam coincidir com as fronteiras entre Estados ou tribos. O desenvolvimento do transporte aéreo, a evolução das telecomunicações, a intensificação do tráfego internacional de mercadorias encurtaram as distâncias entre os Estados e aumentaram sua interdependência, tornando o quadro de análise sociológica das sociedades muito mais denso e complexo nos séculos XX e XXI.

Em nossa época, no lugar dos Estados individuais, é a humanidade dividida em Estados que vai se tornando cada vez mais o quadro de referência, como unidade social, de muitos processos de desenvolvimento e mudanças estruturais. Sem quadros de referência globais, esses processos e mudanças estruturais não podem ser adequadamente diagnosticados ou explicados (ELIAS, 1994, p. 135-136).

Nesse sentido, o problema da relação entre indivíduo e sociedade coloca-se diante dos pesquisadores também de outra forma, pois todos estão envolvidos num mesmo processo de integração “que não apenas caminha de mãos dadas com muitas desintegrações secundárias, mas pode dar margem, a qualquer momento, a um processo predominante de desintegração” (ELIAS, 1994, p. 136-137). Na investigação sociológica, é importante compreender, em cada momento histórico, para qual direção aponta o processo de (des)integração.

Na “sociedade do risco”, que Ulrich Beck descreve como um estágio da modernidade em que as ameaças produzidas pela sociedade industrial ganham corpo nas sociedades globalizadas, há um efeito “igualador” no sentido negativo: os perigos e os conflitos não se restringem mais a determinadas classes sociais, e sim são repartidos entre todos. Isso traz à tona as limitações do modelo de desenvolvimento vigente e a necessidade de

redefinir padrões que levem em conta as ameaças potenciais, lembrando que o “perigo” é “sempre uma construção cognitiva e social” (BECK, 1998, p. 17).

Na linha de raciocínio proposta por Richard Sennett (2010), segundo a qual a incerteza e a instabilidade estão entremeadas nas práticas cotidianas do novo capitalismo, pergunta-se: o que os governos, as empresas e a sociedade civil organizada podem fazer para “dar às pessoas alguma coisa semelhante à força tênsil de uma árvore”, de forma que os indivíduos e suas organizações “não se partam sob a força da mudança”, com prejuízos para o tecido social e perda de conquistas e direitos historicamente conquistados?

Sem a existência de organizações sólidas e estáveis, nem Estados soberanos, quem detém o poder de agência para aperfeiçoar as estruturas de preparação da juventude para o novo mundo do trabalho? Seria esta mais uma situação como a que descreve Bauman, em que bem alto, lá no céu, os passageiros descobrem, de repente, que a cabine do piloto está vazia? (BAUMAN, 2001, p. 153-154). Faltariam líderes e projetos re(conhecidos), assim como ideologias claras para que o poder de transformação não flua para longe do alcance e do interesse das pessoas comuns?

1.3 Metodologia e organização dos conteúdos

O trabalho de campo iniciou com pesquisa documental para apurar a história do Projeto Pescar, da empresa Linck S. A. e da Fundação Projeto Pescar, referente ao período 1976-2012. Foram consultados os relatórios anuais da organização, de 1999 a 2011, documentos disponíveis na biblioteca da Fundação, materiais fornecidos por seus gestores e também informações publicadas no site institucional. Complementarmente, realizou-se observação participante em eventos, tais como formaturas, atividades extraclasse dos jovens e de um encontro nacional de orientadores da rede.

Para a análise documental, utilizou-se a metodologia descritiva e interpretativa, procedendo-se também à análise qualitativa dos discursos e dos conteúdos pesquisados. Foi realizado um total de nove entrevistas, sendo uma com a presidente de honra da Fundação; duas com os principais gestores, responsáveis pela Superintendência e pela área de Qualificação e

Acompanhamento; duas com orientadores⁶; e uma com uma articuladora⁷, seguindo-se o modelo aberto e semiestruturado. As três entrevistas com os jovens tiveram um tratamento diferente, optando-se por conduzi-las como narrativas biográficas, conforme é explicado no início do terceiro capítulo.

Acredita-se no valor da combinação de uma abordagem qualitativa com dados quantitativos que a complementam, e cujo acesso é hoje facilitado pela tecnologia da informação. De acordo com Tania Steren dos Santos (2009), “novos recursos da informática e da comunicação nos colocam diante da necessidade de explorar adequadamente suas potencialidades, propiciando inovações nos procedimentos de investigação social”, em busca de uma perspectiva “quanti-qualitativa”, em projetos de pesquisa mistos que contribuam para a melhor compreensão dos fatos sociais. Números e palavras, assim como estatísticas e depoimentos, não são excludentes. Ao contrário, a possibilidade de combiná-los é enriquecedora.

A pesquisa de campo desenvolveu-se no “vai e vem entre teoria e empiria, entre fabricação dos dados e fabricação das hipóteses, entre verificação dos dados e verificação das hipóteses”, cabendo à pesquisadora realizar um trabalho de objetivação das “condições históricas, sociais e políticas de seu encontro com os pesquisados” (BEAUD; WEBER, 2007, p. 191).

Com a finalidade de analisar a organização em estudo em termos de suas características de flexibilidade e/ou de eventual resiliência frente às mudanças enfrentadas no contexto de ação, consideraram-se aspectos relacionados a três dimensões: 1. origem, evolução e cultura organizacional (questões endógenas); 2. mudanças no ambiente externo (questões exógenas); e 3. ações desenvolvidas, resultados e perspectivas para o futuro.

A presente dissertação organiza-se em três capítulos. No primeiro, revisam-se aspectos teóricos relacionados ao trabalho como categoria sociológica central, ao mundo do trabalho e às mudanças ocorridas na

⁶ No Projeto Pescar, Orientador(a) é “pessoa sensível às causas sociais, com uma visão empreendedora e educativa, além de experiência técnica e profissional, responsável pela operacionalização da ação educativa junto à Unidade da Rede Projeto Pescar”.

⁷ Articulador(a), segundo os materiais institucionais da Fundação Projeto Pescar, é a pessoa “de referência/ligação com efetivo vínculo à empresa franqueada, responsável por mediar as questões operacionais que envolvem o efetivo funcionamento da Unidade do Projeto Pescar”.

contemporaneidade, ao perfil do trabalhador do início do século XXI e às exigências formativas e de mercado profissional no Brasil de hoje.

No segundo capítulo, examina-se o Projeto Pescar no período desde sua origem até a atualidade, com o objetivo de explicitar seus antecedentes históricos, principais marcos de inflexão em sua trajetória, formas de operação, de relacionamento e de interação dos atores sociais envolvidos, para articulá-los com os conhecimentos teóricos.

No terceiro capítulo, discutem-se os conceitos de juventude/juventudes e a condição de vulnerabilidade social dos jovens que participam do Projeto Pescar, os rituais de ingresso e de formatura e os dados do “censo de egressos”⁸, para relacioná-los às narrativas dos jovens entrevistados. Conforme detalhado no terceiro capítulo, foram fundamentais, para a realização das entrevistas com os jovens, os aportes teóricos e metodológicos de Fritz Schültze (2010) e de Gabriele Rosenthal (2005).

Por ocasião do simpósio “Subjetividade, Biografia e Sociedade”, realizado no Goethe-Institut, em Porto Alegre, de 6 a 8 de agosto de 2012, tive a oportunidade de participar de uma oficina sobre narrativas biográficas, durante três dias, conduzida por Gabriele Rosenthal. Essa atividade fez parte da disciplina Seminário de Sociologia, ministrada pelo professor Hermílio Santos. A aprendizagem teórica e prática foi altamente significativa e motivou a condução das três entrevistas finais como narrativas biográficas.

Finalmente, retomam-se as indagações apresentadas nesta introdução do trabalho para tecer as considerações gerais e as conclusões do estudo de caso.

⁸ O “censo de egressos” foi realizado com o objetivo de acompanhamento dos jovens que participaram do Programa Escola de Fábrica, do Governo Federal, sob responsabilidade da Fundação Projeto Pescar. O estudo contou com a participação de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujo relatório forneceu indicações importantes para a presente dissertação, e que são abordadas no terceiro capítulo.

2 MUNDO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Na passagem para o novo milênio, o status do trabalho como categoria sociológica fundamental – base para a compreensão da estrutura e da dinâmica das sociedades modernas – passou a ser questionado face à profunda reestruturação produtiva que resultou da globalização das economias capitalistas e dos mercados, turbinados pelo avanço das novas tecnologias e da informatização. A complexidade maior do cenário exigiu uma revisão crítica dos pressupostos teóricos clássicos quanto às relações entre capital e trabalho, às distinções entre as classes sociais, seus condicionamentos e movimentos ascendentes ou descendentes, em paralelo à fragmentação e à heterogenização crescentes da força de trabalho mundial.

2.1 A centralidade do trabalho na vida social

Considerando o trabalho como “eterna necessidade natural da vida social”, de acordo com o postulado marxista, Claus Offe (1989) afirma que a discussão sobre o conceito de uma “sociedade do trabalho” não passa de uma “trivialidade sociológica”. Para o autor, as abordagens do tema devem, antes, centrar-se no papel “representado pelo trabalho, pela divisão do trabalho, pelas classes trabalhadoras, pelas regras do trabalho, pela organização do trabalho e seu conceito correspondente de racionalidade na Sociologia clássica”, de modo que sejam examinados os “princípios que moldam a estrutura da sociedade, programam sua integração ou seus conflitos (...)” (OFFE, 1989, p. 5).

O caráter distintivo do trabalho humano – inteligente e proposital –, conforme Harry Braverman, proporciona uma adaptabilidade infinita e produz as condições sociais e culturais que possibilitam a ampliação da própria produtividade, de forma que o produto excedente possa ser continuamente ampliado. No capitalismo, isso significa dispor de uma base sobre a qual se dá o aumento do capital no processo de alienação progressiva da produção. Segundo o autor, “tradição, sentimento e orgulho no trabalho desempenham papel cada vez menor e mais esporádico”, nessa sociedade em que cada parte – empregadores e empregados – é movida tão somente por seus próprios interesses (BRAVERMAN, 1987, p. 49-69).

Ao analisar criticamente as principais formulações teóricas sobre a “crise da sociedade do trabalho”, ou sobre o que seria o possível “fim da sociedade do trabalho e do emprego”, Ricardo Antunes (2005) retoma a síntese marxista do trabalho como “necessidade eterna para manter o metabolismo social entre humanidade e natureza” que, “sob o império (e o fetiche) da mercadoria”, se torna atividade imposta e compulsória. E sustenta que o trabalho se mantém como esfera central na vida social exatamente pela contradição entre a possibilidade de libertar/escravizar, humanizar/degradar, emancipar/alienar.

Para o autor, isso ocorre, porém, sob novas modalidades de apropriação do “valor-trabalho”, numa época em que a ciência e a tecnologia, incorporadas pelo capital, são partes integrantes de um novo jogo de forças produtivas. Não se trataria, portanto, da perda do sentido estruturante do trabalho, tampouco de sua “virtualização”, e sim de uma metamorfose em pleno andamento. O desafio do século XXI é, então, dar outro sentido ao trabalho, como também à vida fora dele (ANTUNES, 2005, p. 23-39).

Trabalho e desemprego, trabalho e precarização, trabalho e gênero, trabalho e etnia, trabalho e nacionalidade, trabalho e ecologia, trabalho e corte geracional, trabalho e materialidade, trabalho e imaterialidade, trabalho e qualificação, trabalho e desqualificação; muitos são os exemplos da transversalidade, da vigência e, acrescentemos, da centralidade da forma social *trabalho* no mundo contemporâneo (ANTUNES, 2005, p. 25-26).

No processo de transição histórica, em que os trabalhadores são expostos a novas exigências, objetivas e subjetivas, transformam-se igualmente a estrutura ocupacional, as categorias profissionais e as oportunidades de emprego.

Manuel Castells (2000) chama a atenção para a necessidade de observar as variações históricas de modelos de mercado de trabalho “segundo as instituições, a cultura e os ambientes políticos específicos” na abordagem da tendência de estrutura ocupacional comum às sociedades informacionais da atualidade. Para ele, as sociedades são informacionais não por se encaixarem em um determinado modelo de estrutura social, mas por organizarem seus sistemas produtivos com foco na maximização da produtividade baseada em conhecimentos, e principalmente por meio da difusão das tecnologias da informação (CASTELLS, 2000, p. 266).

Na nova economia informacional, as distinções entre os setores de produção primário/secundário/terciário caem por terra, assim como se torna necessário redefinir os conceitos de “bens” e de “serviços”. Perderam sentido as noções de “intangibilidade” dos serviços versus “materialidade” dos produtos. A separação entre uma racionalidade econômica atribuída exclusivamente ao “trabalho produtivo”, que corresponderia à produção industrial e aos métodos taylorista e fordista de organização e controle dos processos de trabalho, em oposição a uma racionalidade humana de “serviços”, que normatizariam a produção industrial, mostrou-se também inadequada.

A esse respeito, o economista André Guimarães Augusto (1998) propõe que o critério para determinar o caráter do trabalho seja “o tipo de relação social ao qual o processo de trabalho está subordinado”, de modo a evitar a distinção superada entre as formas de trabalho “produtivas” e de “serviços” – valores de realização, produtividade e crescimento, de um lado, e valores substantivos, qualitativos e humanos, de outro – uma vez que suas lógicas agora se interpenetram. Diz ele:

(...) o crescimento do emprego no setor de serviços traduz a generalização da relação assalariada e a consequente subordinação do trabalho no setor serviços à mesma racionalidade do trabalho industrial - a racionalidade do capital, cujo critério fundamental consiste em “acumular, acumular!” (AUGUSTO, 1998, p. 92)

Para Ricardo Antunes, o crescimento do setor de serviços, que figura nas pesquisas econômicas sobre tendências de desenvolvimento das sociedades ocidentais altamente industrializadas e informacionais, não conduz, necessariamente, à aceitação das teses “pós-industriais”, ou “pós-capitalistas”. Conforme o autor, também o setor de serviços continua dependente da acumulação industrial e da capacidade das indústrias de produzir “mais-valia nos mercados mundiais” (ANTUNES, 2010, p. 52).

Percebe-se que as divergências relacionadas à relação capital/trabalho adquiriram novas dimensões. A informática e a automação industrial impuseram a revisão de postulados sociológicos clássicos. A qualificação e a desqualificação dos trabalhadores caminham lado a lado, em áreas diferentes do conhecimento. As especializações migraram dos processos produtivos industriais para outras áreas e para novos saberes tecnológicos.

Considera-se, portanto, que o trabalho mantém sua centralidade como valor na vida social, porém em outras bases, com outro caráter. Em uma era pautada pela ideia de flexibilidade, uma das diferenças consiste no fato de os indivíduos e as organizações terem suas existências fracionadas em uma cadeia de ações e de planos de curto prazo. “Como em qualquer outro jogo, os planos para o futuro tendem a se tornar transitórios e inconstantes, não passando de uns poucos movimentos à frente” (BAUMAN, 2001, p. 158).

Sennett e Bauman compartilham essa compreensão da vida e do trabalho no novo capitalismo como uma sequência de episódios transitórios, e dos trabalhadores como sujeitos “coleccionadores de experiências”. O que importa são os resultados de cada ação em termos da satisfação imediata de necessidades individuais, em detrimento de uma narrativa de continuidade, em uma existência na qual o trabalho representava um esforço coletivo para construir a história, supostamente de acordo com um “destino” e uma “natureza” que seriam comuns à humanidade.

Para ambos os autores, o trabalho deixou de fornecer a segurança necessária para a definição de identidades e de projetos de vida de longo prazo. Segundo Sennett, “o tempo nas instituições e para os indivíduos não foi libertado da jaula de ferro do passado, mas sujeito a novos controles do alto para baixo. O tempo da flexibilidade é o tempo de um novo poder” (SENNETT, 2010, p. 69).

As modernas formas de flexibilidade camuflam, assim, um sistema de poder no qual Sennett identifica três elementos que corroem o caráter dos trabalhadores: “reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização” (SENNETT, 2010, p. 54). De fato, as novas tecnologias da informação, que revolucionaram os sistemas de controle e de gestão das organizações, permitem que o poder se mantenha concentrado em determinados grupos, mas não necessariamente centralizado espacialmente. E este poder difuso é bem mais difícil de ser identificado, compreendido e enfrentado.

Em suas pesquisas, Sennett constatou que tais elementos “corrosivos” não atingem da mesma forma os “vencedores”, estimulados a trabalhar deslocando-se entre muitas frentes ao mesmo tempo, e os trabalhadores comuns, que tentam se adaptar às mesmas regras. Para os que trabalham

“mais embaixo no regime flexível”, a fragmentação se mostra bem mais autodestrutiva (SENNETT, 2010, p. 72-73).

Há que se considerar, também, as diferenças entre as gerações que convivem nas organizações da atualidade, suas visões de mundo e comportamentos. Um(a)s enquadram-se no postulado de Max Weber de que a escolha de determinada ocupação produtiva e, conseqüentemente, de uma “carreira profissional”, é influenciada pelo tipo de educação recebida da família e de sua orientação religiosa (WEBER, 2009). Outras, despreendendo-se do próprio passado, preferem fragmentar-se em uma “rede de possibilidades” a se manterem paralisadas num mesmo posto de trabalho, diante de demandas do momento imediato (SENNETT, 2010).

À luz de tais análises, cabe pensar o trabalho, em termos gerais, como um processo situado no centro da estrutura social, buscando-se evitar as dicotomias conceituais redutoras que não contribuem para a construção de uma teoria dinâmica da mudança social, tal como aponta Clauss Offe (1989):

(...) materialista *versus* pós-materialista, modo de produção *versus* forma de vida, ação racional-intencional *versus* ação comunicativa, produção industrial *versus* produção doméstica e sociedade industrial *versus* sociedade pós-industrial (OFFE, 1989, p. 18).

Para Offe, os elementos desses pares conceituais apresentam graus de elaboração teórica assimétricos. As dimensões do trabalho e da produção são bastante conhecidas entre os cientistas sociais, mas não há a mesma clareza em relação às estruturas, aos atores e aos princípios racionais “no domínio da forma de vida”, por exemplo, tampouco quanto às categorias para a sua análise. Uma teoria dinâmica da mudança social, diz Offe, deveria explicar por que a esfera do trabalho e da produção “perdeu sua capacidade de estruturação e de organização, liberando, deste modo, novos campos de ação marcados por novos atores e por uma nova forma de racionalidade” (OFFE, 1989, p. 19).

Embora os autores diverjam em seus pontos de vista sobre uma provável perda do sentido estruturante do trabalho nas formas de organização dos indivíduos e das sociedades, ou quanto ao grau e a velocidade com que a

redução desse sentido ocorre, não há dúvidas quanto à existência de uma metamorfose em processo nos tempos atuais.

2.2 A metamorfose no mundo do trabalho

Nesta seção, apresentam-se ideias e fatos relacionados aos processos de mudança no mundo do trabalho. Inicialmente, exemplifica-se a grande diversidade de formas de contratos na modalidade “flexível” em diferentes países ocidentais. Na sequência, abordam-se aspectos relativos aos modelos de organização da produção industrial e da gestão de processos laborais conhecidos como taylorismo, fordismo e toyotismo, para melhor identificar os “novos” e os “velhos” padrões que influenciam as relações capital/trabalho, empregadores/trabalhadores, em termos globais. Para situar o contexto brasileiro, abordam-se antecedentes históricos da Era Vargas, caracterizada pelo primeiro impulso nacional de industrialização e pelo estabelecimento de um novo tipo de relação trabalhista no país.

2.2.1 Trabalho flexível

“Um posto de trabalho fixo é coisa que já não existe (...) isso é até monótono!” Com esse comentário, o ex-primeiro-ministro da Itália, Mario Monti, alimentou uma polêmica que a mídia reverberou internacionalmente, com forte cobertura no ambiente virtual. Sua entrevista televisiva, veiculada em fevereiro de 2012, centrava-se nas negociações entre governo, partidos políticos e sindicatos para definir os termos da reforma laboral italiana, e tinha como pano de fundo os efeitos sociais da crise que, a partir de 2008, abalou algumas das economias mais tradicionais do mundo ocidental, colocando em xeque os próprios fundamentos e conquistas da Comunidade Europeia.

No momento em que o premier italiano pregava que a proteção das pessoas no mercado de trabalho deveria se concentrar menos na criação de novos postos de trabalho e mais na preparação de trabalhadores com “mobilidade” para atender às exigências de “competitividade” dos tempos atuais, tendo em vista a necessidade de saneamento financeiro nacional, a curto e médio prazos, o desemprego entre a população economicamente ativa

em seu país alcançava taxa próxima a 10% ao mês. Segundo o Instituto Italiano de Estatísticas (Istat), em julho de 2012, havia mais de 2,7 milhões de italianos desempregados e cerca de três milhões de trabalhadores submetidos a contratos laborais precários. Entre os jovens até 24 anos, 35,3% encontravam-se fora do mercado de trabalho no mesmo período.

Inúmeras manifestações contrárias à declaração do primeiro-ministro italiano, publicadas na imprensa mundial e na internet, indicavam a percepção expressa no seguinte comentário:

Mario Monti afirma que é chato fazer o mesmo trabalho por toda a vida, que é preciso mudar para experimentar uma nova experiência. Mas o problema comum entre os jovens da nova geração é que não se encontra trabalho, excluindo-se os preguiçosos, para muitos diplomados, laureados ou não⁹.

Na mesma época, um jornalista independente italiano¹⁰ relatou em seu blog o caso de um amigo que decidiu trocar um emprego fixo de mais de uma década, atraído pelo “brilhante mundo do trabalho flexível e da vida agitada”. Depois de optar por um contrato de colaboração coordenada e continuada¹¹, o amigo confessou-lhe que voltaria atrás, se pudesse. Disse-lhe que um trabalho fixo é mesmo entediante, e que é necessário ter a possibilidade de mudar, mas alertou que a “mobilidade” pode não passar de ficção: “A flexibilidade laboral não é o que nos prometem, exceto para aqueles super consultores das companhias ou para quadros de altíssimo nível”.

Na Espanha, onde a taxa de desemprego, em abril de 2012, segundo o Istat, era de 23,6% ao mês, atingindo sobretudo a população jovem, homens e mulheres de todas as idades viram-se, da mesma forma, subitamente obrigados a aceitar contratos de trabalho precários, submetendo-se à perda de direitos sociais historicamente conquistados pelo *welfare state*. Ocupações

⁹ Livre tradução do texto original em italiano: “*Mario Monti afferma che è noioso fare lo stesso lavoro per tutta la vita, bisogna cambiare per provare nuove esperienze. Ma il problema comune tra i giovani della nuova generazione è che il lavoro non si trova, esclusi gli svogliati, per molti giovani Diplomatici, Laureati e Non*”, assinado pelo editor Matteo Partenope, no portal www.mondoinformazione.com

¹⁰ Relato publicado pelo jornalista Salvatore Cannavò, no blog Il Fatto Quotidiano - www.ilfattoquotidiano.it

¹¹ O “contrato de colaboração coordenada e continuada” (co.co.co.) é uma dentre as mais de 40 fórmulas de contratação atípica inscritas na atual lei laboral italiana, resultado da desregulação progressiva imposta desde 1997 pelos governos de Berlusconi e de Romano Prodi.

alternativas no comércio, no setor de turismo e de serviços, em bares e restaurantes, ou em atividades autônomas como intérpretes ou guias turísticos, foram a saída encontrada por jovens e adultos, em grande parte com diplomas de curso superior e especialização em áreas técnicas, tais como medicina, psicologia, engenharia, automação industrial, entre outras. Seguindo essa tendência, nos meses seguintes os índices de desemprego alcançaram níveis ainda mais alarmantes, tanto na Espanha como na Itália.

Em Portugal, com base nos resultados de um projeto de pesquisa e em dados estatísticos, Ilona Kovács (2004) analisou a diversidade do emprego flexível e sua difusão no país e constatou que os níveis de satisfação dos trabalhadores com emprego estável eram superiores aos dos trabalhadores com emprego flexível. Segundo a autora, a fragilidade das forças sindicais contribui para esse aumento das relações laborais flexíveis, que prejudicam os trabalhadores, cada vez mais sujeitos às regras de contratos de trabalho precários que atendem aos interesses corporativos:

A difusão de formas de emprego flexíveis pode implicar um forte crescimento de uma força de trabalho fluída que pode ser contratada, despedida, externalizada, de acordo com as necessidades de adaptação ao mercado por parte das empresas (...). A difusão das formas precárias está ligada à procura da flexibilização quantitativa e à redução de custos do trabalho através do recurso a vínculos contratuais instáveis e através da substituição de contratos de trabalho por contratos comerciais (KOVÁCS, 2004, p.35).

No estudo *Nonstandard work, substandard jobs. Flexible work arrangements in the U.S.*, publicado nos Estados Unidos (KALBERG; APPELBAUM et al., 1997), os autores concluíram que, aos trabalhadores sujeitos a arranjos de trabalho flexíveis, ou não padronizados e de curta duração, são destinados os empregos de mais baixa qualidade, além de salários também baixos, e reduzidas oportunidades de benefícios, tais como seguro saúde ou pensões como as que recebem os trabalhadores com contratos de trabalho fixo. Mulheres e integrantes de grupos minoritários representavam, na época do estudo, os grupos majoritariamente submetidos a arranjos laborais dessa natureza.

No Reino Unido, em texto publicado na Internet sob o título *What is flexible working?*¹², constam nove modalidades diferentes de trabalho flexível, entendido como práticas de arranjos laborais que proporcionam algum grau de flexibilidade em relação à duração, ao local e ao período de prestação dos serviços pelos profissionais contratados. São eles: *part-time working*, quando o contrato prevê carga horária inferior à jornada integral; *term-time working*, quando há um contrato permanente, mas o trabalhador pode se afastar por alguns períodos, com ou sem remuneração; *job-sharing*, forma de trabalho *part-time* que permite que a tarefa seja compartilhada entre duas ou mais pessoas; *flexitime*, os empregados podem escolher, dentro de determinados limites, quando começar e terminar o trabalho; *compressed hours*, semanas ou quinzenas comprimidas, ou seja, possibilita a realocação da carga horária em blocos mais ou menos concentrados nesses períodos; *annual hours*, o trabalho *full-time* a ser cumprido é definido para um ano inteiro; *home-working*, trabalho realizado em casa em bases regulares; *mobile working/teleworking*, o trabalho pode ser parcial ou totalmente realizado em local distante da sede do empregador; *career breaks*, ou “sabáticos”, são períodos de afastamento, em geral não remunerados, que podem chegar a cinco anos ou mais.

Os fatos e dados descritos ilustram o caráter ambíguo das transformações verificadas nos processos e nas relações que ocorrem no mundo do trabalho. Embora variem as circunstâncias em cada país, é inegável a multiplicidade de modalidades laborais que têm em comum a característica da flexibilidade: seja em termos contratuais, de utilização do tempo e/ou do espaço de trabalho.

Da mesma forma como o trabalho flexível pode representar oportunidades de desenvolvimento e de afirmação individual, alimentando expectativas de aquisição de maior grau de liberdade e de mobilidade social, pode também resultar na sensação de instabilidade, no risco de desemprego a qualquer momento, em salários mais baixos pelo desempenho de atividades pouco valorizadas, na perda de direitos sociais e na falta de perspectivas a médio e a longo prazos.

¹² Dados disponíveis em <http://www.cipd.co.uk/hr-resources/factsheets/flexible-working.aspx>, acesso em agosto de 2012.

A instabilidade e a insegurança são hoje compartilhadas por cidadãos de diferentes países ocidentais em um panorama de crise econômica, sob as pressões do capitalismo global. Mesmo sob as condições privilegiadas do *welfare state* das sociedades industriais mais desenvolvidas, impõe-se uma “individualização” no sentido proposto por Ulrich Beck, ou seja,

primeiro, a desincorporação, e, segundo, a reincorporação dos modos de vida da sociedade industrial por outros modos novos, em que os indivíduos devem produzir, representar e acomodar suas próprias biografias (BECK, 1997, p. 24).

Sob o ponto de vista do trabalhador, se é verdade que a permanência num único posto de trabalho fixo ao longo do tempo equivale a viver na “jaula de ferro” de Max Weber – que aprisiona, mas também protege –, é também fato que as modalidades de trabalho flexível não são necessariamente libertadoras. Como afirma Richard Sennett, “a repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam” (SENNETT, 2010, p. 54).

Neste período histórico em que as economias ocidentais são confrontadas por novas questões que desafiam os fundamentos de sua própria organização social e política, Ulrich Beck identifica, no que denomina de processo de “modernização reflexiva”, uma pergunta chave: “a simbiose histórica entre o capitalismo e a democracia – que caracteriza o Ocidente – pode ser generalizada em escala global, sem consumir suas bases físicas, culturais e sociais?”

Para o autor, a modernização reflexiva, que se processa silenciosamente, é “a possibilidade de uma (auto)destruição criativa para toda uma era: aquela da sociedade industrial” (BECK, 1997, p. 11-15). Ocorre que essa sociedade globalizada, que se moderniza reflexivamente, segue agindo de acordo com padrões da velha sociedade industrial. E uma grande parte dos seus trabalhadores ainda permanece imersa no círculo fordista.

2.2.2 Taylorismo, Fordismo e Toyotismo

Para refletir sobre as diferenças e semelhanças entre o que seriam o “velho” e o “novo” padrão de organização e de gestão dos processos de

trabalho adotados pelas sociedades capitalistas ocidentais, abordam-se, aqui, aspectos gerais dos sistemas taylorista, fordista e toyotista de produção industrial, com o objetivo de abarcar as décadas que coincidem com a fundação, o desenvolvimento e a expansão da organização em estudo, dedicada à iniciação profissional de jovens, em sua maioria absorvidos como “mão-de-obra” para a indústria.

O modelo de “gerência científica” concebido por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), ao final do século XIX, foi uma das consequências do aumento no tamanho das empresas e do processo de monopolização industrial que então se iniciava. Era necessário melhor organizar o trabalho para ganhar em produtividade e em escala. Taylor não estava preocupado com o desenvolvimento tecnológico ou com a inovação dos processos industriais. Dedicou-se aos fundamentos da organização do trabalho e de seu controle, utilizando, para tanto, recursos e técnicas já existentes, e aplicou princípios da ciência à produção industrial de forma sistemática (BRAVERMAN, 1987).

Conforme Harry Braverman, embora o taylorismo seja mais amplamente conhecido pela introdução do cronômetro, pelo acelerado manejo de ferramentas e de rotinas de trabalho, por traços da personalidade obsessivo-compulsiva de seu criador, e pelos exageros impostos aos trabalhadores em nome da maior “eficiência”, no seu método reside uma teoria que expressa, de forma explícita, o modo capitalista de produção.

A escola de Taylor influenciou a dinâmica do desenvolvimento da gerência, e seus sucessores continuaram atuando nas áreas de administração, de engenharia e projetos de trabalho, mesmo depois de ter sido decretada a sua superação, com o surgimento das novas correntes teóricas da psicologia industrial e das “relações humanas”, entre outras.

Para Braverman, a verdadeira dinâmica do desenvolvimento da gerência não foi devidamente interpretada ao longo da história. A contribuição de Taylor consistiu em “uma resposta ao problema específico de como controlar melhor o trabalho alienado – isto é, a força de trabalho comprada e vendida”, algo normal e bastante desejável para o funcionamento de uma sociedade capitalista (BRAVERMAN, 1987, p. 82-87).

Os princípios formulados por Taylor, e que serviram como base para a gerência moderna, são assim sintetizados pelo autor: 1. Dissociação do

processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores; 2. Separação de concepção e execução; e 3. Utilização do monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução.

Em 1914, quando Henry Ford (1863-1947) estabeleceu a jornada de oito horas de trabalho a cinco dólares para os trabalhadores da linha de montagem automática de automóveis de sua fábrica em Michigan, nos Estados Unidos, ele introduziu mudanças tecnológicas e organizacionais, racionalizando processos e sistemas de divisão do trabalho já bem estabelecidos. Obteve, com isso, ganhos excepcionais de produtividade. A marca distintiva do fordismo em relação ao taylorismo foi o reconhecimento de que “produção de massa significa consumo de massa” (HARVEY, 1993, p. 123).

A disseminação geral do fordismo estendeu-se por mais de meio século, atravessando as crises sistêmicas do capitalismo, no período seguinte à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), durante a Grande Depressão dos anos 1930, e após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Sua aceitação dependeu de uma grande variedade de decisões individuais, corporativas, institucionais e estatais. Segundo Harvey, o terreno político para a implantação dos sistemas de controle fordistas foi facilitado, por exemplo, pela derrota dos movimentos operários no pós-guerra imediato.

Utilizava-se o grande poder corporativo para assegurar o crescimento sustentado de investimentos que aumentassem a produtividade, garantissem o crescimento e elevassem o padrão de vida enquanto mantinham uma base estável para a realização de lucros (HARVEY, 1993, p.129)

A insatisfação com o *status quo*, no contexto da situação mundial de instabilidade decorrente da Primeira Guerra, atingia, sobretudo, os países da Europa, em especial a Alemanha derrotada, mas também atingia o Extremo Oriente. De 1914 em diante, segundo Eric Hobsbawm, as guerras constituíram-se em conflitos de massa, que demandaram uma mobilização tamanha das sociedades envolvidas que não poderia ser mantida, a não ser por uma economia industrializada de alta produtividade.

As guerras modernas envolvem todos os cidadãos e empregam armamentos que drenam os recursos da economia para a sua produção em

quantidades extraordinárias, produzindo destruição, dominação e transformação da vida das pessoas (HOBSBAWM, 1995).

Mesmo em sociedades industriais, uma tão grande mobilização da mão-de-obra impõe enormes restrições à força de trabalho, motivo pelo qual as guerras de massa fortaleceram o poder do trabalhismo organizado e produziram uma revolução no emprego de mulheres fora do lar: temporariamente na Primeira Guerra Mundial, permanentemente na Segunda (HOBSBAWM, 1995, p. 51).

No período após a Segunda Guerra Mundial, o fordismo adquiriu feições de “modo de vida”, como um sistema que levava os “benefícios” da produção em série às massas, e promovia a elevação das suas condições materiais de sobrevivência. Como produção em massa implicava consumo de produtos padronizados em massa, as noções de funcionalidade e de eficiência fordistas influenciaram o surgimento de novos padrões estéticos, contribuindo, também, para a mercantilização da cultura (HARVEY, 1993).

A partir de 1944, quando foi firmado o acordo internacional de Bretton Woods¹³, com o temor de que o fim da Segunda Guerra ocasionasse uma grande depressão como a dos anos 1930, a economia mundial vinculou-se à política monetária e fiscal norte-americana e o dólar foi tomado como moeda padrão global (dólar-ouro). A motivação expressa pelas nações aliadas estava voltada à promoção e à reconstrução das relações econômicas entre a comunidade internacional, com a finalidade de gerar empregos e de retomar a prosperidade.

Como consequência do sistema implantado pelo acordo monetário internacional, os Estados Unidos ganharam maior capacidade de controle e poder de barganha para fomentar a hegemonia de suas grandes corporações nos mercados de capital e de mercadorias.

A expansão internacional do fordismo ocorreu, portanto, nessa conjuntura de liderança norte-americana, e sob as condições especiais da regulamentação econômica e política, que estimularam a formação dos mercados globais de consumo. Um contingente massivo da população mundial,

¹³ Em julho de 1944 os representantes da Aliança das Nações Unidas reunidos em Bretton Woods, localidade do noroeste dos Estados Unidos, estruturaram um novo padrão monetário internacional na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, conhecida como a “Conferência de Bretton Woods”. Nesse encontro, foram criadas duas instituições internacionais: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) – Banco Mundial (OLIVEIRA, MAIA, MARIANO, 2008).

excetuando-se os países comunistas de então, foi incorporado à dinâmica do “novo tipo de capitalismo” e do “novo internacionalismo”, que descobria a sua capacidade de reunir e de distribuir informações sob o “guarda-chuva hegemônico” norte-americano (HARVEY, 1993). O mundo dividia-se, na época, entre as duas maiores potências aliadas que derrotaram a Alemanha na Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos e a União Soviética (URSS), e que viveriam a “Guerra Fria” até o colapso total da URSS, em 1991.

No cenário internacional da década de 1960, no que seria o apogeu do fordismo, a insatisfação com a racionalidade burocrática e os processos de massificação adquiriram uma dimensão cultural, além da econômica e da política. Foi quando eclodiram os movimentos de contracultura, de libertação nacional, em defesa de minorias excluídas, contra a opressão dos trabalhadores, contra a destruição das culturas locais, por melhorias no padrão de vida, entre outros (HARVEY, 1993).

Mesmo com todas as manifestações de oposição e as pressões contra o sistema econômico que ameaçavam a hegemonia dos Estados Unidos, somente após o “colapso” dos acordos monetários de Bretton Woods (1971-1973), e a grande crise petrolífera de 1973, o núcleo essencial do fordismo começaria a ser abalado para dar lugar a outro regime de acumulação.

Capitais multinacionais e governos nacionais confrontavam-se no início da década de 1970 na disputa pelos mercados. Com a quebra unilateral da vinculação do padrão dólar-ouro estabelecido em Bretton Woods, diminuíram as limitações nacionais aos investimentos e as corporações tiveram de se reformular para conquistar os investidores internacionais. Empregos cruzaram fronteiras, assim como o consumo e as comunicações (SENNETT, 2011, p. 15-16). Para aumentar a produtividade e a competitividade, muitas organizações começaram a introduzir novas técnicas de gestão em um período caracterizado pela instabilidade do sistema financeiro internacional.

Na década de 1980, o “gerenciamento de recursos humanos” e a abordagem da “cultura empresarial” anunciavam que o Ocidente voltava sua atenção para o modelo japonês conhecido como toyotismo: ênfase ao trabalho de equipe, construção de consensos, participação dos trabalhadores e condições para o estabelecimento de vínculos pessoais com a empresa, tendo a assimilação acelerada da tecnologia como fator decisivo para o “sucesso”.

Sob essa perspectiva, a competitividade dependia da “mão-de-obra”: “se não houver uma dedicação completa dos empregados em relação à firma e ao seu produto, esta nunca será uma líder em sua área” (GIDDENS, 2005, p. 296-298). Na concepção atual de trabalho flexível, ao contrário, perde-se parte do espaço para o desenvolvimento de vínculos ou “laços fortes” e duradouros entre o trabalhador e a empresa.

De acordo com Anthony Giddens, os principais aspectos que diferenciam o modelo de gerenciamento das empresas japonesas das características do sistema burocrático descrito por Max Weber são: 1. Tomada de decisões de baixo para cima; 2. Menos especialização; 3. Segurança no emprego; 4. Produção voltada para o grupo; 5. Fusão da vida profissional com a vida privada. Tais aspectos ajudariam a evitar os fracassos causados pela falta de “uma natureza envolvente” nas organizações burocratizadas.

Diferentemente do fordismo, o toyotismo orienta-se pela demanda: a produção é diversificada para suprir as necessidades dos consumidores. São eles que determinam o que deve ser produzido, ao contrário do sistema de produção em série e em massa fordista, em que, como se diz popularmente, era possível escolher a cor do automóvel, desde que fosse preta... No contexto em que foi adotado pelas economias capitalistas ocidentais, o modelo japonês serviu como resposta à crise vivida pelo sistema fordista, que foi sendo superado face às novas exigências produtivas dos mercados globais.

Ricardo Antunes descreve e polemiza o processo por meio do qual o toyotismo combinou-se com o padrão fordista e/ou veio a substituí-lo. A “substituição” do cronômetro taylorista e da produção em série fordista pela “flexibilização da produção” e pela “especialização flexível” continuava perseguindo graus mais elevados de produtividade e de competitividade internacional, assim como a melhor adequação dos processos de produção e de gestão da força de trabalho à lógica dos mercados. Nessa transição, os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a “gestão participativa” e as metas de “qualidade total” migraram do Japão para diversos países de capitalismo avançado e do terceiro mundo industrializado (ANTUNES, 2010).

Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos

e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção (ANTUNES, 2010, p. 24).

Nas fábricas do mundo ocidental, os “trabalhadores multifuncionais” ou “polivalentes” formados com base nos princípios do toyotismo teriam colaborado, segundo Antunes, para a perda do saber profissional dos operários mais qualificados, que tiveram seu poder diminuído e a intensidade de seu trabalho aumentada. Ao mesmo tempo em que houve redução do operariado industrial tradicional em termos quantitativos, verificou-se maior qualificação e desqualificação do trabalhador, expansão do trabalho assalariado no setor de serviços e intensificação de um processo de subproletarização – aumento da “terceirização”, do trabalho temporário, “*part-time*”, subcontratado ou precarizado (ANTUNES, 2010). Não se pode atribuir aos princípios do toyotismo, porém, as distorções posteriores de seu modelo em outros países.

Observa-se que essa processualidade, múltipla e contraditória, atingiu o mundo do trabalho em escala global, tornando mais complexo o perfil da classe trabalhadora, que se fragmentou e tornou ainda mais heterogênea, incorporando um contingente feminino crescente, nas condições de acumulação flexível em que “sistemas de trabalho alternativos podem existir lado a lado, no mesmo espaço, de uma maneira que permita que os empreendedores capitalistas escolham à vontade entre eles” (ANTUNES, 2010, p. 30).

A respeito da heterogeneização das classes trabalhadoras, Claus Offe, em entrevista concedida a Francisco Colom Gonzales (GONZALES, 1989), aponta dois problemas da utilização de uma teoria marxista convencional para explicar fenômenos atuais. Um deles é a constatação da fragmentação existente dentro das próprias classes sociais, e o fato de que a condição de “assalariado” não leva, necessariamente, a formas homogêneas de ação coletiva.

Offe identifica a aparição das “interclasses” ou das “novas classes médias” nos países capitalistas avançados. Estas são “assalariadas” por sua posição econômica, mas não se enquadram no conceito de “proletariado” quanto à sua função política. Ao contrário, as ambições político-morais, as formas de vida e de associação são muito distintas. Para o autor, isso não implica retrocesso, porém indica que “as novas classes médias constituem um

fator sociopolítico autônomo”, o que se reflete nos movimentos sociais por elas impulsionados.

O outro problema da teoria de classes convencionais, segundo Offe, é que há um número crescente de pessoas e de funções que já não podem ser enquadradas sob as mesmas categorias de classe. São aqueles que se encontram fora do mercado de trabalho, de forma transitória ou duradoura, e, assim, estão excluídos das economias familiares ligadas aos mercados de trabalho. Essas pessoas situam-se “periféricamente com relação ao sistema de trabalho social e da família patriarcal”. Diz Offe:

Marx dava por suposto que as famílias, como pequenos coletivos, compartilham o destino dos membros das mesmas que participam no mercado de trabalho. Essa é, hoje em dia, uma suposição inadequada. No marxismo aparece, justamente no *Dezoto Brumário*, a categoria global de subproletariado ou lumpenproletariado. A ele deveria acrescentar-se hoje em dia a categoria de lumpemburguesia, quer dizer, um grupo de pessoas que permanecem fora do mercado de trabalho ou relativamente marginais ao mesmo, sem mostrarem, no entanto, os caracteres de absoluto empobrecimento, abandono e miséria que Marx reservou para o lumpemproletariado.

Mais de duas décadas depois dessas declarações de Offe, tomando-se especificamente o caso brasileiro, pode-se voltar ao conceito de modernização reflexiva proposto por Ulrich Beck para perceber que, ao longo do processo de desenvolvimento econômico, político e social que associou sistema capitalista com crescente democratização, emergiram no país grupos sociais com características semelhantes às acima descritas.

Identifica-se uma “lumpemburguesia”, que conquista padrões materiais de vida mais elevados, sob o ponto de vista da renda e do consumo de bens e de serviços, mas não necessariamente da educação para a vida e o trabalho. Ao mesmo tempo, as “interclasses” assalariadas perdem em coesão social, pela tendência à desvinculação progressiva de projetos coletivos de futuro para centrarem-se no atendimento de necessidades mais imediatas, em geral também relacionadas ao consumo crescente de bens e de serviços. Vemos, aqui, indícios que levam a pensar na existência de uma relação entre a heterogeneização da força de trabalho e a tendência à flexibilidade no mundo do trabalho com a fragmentação do tecido social pelo enfraquecimento dos vínculos políticos e ideológicos.

Para uma aproximação da realidade brasileira no campo do trabalho e da educação profissional, é necessário investigar aspectos históricos, marcadamente a partir da Era Vargas, que introduziu no país um novo tipo de relacionamento entre os trabalhadores, as empresas e os governos.

2.2.3 Industrialização e trabalhismo na Era Vargas

No Brasil, uma importante etapa do processo de conformação do capitalismo industrial iniciou-se na Era Vargas, que durou por quase 20 anos, em suas diferentes fases: o governo provisório, de 1930 a 1934; o governo constitucional, de 1934 a 1937; a ditadura do Estado Novo, de 1937 a 1945; e o mandato por voto direto, de 1951 até o suicídio do presidente.

Segundo Eli Diniz (2005), após a Revolução de 1930, quando Getúlio Vargas emergiu na política nacional para se tornar o “grande arquiteto de uma nova ordem econômica e social”, as imagens associadas à sua controvertida figura foram as mais diversas – e a polêmica se refere não só à sua personalidade como líder político, mas também ao seu papel na história e ao teor das políticas econômicas, sociais e culturais que implementou (DINIZ, 2005, p. 119).

Uma das faces de Vargas é a do líder progressista e reformista, que, conforme Diniz, rompeu com as oligarquias e os privilégios de uma elite rural avessa aos novos tempos e abriu o caminho para a modernidade. Nessa transição para a era urbano-industrial,

O Estado foi o agente deste esforço de transformação, mobilizando os recursos externos e internos, criando incentivos à produção doméstica, apoiando a indústria nacional, buscando ao mesmo tempo atrair os investimentos externos necessários. Sob o impacto deste conjunto de políticas, observou-se a incorporação dos principais atores da ordem capitalista em formação, empresários e trabalhadores industriais (DINIZ, 2005, p. 122-123).

Segundo a autora, o processo de industrialização desencadeou-se no país, de forma objetiva, entre 1933 e 1939, quando o crescimento da indústria ultrapassou o da agricultura, alcançando taxa de 11,28% ao ano. O novo modelo econômico brasileiro assentava-se sobre três bases: empresa nacional privada, empresa estatal e empresa estrangeira. Uma estrutura corporativa de representação de interesses caracterizou a articulação entre o Estado e a

sociedade, possibilitando a incorporação política do empresariado industrial e dos trabalhadores urbanos, “numa estrutura hierárquica e verticalizada, sob a tutela do Estado”.

As reformas da Era Vargas introduziram e aperfeiçoaram a legislação social nas áreas sindical, trabalhista e previdenciária. De acordo com Diniz, a imagem do presidente como “líder carismático”, dotado de sensibilidade para conquistar a simpatia e o apoio popular, relacionava-se à sua capacidade de “traduzir as aspirações das classes desvalidas, tirando-as do limbo e do anonimato em que se encontravam, como reflexo da situação de extrema exclusão política” (DINIZ, 2005, p. 120).

Por outro lado, houve também restrição de direitos políticos e civis, com maior intensidade após o golpe que implantou o regime ditatorial do Estado Novo (1937). A aliança do Estado com o setor empresarial seria abalada ao final da Segunda Guerra Mundial, em um momento em que o contexto internacional tornava-se desfavorável aos regimes autoritários, após a vitória dos aliados contra o nazi-fascismo, o que suscitou uma reestruturação das relações mundiais de poder (DINIZ, 2005, p. 126).

No período ditatorial do Estado Novo, com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1939, a censura passou a ser exercida com “mão de ferro” por Getúlio Vargas, reverenciado, na propaganda oficial, com reflexos no imaginário popular, como “o trabalhador número 1 do Brasil”.

Em *Os desafinados: sambas e bambas no Estado Novo*, original artigo sobre as perseguições aos conspiradores do “ideal patriótico” trabalhista, Adalberto Paranhos demonstra, com base em pesquisa, as estratégias dos compositores populares, sobretudo os sambistas, para driblar a vigilância dos censores e a repressão aos “malandros”, aos que cultuavam a malandragem, a “vadiagem” e o “não-trabalho” (PARANHOS, 2005, p. 105-117).

Segundo Paranhos, a ofensiva “antimalandragem” incluía integrantes do próprio meio musical da década de 1930, que defendiam a “higienização poética do samba” ou o “saneamento e a regeneração temática”. As composições eram, em geral, de autoria de homens, mas cantadas por mulheres, versando sobre figuras que davam as costas para o trabalho, mesmo que de forma dúbia.

Interpretada por Dircinha Batista, “cheia de bossa”, *Sete e meia da manhã*¹⁴ “registra a via-crúcis de uma operária na luta pelo pão-nosso-de-cada-dia” – é um samba que escapa do discurso governamental e das análises que sugeriam que a ideologia trabalhista havia sido assimilada pelos compositores:

*Estou atrasada
E se não for para o batente
Ele vai me dar pancada
Estou tão cansada
De ouvir todo dia
A mesma toada
O apito da fábrica a me chamar
Levanta da cama e vem trabalhar
Mas que viver desesperado*

Aqui, como afirma Paranhos, “em vez de ser encarado como atividade humanizante e regeneradora, o trabalho é percebido como fonte de sacrifício que se impõe aos que vivem atacadados com a luta pela sobrevivência”. Ao final, a melodia adquire ritmo de seresta e a cantora conclui, num lamento: “*Se Deus um dia olhasse a terra/E visse o meu estado*”. E então toca o despertador.

Já o samba *O amor regenera o malandro*¹⁵, cantado por Joel e Gaúcho, tem a malandragem disfarçada por um detalhe que pode nem ser percebido por ouvintes menos atentos. A primeira estrofe diz:

*Sou de opinião
De que todo malandro
Tem que se regenerar
Se compenetrar
Que todo mundo deve ter
O seu trabalho para o amor merecer*

Até esse ponto, parece uma composição bem “afinada” com a ideologia governamental vigente. Ao final da segunda estrofe, a impressão é outra:

*Regenerado
Ele pensa no amor
Mas pra merecer carinho
Tem que ser trabalhador
(Breque) Que horror!*

¹⁴ *Sete e meia da manhã* (Pedro Caetano e Claudionor Cruz), Dircinha Batista, 78 rpm, Continental, 1945.

¹⁵ *O amor regenera o malandro* (Sebastião Figueiredo), Joel e Gaúcho, 78 rpm, Colúmbia. Relançado no LP Foi uma pedra que rolou, Revivendo, s/d.

Conforme Paranhos, a frase final não constava da letra que foi encaminhada aos censores do DIP, tampouco da partitura original. O breque a duas vozes “põe por terra todo o blábláblá estado-novista que aparentemente havia contagiado a gravação” (PARANHOS, 2005, p. 115-116).

As reações populares contrárias às imposições estatais indicam que, de fato, os trabalhadores submetem-se a rígidos contratos de trabalho quando esta é a única alternativa para a sua sobrevivência. “O que o trabalhador vende e o que o capitalista compra não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período contratado de tempo” (BRAVERMAN, 1987, p. 56).

2.3 O perfil do trabalhador no início do século XXI

Na década de 1980, a intensidade das mudanças globais foi tamanha que a “*classe-que-vive-do-trabalho*” – na expressão cunhada por Ricardo Antunes – viveu sua maior crise do século XX, a qual “atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua *forma de ser*.” (ANTUNES, 2010, p. 23).

A crescente vulnerabilidade das economias socialistas e a volta de antigas mazelas capitalistas, tais como o desemprego em massa, depressões cíclicas e acentuada iniquidade social, determinariam, entre 1970 e 1991, o que Eric Hobsbawm considerou como o fim de um ciclo histórico, ou o fim do “breve século XX”, que abriu uma nova etapa de incertezas e de “brutalização” da política. Em sua visão, o colapso dos regimes comunistas da União Soviética produziu instabilidade e incerteza política, caos e guerras civis, abalando o sistema internacional que garantira, por mais de quarenta anos, certa estabilidade às relações internacionais (HOBSBAWM, 1995, p. 19-21).

Não há dúvidas de que a humanidade viveu transformações sem precedentes na transição do século XX para o século XXI, as quais tiveram repercussões no mundo do trabalho. No Brasil, a reestruturação do processo produtivo ocorreu de forma mais intensa a partir de 1990. No universo industrial e empresarial, houve a introdução de novas bases técnicas e tecnológicas, com amplo desenvolvimento no campo da informática. Nesse período, reduziu-

se o papel do Estado, no que se poderia denominar de “acumulação flexível sob viés liberal”, conforme Carlos Roberto Winckler e Salvatore Santagada:

A crise do desenvolvimentismo plenamente perceptível, e parte de uma crise de esgotamento da acumulação fordista em escala internacional nos anos 80, recolocou o debate sobre os caminhos do desenvolvimento e a necessidade de se revisar o papel do Estado e de se reestruturar as bases técnicas e organizacionais do fordismo periférico (WINCKER e SANTAGADA, 2012, p. 107).

No contexto da reestruturação liberal e da expansão da cultura toyotista, a nova forma de organização do trabalho passou a exigir um trabalhador pautado pela flexibilidade funcional – e polivalente. Richard Sennet afirma que a cultura moderna substituiu a valorização das habilidades artesanais por um conceito de “meritocracia” que enfatiza as habilidades potenciais e pouco considera experiências passadas. O autor alerta sobre um dos riscos dessa mudança:

Uma individualidade voltada para o curto prazo, preocupada com as habilidades potenciais e disposta a abrir mão das experiências passadas só pode ser encontrada – para colocar as coisas em termos mais simpáticos – em seres humanos nada comuns. A maioria das pessoas não é assim, precisando de uma narrativa contínua em suas vidas, orgulhando-se de sua capacitação em algo específico e valorizando as experiências por que passou. Desse modo, o ideal cultural necessário nas novas instituições faz mal a muitos dos que nelas vivem (SENNETT, 2011, p. 14-15).

A modalidade de trabalho baseada em projetos de curto prazo e em condições flexíveis, conforme Sennett, é nociva à formação do caráter. Lealdade, confiança, comprometimento e ajuda mútua tenderiam à corrosão nas relações introduzidas pelo novo capitalismo. Os trabalhos de curto prazo, em que as tarefas alternadas são desempenhadas por equipes mutantes, não oportunizariam a constituição de “laços fortes” no interior das organizações, uma vez que estes dependem de relações associativas de mais longo prazo.

Para o autor, a dimensão temporal é a que mais diretamente afeta a condição emocional das pessoas fora dos locais de trabalho. “Não há mais longo prazo” é uma noção desorientadora, que implica não se comprometer e não se sacrificar – “afrouxa os laços de confiança e compromisso e divorcia a vontade do comportamento” (SENNETT, 2010, p. 33).

O aspecto da rotina é também significativo. Para os trabalhadores que cumpriam longas carreiras, às vezes por toda uma vida numa mesma empresa, o tempo rotinizado e sua micrométrica regiam os cálculos de promoções e de benefícios, e se constituíam em um tipo de “arena que dava poder”, segundo Sennett. Embora hoje seja difícil admitir-se que o tempo rotinizado possa se constituir em uma conquista pessoal, para o autor foi o que de fato ele se tornou em decorrência das pressões e das oscilações do capitalismo industrial. “A rotina pode degradar, mas também pode proteger; pode decompor, mas também pode compor uma vida” (SENNETT, 2010. p. 49).

Seguindo a linha de pensamento de Sennett, indaga-se: sem o “efeito pacificador” da rotina sobre o caráter humano, de que forma a flexibilidade poderá formar pessoas socialmente mais engajadas? Que condições estão sendo criadas para que isso ocorra?

Ao transmitir aos sujeitos a ideia de que são “descartáveis” e facilmente substituíveis, e a sensação de que o conhecimento que adquiriram com as experiências profissionais passadas não é necessariamente valorizado no momento da conquista de um posto no mercado de trabalho, a flexibilidade propalada pelo capitalismo moderno pode irradiar a indiferença. As práticas de “reengenharia das instituições”, ao fim e ao cabo, desconsideram o valor das pessoas, que não encontram uma resposta imediata para a pergunta: “Quem precisa de mim?”. E o sentimento de não ser necessário à sociedade possivelmente motiva a baixa responsividade, ou seja, a indiferença. Um regime que pretende preservar sua legitimidade ao longo do tempo deveria oferecer às pessoas motivos para manterem-se ligadas umas às outras numa narrativa de vida compartilhada (SENNETT, 2010).

Sennett utiliza o empresário Bill Gates como exemplo de caráter flexível e desapegado em relação ao trabalho. Seus produtos são lançados e desaparecem do mercado global com a mesma rapidez, diferentemente dos capitalistas da era industrial que mantinham projetos de longo prazo. E essa falta de apego temporal relaciona-se à tolerância com a fragmentação, à capacidade de prosperar em meio ao deslocamento. Para ser um “vencedor”, é necessário trabalhar em muitas frentes simultaneamente, desprender-se do próprio passado e aceitar a fragmentação. Para Sennett, esses traços de caráter geram espontaneidade, mas são também mais autodestrutivos para

aqueles que ocupam as camadas inferiores do regime flexível (SENNETT, 2010).

Quando confrontam as mudanças nas relações de trabalho descritas por Sennett, os indivíduos veem-se obrigados a competir por postos de trabalho inseguros, de forma crescente, e tendem a se adaptar à conduta do “vencedor desenraizado”: flexível, inventivo e desvinculado de projetos de vida duradouros. Ou como o “turista” pós-moderno de Bauman, que circula pelo mundo se deixando levar pela correnteza, sem conseguir projetar o futuro a partir do passado ou do presente.

Essa “nova moral do trabalho” tem repercussões também sobre comportamentos relacionados ao consumo de bens materiais, conforme identifica o médico psiquiatra e psicanalista Jurandir Freire Costa (COSTA, 2007). Segundo ele, o acentuado desejo de possuir objetos industrializados seria uma forma que o “turista” ou o “desenraizado” teriam de buscar algo de “mais estável” e “mais mutável” ao mesmo tempo:

De mais estável porque são as únicas coisas que o sujeito transporta consigo onde estiver e para onde for; de mais mutável, por serem facilmente trocáveis se a nova condição social do trabalho assim exigir. Em outros termos, a posse de mercadorias permitiu ao indivíduo *preservar a necessidade psicológica de estabilidade sem renunciar à elasticidade pessoal exigida pelo mundo dos negócios* (COSTA, 2007, p. 79-80).

Assim, considera-se que o trabalhador “ideal” do início do século XXI está imerso numa trama de perdas e ganhos. Ele necessita ter a capacidade de assumir riscos, de reinventar-se e de reaprender constantemente. As competências que lhe são exigidas são semelhantes às de um mecânico que faz reparos de emergência em uma aeronave em pleno voo. Ao mesmo tempo, cada atividade ou empreendimento é “faturada”, mas não necessariamente “contabilizada”. Se, para a economia, isso é vantajoso, o mesmo pode não se aplicar à experiência emocional dos indivíduos. Como afirmou Zygmunt Bauman:

Nada é estável. É muito próprio da modernidade líquida. Antes se construía o conhecimento como quem constrói uma casa. Agora

parece mais com um trem que passa sobre os trilhos e não deixa nenhuma marca na terra.¹⁶

A propósito da democratização do acesso à informação promovida pelas novas tecnologias, em especial a Internet, que se transformou na fonte mais universal e utilizada em grande escala por jovens em etapa de formação para a vida e o trabalho, Bauman avalia, na mesma entrevista, que o excesso de informação pode ser ainda mais nocivo do que sua escassez. Os temas mudam constantemente, assim como o interesse das pessoas, e o desafio é chegar até a informação relevante, saber distinguir o que tem credibilidade e valor, e o que não tem.

Aos 87 anos, o sociólogo contou que durante sua longa existência sempre teve a impressão de que as gerações jovens que se aplicassem ao estudo obteriam bons níveis de educação e uma perspectiva de carreira, ou seja, as novas gerações começariam do ponto onde as anteriores haviam terminado. Agora, porém, é a primeira vez na história em que “a geração mais jovem tem as melhores expectativas (boa educação, idiomas) e nenhum futuro”. Essa perspectiva sombria de baixa valorização da formação educativa e de sua dissociação do “sucesso” no mundo do trabalho não deve ser generalizada, embora esteja presente, por exemplo, nos casos daqueles que desempenham tarefas muito aquém de suas competências e potencialidades em troca da garantia de emprego e de salário, em especial sob o guarda-chuva do Estado.

O perfil do trabalhador flexível da atualidade contrasta com o do personagem emblemático do regime de trabalho capitalista dos anos 1970, “Lulu”, protagonizado pelo ator Gian Maria Volonté no filme “A classe operária vai ao paraíso” (*La Classe Operaia Va in Paradiso*), produzido na Itália em 1971¹⁷, e considerado pela crítica internacional como uma obra-prima do cinema político da época. Lulu, um “operário-padrão”, perde um dedo em um

¹⁶ Entrevista publicada no portal do El País, da Espanha, em 19/08/2012. Este trecho foi traduzido livremente do original: “*Nada es estable. Es muy propio de la modernidad líquida. Antes construías el conocimiento como quien construye una casa. Ahora se parece más bien a un tren que pasa sobre los raíles y no deja ninguna huella en la tierra*”. Disponível em http://cultura.elpais.com/cultura/2012/08/19/actualidad/1345406113_154130.html. Acesso em 22/08/2012.

¹⁷ Dirigido por Elio Petri, este filme foi vencedor da Palma de Ouro no Festival de Cinema de Cannes, em 1972.

acidente de trabalho e se vê subitamente envolvido nos movimentos de protesto liderados por sindicalistas e estudantes.

O filme mostra as pressões e as contradições do sistema, as divisões entre os sindicalistas – uns são “pelegos/fura-greves”, outros querem fazer greve duas horas por dia, e outros ambicionam parar a fábrica completamente. Retrata os engenheiros da fábrica, os supervisores, o capitalista que ninguém conhece ou sabe onde está, os testes psicológicos inócuos, os amigos afastados por motivos de saúde, alguns deles levados à loucura, literalmente, pela “jaula de ferro”. Enquanto isso, Lulu vive um impasse ideológico comum aos trabalhadores daquele período, divididos entre o sindicalismo, a política, as diferenças de classe social e as exigências da sociedade do consumo.

Pela semelhança entre os nomes “Lulu” e “Lula”, não há como deixar de lembrar do ex-presidente brasileiro, Luiz Inácio Lula da Silva, que também foi operário do setor metalúrgico e ativo líder sindical. Cabe observar que, quando emergiu como grevista e figura símbolo de um novo sindicalismo, no Brasil dos anos 1970, Lula não tinha um projeto próprio de poder político-partidário. Ele limitava-se a pleitear o fortalecimento sindical, nos moldes das organizações suecas, que ofereciam os benefícios e as vantagens econômicas do *welfare state* aos trabalhadores.

O operário Lulu enfrenta a ditadura do cronômetro, o tédio da rotina, e cria suas próprias estratégias para passar mais rapidamente o tempo, buscando corresponder às expectativas dos rígidos controles sobre a produção, tipicamente taylorista. Ele desafia a si próprio a obter tempos cada vez menores na confecção de mais peças. Por ser muito rápido, torna-se referência para seus supervisores e acaba contribuindo para elevar os parâmetros da fábrica, o que causa descontentamento entre seus pares.

Lulu sente dores no corpo, cansaço físico, tem úlcera e falta de desejo depois das longas jornadas, enfrentando problemas com sua mulher. Nas relações familiares, veem-se pais separados cuidando de filhos de outros casamentos, falta de paciência com as crianças, famílias numerosas dividindo o mesmo teto, sem qualquer privacidade e sempre na presença alienante da TV. Apaixonado por automóveis, Lulu tem dificuldade para satisfazer os desejos de consumo da família. Há uma cena em que, depois de ser demitido por sua participação numa greve, o operário analisa os objetos que tem em

casa e calcula o preço de cada um em termos de horas de trabalho extenuante e repetitivo que teve de realizar na fábrica para poder adquiri-los.

No início do século seguinte, diferentemente do que previam as teorias marxistas, o avanço da tecnologia não resultou em mão-de-obra operária menos qualificada. Ao contrário, dos trabalhadores passaram a ser exigidas novas competências e habilidades, mais conhecimentos e caráter flexível. A mudança do paradigma produtivo global resultante dos avanços em automação industrial e informatização, em cenários de acirrada competição internacional, determinaria que a sobrevivência econômica, tanto dos produtores de tecnologia, como dos trabalhadores e dos consumidores, dependesse, cada vez mais, da informação e do conhecimento.

Ao final do século XX, conforme Sérgio Costa Ribeiro (1993), a qualificação educacional tornou-se condição indispensável ao desenvolvimento econômico quando a inovação tecnológica migrou dos laboratórios de pesquisa e desenvolvimento para o chão de fábrica. Para o autor, a nova matriz produtiva mundial, que abalou a supremacia das grandes corporações e estimulou o surgimento de empresas menores e mais ágeis, aumentou o valor do trabalho. A rápida internacionalização do capital e a necessidade de inserção na economia mundial reduziram as vantagens dos países cujos modelos econômicos eram baseados no uso de mão-de-obra barata e no emprego predatório de recursos naturais, situação na qual o Brasil se enquadra.

As habilidades cognitivas, necessárias a essas novas realidades produtivas, não são mais aquelas clássicas da especialização e do treinamento profissional específico, mas a agilidade de raciocínio mental e formal, que só é desenvolvido a contento na infância e na adolescência (RIBEIRO, 1993, p. 64).

Considerando-se que o objeto de estudo da presente dissertação é uma organização que busca formar jovens de classes populares para a “inclusão cidadã”, por meio de sua preparação para o exercício de uma profissão, e que estes são em grande parte absorvidos pelos mercados industrial e de serviços, aborda-se, na seção seguinte, o papel da educação básica e da educação profissional no contexto do desenvolvimento econômico, político e social das últimas décadas, à luz do conceito de “cidadania”.

2.4 Educação profissional e cidadania

O pensamento do economista inglês Alfred Marshall (1842-1924), analisado pelo sociólogo de mesma nacionalidade, Thomas Humphrey Marshall (1893-1981), no clássico ensaio “Cidadania e classe social”, de 1949, permite estabelecer relações entre direitos individuais e responsabilidades do Estado – e fundamenta a formulação do conceito de cidadania (*citizenship*).

Conforme avalia T. H. Marshall, a linha de raciocínio de Alfred Marshall tem o mérito de ultrapassar a fronteira entre a Economia e a Sociologia, por contemplar “forças sociais imunes ao ataque da fita métrica do economista” e, assim, contrapor-se à tendência de pensadores do século XIX de colocar a razão de um lado e os sentimentos e motivações individuais de outro, como se fossem dimensões necessariamente incompatíveis (MARSHALL, T. H., 1967, p. 58).

Ao investigar o problema da desigualdade social e dos limites impostos às classes trabalhadoras de seu tempo, Alfred Marshall afirmou que os homens certamente não viriam a se tornar “iguais” no futuro. Para ele, a questão central residia em saber se o “progresso” avançaria, mesmo que lentamente, até o ponto em que, no que se refere à ocupação produtiva, todo homem viesse a se tornar um *gentleman*.

Para o economista britânico, isso ocorreria porque o trabalho pesado e excessivo das classes operárias poderia ser significativamente reduzido. A base de sua convicção estava na observação do trabalho dos artesãos ingleses qualificados, que teriam aprendido a valorizar mais a educação e o lazer em lugar do mero aumento de salários e da busca por conforto material. Nesse processo histórico, de acordo com T. H. Marshall¹⁸, ele imaginava que os trabalhadores ganhariam independência e respeito por si próprios, assim como mais respeito pelos outros, aceitando “os deveres públicos e privados de um cidadão”, e ampliando a consciência de serem “homens e não máquinas produtoras” (MARSHALL, T. H., 1967, p. 60).

Alfred Marshall alegava que sua visão pessoal sobre o futuro das classes trabalhadoras diferia do socialismo por preservar aspectos essenciais

¹⁸ As passagens em que T. H. Marshall cita Alfred Marshall foram extraídas da obra *The Future of the Working Classes*.

de um livre mercado. Quanto à educação, acreditava que o Estado deveria exercer força de coerção em alguma medida para assegurar que as crianças e os jovens frequentassem a escola. Sem educação, os cidadãos não teriam as possibilidades de fazer escolhas entre as “boas coisas que diferenciam a vida de cavalheiros daquela das classes operárias”, e caberia aos entes governamentais, por isso, ajudá-los a dar os primeiros passos.

A lógica de Alfred Marshall, conforme analisa T. H. Marshall, assentava-se em uma hipótese sociológica e em um cálculo econômico. Ele calculava que os recursos mundiais, aliados à produtividade, forneceriam as bases materiais para “capacitar cada homem a tornar-se um cavalheiro”, ou seja, o Estado poderia arcar com o custo da educação universal e eliminar o trabalho excessivo e pesado que, até então, impunha limites às classes operárias. Quanto à hipótese sociológica, encontrava-se na avaliação qualitativa da vida, que considera elementos essenciais pertencentes ao campo da cultura, e que vai além da avaliação quantitativa dos padrões de vida restritos ao consumo de bens e de serviços. O economista desafiava seus pares a pensar não apenas no efeito que o trabalho produz sobre os homens como também no efeito que os homens podem produzir com seu trabalho (MARSHALL. T. H., 1967).

O que vale destacar, como aponta T. H. Marshall, é o postulado de que há uma espécie de igualdade humana associada com a ideia de “participação integral na comunidade”, e que não é inconsistente com a existência de diferentes classes sociais.

O economista anteviu a educação como direito incontestável dos cidadãos e dever do Estado, percebendo que a desigualdade do sistema de classes sociais poderia ser aceitável, contanto que fosse reconhecida a igualdade em relação aos direitos da cidadania. Nesse aspecto, pode-se estabelecer uma relação com o pensamento de Elisa Reis (2000), quando aponta a visão das elites brasileiras sobre a educação como “a grande panaceia” para a solução de todos os males da sociedade.

Para T. H. Marshall, trata-se de uma hipótese sociológica que não só se manteve atual no século seguinte como foi “enriquecida com nova substância e investida de um conjunto formidável de direitos”. Essa condição de igual acesso a direitos passou a ser identificada com o *status* de cidadania, ou seja,

aquele que é concedido aos membros integrais de uma comunidade (MARSHALL, T. H. , 1967).

O conceito de cidadania proposto por T. H. Marshall abrange três elementos: civil, político e social. Os direitos indispensáveis à liberdade individual compõem o elemento civil (liberdade de ir e vir, liberdade de pensamento, de fé e de expressão, direito à propriedade e à justiça). O direito de participar do exercício do poder político como eleitor representado por instituições, tais como o parlamento e os órgãos governamentais, entre outros, corresponde ao elemento político. O elemento social, por sua vez, refere-se ao direito de ter um mínimo de bem-estar econômico e de segurança, e ao direito “de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (MARSHALL, 1967).

T. H. Marshall desenvolveu sua teoria no período imediato ao fim da Segunda Guerra Mundial, em uma realidade econômica e social muito diferente da atual em relação às necessidades e às possibilidades de cada país quanto à oferta de sistemas de bem-estar social aos seus cidadãos.

Ao situar historicamente os períodos formativos dos três elementos acima descritos, que integram o conceito de cidadania, T. H. Marshall destaca o entrelaçamento entre os direitos políticos e sociais que ocorreu na Inglaterra entre os séculos XIX e XX, e sustenta que a participação nas comunidades locais e nas associações fundacionais consistiu na fonte original de afirmação dos direitos sociais, complementada e substituída depois pela *Poor Law* (Lei dos Pobres).

Segundo o autor, a *Poor Law* elisabetana era parte de um amplo programa de planejamento econômico que tinha como objetivo preservar a ordem social existente com um mínimo de mudança. Embora fosse uma tentativa de incorporar um elemento de previdência social na estrutura do sistema salarial, a *Poor Law* fracassou porque não tratava as reivindicações dos pobres como direitos de cidadania ao obrigar os “indigentes” a abrir mão do direito civil da liberdade pessoal, bem como de quaisquer direitos políticos, no momento em que se sujeitavam ao internamento em “casas do trabalho”.

Da mesma forma, conforme T. H. Marshall, os primeiros *Factory Acts* (leis que regulamentavam as atividades fabris na Inglaterra do século XIX)

ofereciam proteção somente às mulheres e às crianças, que não podiam gozar dos direitos de cidadania. Vê-se que a história da educação evoluía em paralelo com a legislação industrial nesse período em que os direitos sociais ainda não eram compreendidos como parte integrante do *status* de cidadania. O declínio dos preconceitos de classe e de gênero como entraves ao pleno usufruto dos direitos ocorreria mais tarde, à medida que a igualdade social adquiria um sentido mais realista e humano (MARSHALL, 1967).

A partir do século XIX, ganhou força, nas sociedades ocidentais, a ideia de que as democracias modernas necessitavam de eleitores educados, e de que a ciência e os mercados em expansão precisavam de pesquisadores e de trabalhadores cada vez mais qualificados, compreendendo-se que o desenvolvimento econômico e social dependia da educação dos cidadãos. Na visão de T. H. Marshall “o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX constituiu o primeiro passo decisivo em prol do estabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX” (MARSHALL, T. H., 1967, p. 74).

T. H. Marshall afirma que

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (...) A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil (MARSHALL, T. H., 1967, p. 73).

Para Durkheim, o “pai fundador” da Sociologia sobre educação, o educador, na condição de mediador entre indivíduos e sociedade, consciente dos direitos e deveres sociais, tem capacidade para influenciar e preparar o educando para que possa melhor se adaptar à convivência com os outros (DURKHEIM, 2010). Conforme o pensamento durkheimiano, a sociedade possui uma força que está acima das individualidades, cabendo, a cada um, reconhecer que sua própria grandeza só é possível por meio de uma existência socialmente organizada.

Na perspectiva de Durkheim, a educação é um “processo de socialização metódica das novas gerações”, cuja finalidade é a preservação e a reprodução da própria sociedade, com todas as suas múltiplas variações,

conforme o período histórico e o país de origem. Há, em cada época, “um tipo regulador de educação do qual não podemos nos afastar sem contrariar vivas resistências que impeçam as veleidades de dissidências”. Por essa razão, os sistemas de educação se tornariam incompreensíveis quando dissociados de suas raízes históricas. É necessário perceber que sua formação e seu desenvolvimento dependem de aspectos religiosos, políticos, científicos, do avanço da indústria e das tecnologias, entre outros (DURKHEIM, 2010).

Conforme a formulação de Durkheim,

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais dela exigidos tanto pela sociedade política em seu conjunto quanto pelo meio especial ao qual ela está particularmente destinada (DURKHEIM, 2010, p. 36-37).

Em contraponto às concepções educativas que condicionam os indivíduos à preservação dos sistemas sociais em que se inserem, István Mészáros vê a educação como uma ferramenta essencial para a emancipação humana e para a mudança social, cuja natureza está vinculada ao mundo do trabalho e aos processos mais abrangentes de reprodução social. Segundo o autor, não é possível conceber uma reformulação significativa dos processos educacionais sem a transformação do quadro social. Para que isso ocorra, ele propõe uma ruptura com a lógica do capital:

(...) hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Inspirado por José Martí, Mészáros defende que as soluções não sejam somente *formais*, e sim *essenciais*, para a construção de uma alternativa à educação institucionalizada. Em sua visão, esta se limita a fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à expansão produtiva do sistema capitalista, gerando e transmitindo valores que tão somente legitimam os interesses das classes dominantes, “seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos), ou através de uma dominação

estrutural e uma subordinação hierárquica implacavelmente impostas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

“A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice”, afirma Mézszáros, parafraseando o pensador do século XVI, Paracelso, e indaga:

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 200, p. 47)

Mészáros considera que grande parte do processo contínuo de aprendizagem ocorre fora das instituições educacionais formais, o que compreende as respostas iniciais ao ambiente de vivências infantis, os primeiros encontros com a poesia e a arte, as experiências de trabalho, o envolvimento em conflitos, disputas morais, políticas e sociais – fora do controle e da coerção das estruturas formais de ensino que, assim como Martí, o autor considera “formidáveis prisões”. Dessa forma, pela via da educação não formal, os jovens poderiam “encontrar alimento intelectual, moral e artístico noutros lugares”, sugere.

A proposta de uma “educação para além do capital” de Mézszáros indica um movimento direcionado a intercâmbios com práticas educacionais mais abrangentes, sem os quais a educação formal não conseguiria efetivar suas *aspirações emancipadoras*. Isso pressupõe a articulação dos sistemas públicos de ensino com outras instâncias da vida social.

Nesse sentido, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – em seu artigo primeiro, estabelece que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 2010).

Em relação à educação profissional técnica de nível médio, na seção IV-A da LDB, Art. 36-A, parágrafo único, consta que

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos

de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 2010).

O capítulo III da LDB, que se refere especificamente à educação profissional e tecnológica, dispõe, no artigo 40, que a mesma poderá ser desenvolvida “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. O texto legal reflete as mudanças que ocorreram nos anos 1990, em pleno período de reestruturação dos processos produtivos e de crescente necessidade de preparar trabalhadores pautados pela flexibilidade funcional, as quais inspiraram a concepção atual da organização em estudo.

Historicamente, no Brasil, a formação de quadros técnicos de nível médio e superior adquiriu importância somente a partir dos anos 1930, quando o país começou a se transformar em uma sociedade urbana e industrial. Conforme os pesquisadores Carlos Roberto Winckler e Salvatore Santagada, a implantação do capitalismo industrial de Getúlio Vargas fez crescer a demanda por trabalhadores qualificados de 1930 a 1945. Com a Constituição de 1937, estabeleceu-se a obrigatoriedade da criação de escolas profissionais por empresas e sindicatos e, em 1942, foi instituído o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

Nos anos seguintes, com a criação do Senac, Sesc, Sesi e Sebrae¹⁹ constitui-se o chamado “Sistema S”, que promove a capacitação profissional de jovens e o aperfeiçoamento de trabalhadores com recursos aportados pelas empresas, a título de contribuição legal (WINKLER e SANTAGADA, 2012).

A Constituição Federal de 1988, que proibiu o trabalho para os brasileiros menores de 16 anos, admitiu a possibilidade de ingresso de adolescentes no mercado de trabalho, a partir dos 14 anos, na condição de *aprendizes*. Regulada historicamente pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a aprendizagem profissional foi atualizada por legislação posterior (Leis nº 10.097, de 19/12/2000; nº 11.180, de 23/09/2005, e nº 11.788, de 25/09/2008). Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei nº 8.069, de 13/07/1990, prevê, nos artigos 60 a 69, o direito

¹⁹ Respectivamente: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Social da Indústria (Sesi) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

à aprendizagem no âmbito do princípio de proteção integral à criança e ao adolescente (BRASIL, 2011).

Na década de 1990, o ensino fundamental expandiu-se no Brasil e chegou próximo da universalização, enquanto o ensino médio passou a ser mais valorizado para dar conta da crescente complexidade da plataforma técnica. Segundo Winckler e Santagada, a opção de delegar ao mercado a responsabilidade pela formação de quadros profissionais, característica do projeto de ensino profissional com viés liberal, foi revista no país a partir de meados da década de 2000, quando a conjuntura econômica se tornou favorável e o governo buscou promover o desenvolvimento do mercado interno com base em políticas distributivas e maior presença estatal, deixando para trás a tendência predominantemente privatista dos anos anteriores (WINKLER e SANTAGADA, 2012).

De 2004 em diante, o Governo Federal tratou de reforçar a rede pública de ensino profissional e implantou uma política de apoio às escolas profissionais estaduais. Desde 2006, a formação de quadros técnicos médios foi estimulada por meio do Plano de Expansão da Educação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Os Centros Federais Tecnológicos (CEFETs) foram, em sua maior parte, transformados em Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFETs), abrangendo desde a formação inicial e continuada até o nível de pós-graduação (WINKLER e SANTAGADA, 2012).

Um marco importante no processo de regulamentação e controle da contratação de jovens aprendizes pelas empresas foi estabelecido em 1º de dezembro de 2005, por meio do Decreto nº 5.598, que criou a Lei da Aprendizagem, cujas diretrizes curriculares foram definidas pela Portaria MTE nº 615, de 13 de dezembro de 2007. Resultante dos novos parâmetros para o cumprimento da legislação, o contrato de aprendizagem estipula que o empregador deve assegurar ao jovem, com idade entre 14 e 24 anos, inscrito em programa de aprendizagem, “uma formação técnico-profissional metódica, compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico”. Ao aprendiz, cabe “executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação” (BRASIL, 2011, p. 13).

Conforme o modelo vigente, os programas de aprendizagem são organizados e desenvolvidos por instituições formadoras, legalmente

qualificadas, às quais compete realizar as atividades teóricas, enquanto as atividades práticas são de competência da empresa ou da entidade formadora. São consideradas como instituições qualificadas para fornecer “formação técnico-profissional metódica”, conforme o Artigo 8º do Decreto nº 5.598:

- I – os Serviços Nacionais de Aprendizagem²⁰
- II – as escolas técnicas de educação, inclusive as agrotécnicas; e
- III – as entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, organiza-se em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. O Plano adota uma perspectiva sistêmica na relação com os estados e os municípios para implementação das políticas públicas.

Ainda conforme os estudos de Winkler e Santagada, houve significativa expansão da oferta de vagas na educação profissional de nível médio no Brasil na última década. O número de matrículas aumentou em 46,2%, passando de 780.162 para 1.140.388 vagas no período entre 2007 e 2010, o que confirma a tendência de valorização do ensino técnico em nível médio no país. Para os pesquisadores,

Em síntese, observa-se a passagem para políticas públicas educacionais concertadas em diferentes esferas governamentais e privadas, tendo em vista o projeto de desenvolvimento que procura combinar competitividade e inclusão social ou, em outros termos, procura combinar formas toyotistas como cultura à inclusão social (WINKLER e SANTAGADA, 2012, p. 107-108).

No texto de apresentação do Manual da Aprendizagem, publicado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, em abril de 2011, consta que

(...) a aprendizagem proporciona qualificação social e profissional adequada às demandas e diversidade dos adolescentes, em sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, dos jovens, do mundo do trabalho e da sociedade quanto às dimensões ética, cognitiva, social e cultural do aprendiz (BRASIL, 2011).

²⁰ Os Serviços Nacionais de Aprendizagem identificados no Decreto nº 5.598 são: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

A partir da Constituição de 1988, esse arcabouço de medidas legais deu início ao processo de aperfeiçoamento do sistema democrático no Brasil e ao fortalecimento das instituições voltadas à formação técnico-profissional de nível médio, embora ainda permaneça uma lacuna a ser preenchida até que a realidade dos sistemas de ensino corresponda às aspirações da legislação no que se refere às dimensões ética, social e cultural dos aprendizes.

Em termos quantitativos, estudos recentes indicam que o sistema educacional brasileiro continua formando menos jovens do que o necessário no nível básico e, possivelmente por essa razão, continuará mantendo baixa proporção de ingresso no ensino superior. Em artigo publicado pelo IPEA, os pesquisadores analisam que, nesse contexto de potencial crescimento dos ensinos médio e superior, persiste um importante desafio: descobrir novas formas de oferecer aos jovens um ensino técnico e profissional mais atrativo e compensador (NONATO et al., 2011).

Os autores consideram que o relativo sucesso alcançado pelo “sistema S” de educação profissional mantido por entidades empresariais, a valorização da rede federal de educação profissional atuante no ensino médio e o contínuo crescimento de investimentos públicos federais nessa modalidade da educação ainda não foram suficientes para alcançar avanços significativos no nível de qualificação dos trabalhadores brasileiros.

Essa visão é confirmada pela observação empírica de que, diante da necessidade de acelerar o desenvolvimento e da urgência em concretizar melhorias em sua infraestrutura, o Brasil hoje necessite contratar mão de obra de outros países, vivendo uma situação de grande carência de trabalhadores qualificados em diversos setores da economia, como na área de engenharia e na construção civil, por exemplo. Os postos de trabalho existem, mas falta pessoal preparado para assumi-los.

Embora as perspectivas indiquem uma tendência de maior permanência da população brasileira na escola e, em decorrência disso, um crescente aumento do nível de escolaridade, as avaliações indicam que ainda há um longo caminho a percorrer:

O desempenho de nossos jovens em avaliações de larga escala tem sinalizado que, não obstante alguns avanços observados ao longo do tempo, a força de trabalho brasileira ainda deverá por muito tempo

apresentar carências significativas de habilidades e competências demandadas no mundo do trabalho (NONATO et al., 2012, p. 35).

Retomando-se o pensamento de Mészáros, a vulnerabilidade do sistema educacional brasileiro está relacionada à *essência* da formação profissional ofertada aos jovens aprendizes. Em que medida esta pode responder tanto às rápidas mudanças do contexto global como às exigências de emancipação e de autonomia dos indivíduos? O que pode ocorrer com o ensino técnico orientado para os mercados e para o consumo em momentos de aguda crise econômica e de impotência governamental para gerar novos postos de trabalho, tal como é a situação atual dos países da Comunidade Europeia referidos anteriormente?

Até o momento, não está claro se há um novo modelo de educação sendo gerado no Brasil, em termos qualitativos. Trata-se de uma questão a ser melhor investigada. Que modelo seria compatível com as aspirações dos jovens do século XXI? O que eles desejam quando ingressam no mercado de trabalho?

2.5 A participação dos jovens no mercado de trabalho brasileiro

Em termos mundiais, o universo de jovens desempregados era estimado em 75 milhões de pessoas no início de 2012 – uma taxa de desemprego três vezes superior à verificada entre os adultos – e essa realidade incluía os países da América Latina, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2012).

Os jovens representavam, então, 40% de todos os desempregados. “O desemprego é apenas a ponta do *iceberg*, pois existem muitos problemas relativos à qualidade do emprego, como a precarização e a informalidade”, afirmou a socióloga Laís Abramo, diretora do Escritório da OIT no Brasil, na abertura do Fórum Nacional de Trabalho Decente para os Jovens, realizado em Brasília, em maio de 2012. Segundo Abramo,

Apesar da situação relativamente mais vantajosa do País no cenário internacional e dos grandes avanços dos últimos anos, em termos de um modelo de crescimento inclusivo que tem, entre suas principais características, a redução da pobreza e das desigualdades, e da melhoria geral dos indicadores de mercado de trabalho, os jovens e

as jovens brasileiras ainda se encontram em uma situação de grande desvantagem (OIT, 2012).

Na mesma ocasião, fontes do Governo Federal informavam que os jovens de 15 a 29 anos representavam 27% da população global, o correspondente a 1,8 bilhão de pessoas, em sua maioria vivendo em países em desenvolvimento. No Brasil, esse grupo representava mais de 53 milhões de homens e mulheres dessa faixa etária, ou seja, 28,8% da população total.

Nos últimos cinco anos, a oferta de oportunidades de trabalho para os jovens não acompanhou os avanços demonstrados por meio dos principais indicadores de estudos e de pesquisas recentes, desenvolvidas no país pelo IBGE e o IPEA, bem como em informes oficiais de órgãos do Governo Federal.

Tais indicadores apontam que o desemprego entre os jovens, no Brasil, é duas vezes e meia superior ao verificado entre os adultos, e que as taxas de informalidade são também superiores. A qualidade dos empregos oferecidos é mais precária, e essa situação se agrava entre as mulheres, os afro-descendentes e os indígenas jovens, assim como entre os que vivem e trabalham em zonas rurais, mesmo nos períodos de queda das taxas de desemprego e de crescimento da oferta de empregos formais no país. Essa situação reforça a percepção de que o crescimento econômico não é suficiente para promover “trabalho decente” para os jovens, fazendo-se necessárias mais políticas públicas nacionais que contemplem esses trabalhadores para promover maior equidade social.

“Trabalho decente”²¹, considerado como uma das principais demandas dos jovens brasileiros, é uma noção que articula quatro objetivos estratégicos: “a promoção dos direitos no trabalho, a promoção de mais e melhores empregos, a extensão da proteção social e o fortalecimento do diálogo social”, conforme as fontes governamentais (Brasil, 2012).

O Fórum Nacional de Trabalho Decente para os Jovens foi constituído no Brasil a partir de um processo internacional lançado pela OIT, com o objetivo de discutir o tema do desemprego juvenil, agravado pela crise

²¹ Introduzido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1999, o conceito de Trabalho Decente traduz o objetivo dos organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU) de garantir oportunidades de emprego produtivo a todos, “em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade”. Esse conceito agrega novas dimensões normativas, de segurança, de participação e de representação à dimensão econômica implícita no conceito de “emprego de qualidade”.

financeira internacional de 2008-2009, cujos impactos continuaram afetando os países centrais nos anos seguintes. O mesmo tema foi objeto da 101ª Conferência Internacional do Trabalho, promovida de 30 de maio e 15 de junho de 2012, em Genebra, na Suíça, quando a OIT avaliou que seria necessário gerar de 45 a 50 milhões de novos empregos ao ano, durante os próximos cinco anos, em âmbito mundial, apenas para retornar ao cenário anterior à crise de 2008.

Já os indicadores sobre o mercado de trabalho nas metrópoles brasileiras, relativos ao terceiro trimestre de 2012, apontam um bom desempenho, conforme análise apresentada no boletim Mercado de Trabalho: conjuntura e análise (BRASIL e IPEA, 2012), com base nos dados divulgados pela Pesquisa Mensal de Emprego (PME), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Houve redução na taxa de informalidade, aumento na taxa de atividade, nos rendimentos e diminuição na taxa de desocupação. Tais pesquisas indicam continuidade na tendência descendente da taxa de desemprego, embora inferior à expectativa governamental. Quanto à taxa de informalidade, manteve-se estável no período, enquanto o rendimento médio real atingiu o valor mais alto desde março de 2012.

Embora o quadro geral do mercado de trabalho no Brasil se mostrasse positivo ao final de 2012, quando analisada a questão específica da juventude, percebe-se a existência de um contingente expressivo de jovens do sexo masculino, na faixa dos 15 aos 29 anos, que não estudam, não trabalham e não procuram emprego. “O que estão fazendo os jovens que não estudam, não trabalham e não procuram trabalho?” Essa pergunta é o título da nota técnica apresentada em boletim do IPEA²² por Ana Amélia Camarano e Solange Kanso.

Cruzando dados estatísticos dos Censos Demográficos de 2000 e 2010 e das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNADs) de 2001 e 2011, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as pesquisadoras interrelacionam escola e trabalho, levando em conta que a frequência à escola e a participação no mercado de trabalho são “eventos sociais que caracterizam a juventude, principalmente a masculina”, enquanto,

²² Fonte: *Mercado de trabalho, conjuntura e análise*, ano 17, boletim nº 53, publicado pelo IPEA/Ministério do Trabalho e Emprego, em novembro de 2012, páginas 37 a 44.

para as mulheres da mesma faixa etária, “casamento e maternidade ainda são os eventos mais importantes na sua inserção social nessa fase da vida, muito embora a sua participação na escola e no mercado de trabalho tenha crescido” (CAMARANO e KANSO, 2011, p. 37).

O que determinaria a ausência dos jovens nesses espaços? Eles estariam em condições de vulnerabilidade, não procurando trabalho por puro desalento, falta de perspectivas ou de renda, ou, ao contrário, por pertencerem a famílias capazes de garantir-lhes a sobrevivência até conquistarem uma posição no mercado de trabalho? – indagam Camarano e Kanso. As autoras pressupõem que idade, sexo, escolaridade, estado conjugal, posição no domicílio, renda domiciliar, e, para as mulheres, casamento e maternidade são fatores que afetam as escolhas juvenis.

É interessante notar, conforme a pesquisa, que a maior parte dos homens fora da escola e do mercado de trabalho vivia com pais, avós, sogros ou outros parentes, dependendo em grande medida do apoio familiar. Observaram-se também aumentos nas proporções de jovens casados e separados e redução no número de solteiros, uma situação associada à proporção maior de homens chefes de família, que as autoras percebem como “uma antecipação da transição para a vida adulta dos jovens que não estudavam e nem trabalhavam”. Entre as mulheres que não trabalhavam e não estudavam, as maiores proporções correspondiam às cônjuges e às mães.

A pesquisa apontou que os jovens que estão fora da escola e do mercado de trabalho localizam-se nos domicílios de renda mais baixa, e cujos chefes do domicílio apresentam também a escolaridade mais baixa, sendo este compreendido como um fator determinante das condições socioeconômicas da família. Os chefes com escolaridade e renda mais alta foram encontrados nos domicílios onde residiam jovens que estudavam e trabalhavam.

As autoras sugerem que o baixo rendimento e a baixa escolaridade dos chefes dos domicílios onde residem os jovens que não estudam e não estão integrados à força de trabalho podem criar constrangimentos a uma formação adequada para a obtenção de um posto satisfatório no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, estar fora do mercado de trabalho resulta em menor rendimento médio domiciliar *per capita*, o que pode afetar a frequência à escola. Segundo elas, há duas possibilidades: ou esses jovens estão

esperando uma oportunidade de retorno à escola ou uma chance de ingresso, ou reingresso, no mercado de trabalho. Tanto uma como a outra hipótese reforça a necessidade de políticas públicas que promovam a inserção desses homens e mulheres na escola ou no mercado de trabalho, concluem.

Neste capítulo, buscou-se traçar um quadro de referências teóricas para situar o lugar do trabalho na vida social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações de cenários globais interligados. O mundo do trabalho adquiriu novas configurações e surgiram novos campos de ação, sob o pano de fundo da instabilidade característica das sociedades capitalistas ocidentais. Os processos de produção e de trabalho sofreram a influência das tecnologias da informação e manteve-se a tendência de ampliação do setor de serviços.

Na “trama de perdas e ganhos” desse intenso processo de metamorfose não planejada, os trabalhadores viram-se confrontados por exigências não necessariamente compatíveis com a formação que recebem para o exercício de uma profissão. Se houve uma revolução na educação profissional, ou se esta está em pleno processo, o fato se deve, em grande parte, aos avanços tecnológicos e ao movimento dos capitais transnacionais, o que aporta dimensões inéditas à relação e aos conflitos capital/trabalho.

Com essa linha de raciocínio, passa-se, no capítulo seguinte, a analisar a origem e a trajetória do Projeto Pescar, da Fundação Projeto Pescar que coordena desde 1995, e da rede de organizações privadas e públicas na qual é desenvolvida atualmente a experiência de preparação de jovens para o ingresso no mercado de trabalho.

3 O PROJETO PESCAR, A FUNDAÇÃO E A REDE

Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, ano de 1976: um empresário dirigente de uma revenda de máquinas rodoviárias e industriais decide oferecer noções básicas de Mecânica Automotiva a jovens pertencentes a famílias de baixa renda que residem no entorno de sua empresa, com o objetivo de facilitar-lhes o acesso a um posto de trabalho no mercado local.

Em uma pequena sala de aula improvisada no ambiente de trabalho, inicia-se a primeira turma, formada por 15 jovens de 14 a 18 anos de idade, todos do sexo masculino, que frequentam a escola pública no turno oposto ao que permanecem na “escola técnica”²³ como aprendizes orientados por um professor contratado, e por funcionários que se apresentam como voluntários.

Ao final de um ano, a empresa busca em sua rede de contatos – clientes, empreiteiras, construtoras, indústrias, fornecedores e parceiros comerciais – empregadores dispostos a admitir os formandos e compromete-se a acompanhá-los durante os dois primeiros anos. Em linhas gerais, esse era o formato original da Escola Técnica Linck, o embrião do que seria o Projeto Pescar, concebido pelo empresário Geraldo Tollens Linck (1927-1998) e desenvolvido exclusivamente pela empresa sob sua direção, a Linck Máquinas S. A., até 1988.

3.1 Origem e antecedentes históricos

Natural de Porto Alegre, descendente de holandeses e de alemães, Geraldo Tollens Linck fundou, com seu irmão Frederico, em 1955, a Máquinas Linck, depois Linck S. A., empresa revendedora e fornecedora de assistência técnica de máquinas pesadas, com forte atuação na região sul do Brasil. Bem relacionado no meio empresarial e também no meio esportivo, Geraldo Linck

²³ A denominação de “Escola” ou “Escola Técnica” foi utilizada no Projeto Pescar até 2005, quando, em busca de enquadramento adequado na legislação vigente no país, que dispõe sobre a educação profissional, a organização passou a chamar de “Unidades” os espaços de ensino-aprendizagem abertos no interior das empresas integrantes de sua rede. O significado e as implicações dessa mudança são comentados nas páginas seguintes.

tornou-se conhecido como velejador, tendo publicado quatro livros relatando suas viagens e aventuras marítimas internacionais²⁴.

Em 1988, diante da perspectiva de expansão, pela adesão das primeiras empresas dispostas a reproduzir a experiência de iniciação profissional de jovens no ambiente corporativo, o Projeto Pescar viveu o primeiro ensaio do que se configuraria, nos anos seguintes, como a Rede Projeto Pescar.

Nas décadas de 1970 e 1980, “menores carentes” era uma expressão largamente utilizada no Brasil e ela consta nas referências institucionais da época ao “público-alvo” do Projeto Pescar. Somente após a promulgação da Lei nº 8.069 (13 de julho de 1990), que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o termo seria abolido na Rede Projeto Pescar.

Resultado de um grande processo nacional de mobilização social e política, o ECA demarcou a adoção, no Brasil, da Doutrina da Proteção Integral que fundamenta a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Desde então, referir-se a uma criança ou a um adolescente como sendo “menor” implica desconhecimento da noção de que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”, conforme o Art. 15 da Lei nº 8.069.

De acordo com o ECA, “criança” é a pessoa até 12 anos de idade incompletos e “adolescente” é aquela entre 12 e 18 anos. No Projeto Pescar, assim como o termo “menor”, o adjetivo “carente” foi sendo substituído ao longo do tempo por outras expressões, tais como, “pobre”, “de baixa renda”, “em situação de risco”, “excluído”, “socialmente vulnerável”, “em situação de vulnerabilidade social”, entre outras. As variações no discurso institucional e suas motivações serão abordadas mais detalhadamente nas páginas seguintes.

Conforme as declarações do fundador, registradas em documentos institucionais, o Projeto Pescar é um modelo “simples e fácil de implementar”. Geraldo Linck buscava facilitar ao máximo o processo de instalação e de

²⁴ A biografia de Geraldo Link (in memoriam) foi relatada no livro “Vidas de Qualidade – Trajetórias de Sucesso nos 20 Anos do Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade – PGQP”, que se encontrava em etapa final de produção em dezembro de 2012.

manutenção de uma “escola técnica” para que sua iniciativa obtivesse a aceitação do empresariado, e pudesse ser facilmente reproduzida por outras organizações, em especial por amigos, clientes e fornecedores que ele próprio se empenhava em mobilizar.

Na reconstituição da linha do tempo do Projeto Pescar, cabe considerar o contexto de sua concepção e as visões dos primeiros atores envolvidos, com o objetivo de melhor compreender seu papel, as limitações de suas intervenções no contexto de ação, bem como suas intenções, discursos e resultados alcançados.

Como sugere Erhard Friedberg, é necessário perceber as organizações como construções políticas, ou “construções de relações de poder que asseguram a integração das racionalidades limitadas dos participantes” (FRIEDBERG, 1995, p. 197). Segundo o autor, na análise sociológica das dinâmicas da ação organizada, fica evidente que nenhum ator se limita às funções ou papéis que o sistema lhe atribui. Ao contrário, todos tendem a ultrapassá-los, pois “participar na regulação de um sistema é, sempre e ao mesmo tempo, respeitar ‘regras do jogo’ e infringi-las, portanto contribuir tanto para a sua manutenção como para a sua mudança”.

Os espaços de ação compõem-se de atores que pensam, mesmo que não tenham todos os dados; que têm intenções, mesmo que não atinjam sempre, longe disso, os seus fins; que são capazes de escolher, nem que seja intuitivamente; e que podem ajustar-se inteligentemente a uma situação, ou pelo menos à cognição (percepção) que dela têm e desenvolver a sua ação em consequência (FRIEDBERG, 1995, p. 199-200).

É o mesmo autor quem utiliza a expressão cunhada por Padioleau: “*homo sociologicus cognitivo*” para designar o ator que não é “super-homem hiper-racional e soberano”, nem “esponja que absorve normas exteriores”, tampouco “simples suporte de estruturas”. Para Friedberg, trata-se de um ator “que participa na elaboração das definições de si próprio e de outrem, na invenção de condutas, de atitudes, de recursos e de objetivos e que, embora marcado pelo seu passado, nunca é redutível a ele” (FRIEDBERG, 1995, p. 200).

Conforme Bourdieu (2010), o habitus, compreendido como um sistema de disposições interiorizadas pelos indivíduos, materializa a memória coletiva

que, por sua vez, reproduz as aquisições que os precursores transmitem a seus sucessores, funcionando como “princípios geradores e organizadores de práticas e representações”. Diante de situações novas, porém, o habitus permite a criação de novas formas para desempenhar antigas funções. Conforme Cuche (2010), isso “explica porque os membros de uma mesma classe agem frequentemente de maneira semelhante sem ter necessidade de entrar em acordo para isso” (CUCHE, 2010, p. 172).

Reconhecer a homogeneidade dos habitus de classe não implica negação da diversidade dos “estilos pessoais”. No entanto, estas variantes devem ser compreendidas, segundo Bourdieu, como “variantes estruturais” pelas quais se revela “a singularidade da posição no interior da classe e da trajetória” (CUCHE, 2002, p. 173-174).

Para explicar totalmente o habitus e analisar suas variações, é necessário considerar, além das condições sociais do momento, a trajetória social dos indivíduos ou dos grupos como “experiência de mobilidade social (ascensão ou queda de nível social, ou ainda a estagnação) acumulada por várias gerações e interiorizada” (CUCHE, 2002, p.174).

Assim sendo, o Projeto Pescar, entendido como organização e espaço de ação, revela uma diversidade de atores individuais e coletivos, e esses últimos resultam de construções sociais que devem ser analisadas à luz de seu contexto histórico, dos objetivos, das formas de relacionamento, bem como das condições de sua constituição, manutenção e/ou transformação.

O Brasil de 2012 guarda poucas semelhanças com aquele de 1976 em que o Projeto Pescar foi gerado. O país, então sob a presidência do General Ernesto Geisel, vivia o início da transição da ditadura militar e dos “anos de chumbo” para a abertura política rumo à redemocratização. O “milagre” econômico e o ufanismo característicos do período Médici²⁵ (“Brasil, ame-o ou deixe-o”) chegavam ao fim após a crise internacional do petróleo de 1973.

O “milagre brasileiro” e os “anos de chumbo”, conforme Elio Gaspari, foram simultâneos e “coexistiram negando-se”. Para o autor, “quem acha que houve um, não acredita (ou não gosta de admitir) que houve o outro”. De 1969,

²⁵ O General Emílio Garrastazu Médici governou o Brasil de 1969 a 1974 e, em seu mandato, foi implantado um projeto de crescimento econômico idealizado pelo então ministro da Fazenda, Antonio Delfim Netto, fundamentado no ingresso de capital estrangeiro no país como medida para viabilizar grandes obras de infraestrutura em curto espaço de tempo, o chamado “milagre econômico”.

após a edição do Ato Institucional nº 5 (AI-5)²⁶, a 1974, quando a guerrilha do Partido Comunista do Brasil foi exterminada, segundo Gaspary,

Foi o mais duro período da mais duradoura das ditaduras nacionais. Ao mesmo tempo, foi a época das alegrias da Copa do Mundo de 1970, do aparecimento da TV em cores, das inéditas taxas de crescimento econômico e de um regime de pleno emprego (GASPARY, 2002, p. 13).

Além dos prejuízos econômicos, a crise de 1973 corroeu a base civil representada pelos setores da classe média que apoiavam o governo, ameaçando as empresas e, em consequência, os ganhos dos trabalhadores. Foram afetados os setores da economia que tinham se expandido em anos anteriores, em especial os metalúrgicos da região do ABC paulista, empregados em indústrias automobilísticas multinacionais – que receberam grande incentivo durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) –, em empresas nacionais de siderurgia e de máquinas e de equipamentos.

O sindicalismo brasileiro começava a ganhar força a partir de uma intensa campanha por recuperação salarial, em 1977, e das greves de 1978-1979, que se estenderam a diversas regiões do país e a outras categorias profissionais, inclusive com repercussões no meio rural. Conforme José Murilo de Carvalho (2004):

O novo movimento distinguia-se do sindicalismo herdeiro do Estado Novo em vários pontos. Um deles era o de ser organizado de baixo para cima, de começar na fábrica, sob a liderança de operários que vinham das linhas de produção, em contraste com a estrutura burocratizada dominada pelos pelegos. Grande ênfase era dada às comissões de fábrica e aos delegados sindicais que funcionavam dentro das fábricas (CARVALHO, 2004, p. 180).

Em paralelo às mudanças econômicas, políticas e sindicais, a segunda metade da década de 1970 foi marcada pelo surgimento de novas organizações de base popular, laicas ou religiosas, voltadas às reivindicações de liberdades democráticas, de anistia “ampla, geral e irrestrita”, pelo fim das torturas e das prisões motivadas por questões políticas.

²⁶ O Ato Institucional nº 5 (AI-5), que vigorou no Brasil por uma década – de dezembro de 1968 até dezembro de 1978 – durante a ditadura (1964-1985), permitia que os governantes punissem arbitrariamente todos aqueles por eles considerados como inimigos do regime.

Os movimentos sociais urbanos expandiam-se, motivados pela perda de qualidade de vida nas cidades que haviam experimentado o crescimento populacional acolhendo grandes contingentes de trabalhadores do meio rural em busca de oportunidades de emprego, sem disporem de infraestrutura e de sistemas de serviços públicos suficientes para garantir-lhes as condições mínimas de moradia, saúde, educação, segurança, transportes, energia elétrica, saneamento, entre outras necessidades básicas.

A conquista de direitos políticos e de maior participação no espaço público, decorrentes da abertura em processo, não alcançava a todos, tampouco evitava a proliferação dos bolsões de pobreza no entorno das principais cidades brasileiras.

Da Igreja Católica emergiram as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), fundamentadas na teologia da libertação defendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). “Dentro do novo espírito de aproximar-se do povo, sobretudo dos pobres, a Igreja passou a trabalhar também com as populações marginalizadas das periferias urbanas” (CARVALHO, 2004, p. 183). A esses movimentos somaram-se os das associações de profissionais de classe média – professores, estudantes universitários e secundaristas, engenheiros, médicos, funcionários públicos –, assim como o dos favelados do Rio de Janeiro, empenhados em resolver os problemas do dia a dia na metrópole em que cresciam exponencialmente as populações marginalizadas.

O aumento da criminalidade, a violência, o tráfico de drogas e o crime organizado, aliados à incapacidade do aparato policial de proteger adequadamente os cidadãos e os seus direitos civis, levou a segurança pública a ocupar um lugar proeminente entre as preocupações da sociedade urbana brasileira. “A precariedade dos direitos civis lançava sombras ameaçadoras sobre o futuro da cidadania, que, de outro modo, parecia risonho ao final dos governos militares” (CARVALHO, 2004, p. 195).

Nesse cenário de insegurança crescente no meio urbano, e de transição para um novo tipo de cidadania, ocorreu o episódio registrado em documentos e materiais institucionais do Projeto Pescar, em entrevistas e artigos de autoria do próprio fundador, que provocou a criação de seu empreendimento social. Segundo tais registros, nos primeiros dias de 1976, no centro de Porto Alegre, Geraldo Linck presenciou um assalto a um idoso praticado por um menino com

14 ou 15 anos, aproximadamente. Era mais um acontecimento corriqueiro de violência urbana, mas o empresário contou que ficou “chocado ao ver a agilidade e o vigor do jovem contra a fragilidade da vítima”, e tomou a decisão de “fazer algo para mudar aquela situação de violência”, conforme texto publicado em documentos e no site institucional.²⁷

Meus pensamentos de revolta eram contra o governo, responsável pelo ensino público no Brasil e que cada vez ficava mais caótico (...) Mas culpar o governo não resolvia o problema. Achei que como empresário eu é que deveria fazer alguma coisa, por menor que fosse, e mesmo que isto representasse apenas uma gota d’água na solução do problema.²⁸

“Violência nem sempre gera violência”, “Não espere nada do Governo”, “Estamos vivendo atrás das grades” e “Ideias x Ação” são alguns dos subtítulos do “Histórico do Projeto Pescar” produzido pela Link S. A. e distribuído em 1991. A ênfase na impotência do Estado é recorrente nos discursos e nos documentos institucionais do período inicial. Em fins de 1989, ao lembrar aqueles dias de 1976, Geraldo Linck escreveu que o governo, desde muito, mostrava-se “impotente para controlar a migração de nordestinos para o sul, na procura de trabalho e de agricultores deixando o campo, abandonando as suas lavouras à procura da quimera da cidade”.

Inspirado pela formulação de Victor Hugo²⁹ de “quem abre uma escola fecha uma prisão”, ainda segundo as fontes institucionais, o empresário levou adiante sua ideia de criar um espaço de aprendizagem técnica dentro da empresa. O nome Pescar foi escolhido para enfatizar o propósito de “ensinar a pescar em lugar de dar o peixe” – uma alusão ao provérbio chinês atribuído a Lao Tsé: “Se quiseres matar a fome de alguém, dá-lhe um peixe. Mas, se quiseres que ele nunca mais passe fome, ensina-o a pescar”.

Considerando-se a concepção de educação profissional e o pragmatismo da visão capitalista expressos nos relatos históricos institucionais, e nas referências conceituais de documentos do período inicial do Projeto

²⁷ www.projetopescar.org.br – ver A Fundação / História (acesso em 9/10/2012)

²⁸ Trecho da narrativa de Geraldo Tollens Linck apresentada por ele em São Paulo, ao receber, pelo Projeto Pescar, o Prêmio ECO 1991, na categoria Educação, da Câmara Americana de Comércio para o Brasil. Seu discurso foi impresso e distribuído pela Linck S. A. em pequena tiragem no formato de cartilha.

²⁹ Victor Hugo, escritor, poeta e dramaturgo francês (1802-1885), autor de “Os miseráveis” e “O corcunda de Notre Dame”, entre outras obras.

Pescar (1976-1988), percebe-se a influência da lógica de controle das classes populares que caracterizou a formação para o trabalho no Brasil de fins do século XIX, quando as escolas correcionais tinham por objetivo dar uma profissão “aos meninos pobres e desvalidos de fortuna”, bem como às Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) dos tempos da Primeira República (1889-1929), que pretendiam, além de “habilitar os desvalidos”, afastá-los “da ociosidade” ou “da escola do crime e do vício” (WINCKLER e SANTAGADA, 2012, p. 98).

Quando o Projeto Pescar completou os primeiros 10 anos de existência, em março de 1987, um dos principais dirigentes da empresa mantenedora afirmou, em reunião informal registrada em documento escrito: “O primeiro grande objetivo da nossa escola é evitar que esses jovens caiam na marginalidade”. No mesmo documento, a seguinte fala é atribuída ao fundador:

Essa gurizada das vilas pobres vai à escola aprender a ler e escrever, mas fora isso eles não recebem uma educação legal. Saem da escola, não tem profissão e nem conseguem emprego. Vivem num ambiente super complicado e não aprendem nem mesmo a respeitar os outros. Daí para se tornarem bandidos ou venderem drogas pros filhos da gente, é ligeirinho.

As EAAs³⁰, criadas em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha e instaladas em 19 capitais de estados brasileiros no mesmo ano, são consideradas como a primeira tentativa de implantação de uma política nacional para padronizar o ensino profissional técnico no país. A Proclamação da República ocorrera duas décadas antes e a intenção era difundir os valores republicanos e promover, por meio da “modernidade pedagógica”, a transição do ensino de ofícios ao ensino profissional técnico federal, “na sociedade que principiava no Brasil em que o trabalho livre começava a se estruturar como trabalho assalariado” (PEREIRA, 2011, p. 1-2)³¹.

Da inauguração da Escola Técnica Linck até 1995, quando foi instituída a Fundação Projeto Pescar, houve poucas alterações no modelo original de

³⁰ Segundo Pereira, as EAAs constituíram-se nas primeiras configurações escolares dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), criados em 1978 no Brasil, e que formam hoje o Sistema Nacional de Educação Tecnológica implantado em 1994. Com essa política pública, as Escolas Técnicas Federais transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica e os CEFETs, em sua maioria, tornaram-se Instituições Federais de Educação (IFEs).

³¹ Artigo de autoria de Bernadeth Maria Pereira, Doutora em Educação pela Unicamp/SP, publicado nos Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho de 2011.

formação para o trabalho idealizado pelo fundador. As ideias então predominantes sobre ambiente e regime de trabalho, controles, hierarquia, códigos de conduta e perfil do trabalhador “ideal” tendiam ao conservadorismo e alinhavam-se aos modelos taylorista e fordista de produção. As mudanças que ocorreram no mundo do trabalho a partir dos anos 1980, e que impuseram a fragmentação e a heterogenização atual da classe trabalhadora, só viriam a impactar o Projeto Pescar bem mais tarde, na segunda metade dos anos 1990.

Por mais de uma década, os conteúdos da formação oferecida aos aprendizes eram notadamente técnicos, em decorrência da área de atuação do fundador do Projeto Pescar – representação e comércio de equipamentos rodoviários e industriais –, da cultura organizacional da empresa mantenedora, do perfil técnico do professor³² e dos funcionários que se envolveram inicialmente nas atividades de ensino como voluntários – a maioria deles oriunda das áreas técnica, comercial e de marketing.

Coube ao engenheiro encarregado pelo departamento técnico da empresa³³ a tarefa de colocar em prática as ideias do fundador. Além de fazer o primeiro esboço de “currículo”, definindo que conteúdos teóricos e práticos de mecânica de máquinas rodoviárias e industriais seriam transmitidos aos aprendizes, o engenheiro tinha outros dois desafios inusitados. Primeiro, identificar um professor “jovem, correto, sem vícios, idealista, organizado, que gerasse empatia com os jovens e soubesse falar a língua deles”, com “algum conhecimento de mecânica” e “jeito para ensinar”. Segundo, conseguir, na comunidade pobre do entorno da empresa, a Vila Farrapos, a “matéria-prima” – jovens com o perfil desejado e dispostos a ingressar no curso oferecido.

A solução encontrada para ter acesso às famílias pobres da redondeza e conseguir alunos para a escola foi descrita por Geraldo Linck em breve histórico redigido em 1989 com o objetivo de divulgação do Projeto Pescar:

Pedimos ajuda para uma freira, que fazia obra social na Vila (...) Ela conseguiu matéria-prima, os jovens mais indicados, os jovens que ela

³² O primeiro professor contratado pela Linck S. A. em 1976, com dedicação integral ao Projeto Pescar, foi Jair Fick, então um jovem instrutor técnico em Mecânica formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai-RS).

³³ O engenheiro Cláudio Froes Fernandes Peña, na época funcionário da Linck S. A., foi colaborador voluntário do Projeto Pescar desde o início e integrou o grupo de cinco conselheiros da Fundação Projeto Pescar, em sua configuração original, em 1995.

conhecia bem, naquela pequena comunidade de favelas. Começamos o curso numa sala, num canto da firma, para 15 meninos por ela escolhidos.

A religiosa³⁴, ligada a uma pequena igreja localizada na Vila Dona Teodora, hoje Bairro Humaitá, ajudava a empresa e localizar os jovens “mais indicados”, colocando cartazes feitos à mão, na igreja e em alguns bares do bairro, e oferecendo o “Curso gratuito de Aprendiz de Mecânico”. Ao visitar as famílias em suas atividades de assistência social, com frequência ela ficava sabendo que o pai dos meninos ou desaparecera ou era desconhecido. Em geral, as mães trabalhavam fora de casa o dia inteiro e os primeiros contatos eram feitos com as avós ou tias.

Ao final do primeiro ano de atividade da escola, o fundador e os principais dirigentes da empresa concluíram que “a produção era muito pequena e que a gota de água era pequenina demais”. No início de 1977, o curso foi reduzido de 12 para seis meses de duração, conforme relatado no mesmo histórico: “Achávamos que se em seis meses a gente conseguisse encaminhá-los bem na vida, teríamos cumprido o objetivo. A ideia era dar o pontapé inicial!”

A meta passou de 15 para 30 jovens formados por ano, o que se mostrou uma tarefa mais difícil do que o esperado: “Às vezes, éramos obrigados a dispensar um ou outro aluno, porque eles prejudicavam o todo, mas isso era absolutamente necessário”, afirmou Geraldo Linck.

O primeiro curso ministrado em um semestre abrangia seis áreas temáticas, uma para cada mês: 1. Higiene e Aparência Pessoal: cuidados com a aparência pessoal, a higiene corporal diária, a higiene bucal e a limpeza do local de trabalho; 2. Princípios Básicos de Hidráulica e de Eletricidade; 3. Motores de Combustão Interna; 4. Ferramentas e Instrumentos; 5. Cálculos Técnicos e 6. Segurança no Trabalho.

Os conteúdos de “higiene e aparência pessoal” foram incluídos por sugestão do professor, com base na sua experiência com a primeira turma de jovens. Os relatos dão conta de meninos que “vinham de favelas onde a família inteira morava num barraco de uma peça apenas”, que “não tinham conhecimentos, nem os mais rudimentares”, que desconheciam “um vaso

³⁴ Irmã Maria José Trevisan, apoiadora da empresa na viabilização da Escola Técnica Linck.

sanitário ou para que servia”, muitos deles “com piolho no cabelo”, sem o hábito de escovar os dentes pela manhã e de pentear-se. É o professor quem conta:

Têm coisas que me impressionam até hoje. Essa gurizada se apoia muito no professor, inclusive trazendo problemas da casa e da família para mim. Um dia escutei um aluno meio desesperado dizer “professor, meu pai ontem surrou a minha mãe e não sei o que fazer”. Eu também não sabia o que fazer. Mas percebi que o simples fato de escutar o menino e oferecer uma espécie de ombro amigo fez o problema dele parecer desse tamanho...³⁵

O perfil dos primeiros jovens aprendizes recrutados, cujas famílias não dispunham das condições mínimas para garantir-lhes uma sobrevivência digna, sustentou o discurso empresarial inicial de “menores carentes”. Nas décadas seguintes, marcadas, no país, pela redemocratização e pela progressiva conquista de direitos sociais, tanto o perfil dos jovens como o discurso institucional se modificariam. Isso pode ser observado analisando-se os dados do “censo de egressos” realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a Fundação Projeto Pescar, em 2008, apresentado no capítulo seguinte.

Em 1978, a Linck S. A. alugou o terreno ao lado de sua sede, junto ao Aeroporto Salgado Filho, que pertencia à Infraero – Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária – para construir instalações mais adequadas à escola. Como forma de apoio ao projeto social corporativo, o valor cobrado pela estatal era simbólico. Um prédio de alvenaria foi erguido para abrigar a sala de aula, a oficina para atividades práticas, o banheiro e o vestiário. A cada seleção, aumentava o número de candidatos que disputavam as 20 vagas então oferecidas semestralmente.

Na sala de aula, as classes eram organizadas em fileiras e não em círculo como atualmente. Como lembra Anthony Giddens, “a disposição das salas, dos corredores e dos espaços abertos nos prédios de uma organização podem oferecer pistas fundamentais do modo de operação de seu sistema de autoridade” (GIDDENS, 2005, p. 291).

³⁵ Fala atribuída ao professor Jair Fick na publicação “Os bastidores do Projeto Pescar – um pouco da história”, elaborada pelo diretor da Linck S. A., Luiz Carlos Matte, e publicado em março de 2010, na época em que ele completava 80 anos de vida.

Embora não seja uma “instituição total” no sentido proposto por Erving Goffman, pode-se considerar que o modelo de escola técnica do Projeto Pescar funciona, em alguma medida, como “estufa para mudar pessoas”, ou “experimento natural sobre o que se pode fazer ao eu”. Originalmente, tendiam também a certo “fechamento”, depois flexibilizado com a introdução de novas estratégias de ensino e de aprendizagem, que passaram a incluir visitas a outras empresas e passeios com finalidade cultural e esportiva. “Toda instituição conquista parte do tempo e do interesse de seus participantes e lhes dá algo de um mundo; em resumo, toda instituição tem tendências de ‘fechamento’” (GOFFMAN, 1974, p. 16).

Com o apoio da Infraero, a inauguração da nova sede da Escola Técnica Linck representou também uma oportunidade de divulgação pública. A “convidada de honra” da cerimônia foi Ecléa Guazzelli, esposa de Sinval Guazzelli, governador do Rio Grande do Sul³⁶, que, na época, era também a presidente do Conselho Estadual de Entidades Assistenciais. O evento foi objeto de matéria publicada no principal jornal da cidade e, a partir de então, o Projeto Pescar começou a adquirir visibilidade e reconhecimento público na capital. Isso facilitou, nos anos seguintes, a participação de empresas como a Varig, a Aeromot, empreiteiras, oficinas de caminhões e de tratores agrícolas, que passaram a admitir em seus quadros os jovens aprendizes preparados pela Linck.

Em janeiro de 1988 foram inauguradas as duas primeiras escolas técnicas da empresa Iochpe-Maxion, inspiradas pela Linck: uma em Canoas, no Rio Grande do Sul, junto à divisão de Máquinas Agrícolas, e a outra em São Bernardo do Campo, em São Paulo, na Divisão de Motores, ambas voltadas à preparação de Aprendizes de Mecânica Básica de Motores.

A concepção original do Projeto Pescar propunha que cada empresa ensinasse aos jovens aquilo que sabia fazer, ou seja, suas técnicas e processos básicos de produção. A experiência, porém, logo apontou que, antes de assimilarem os conhecimentos técnicos e práticos, os adolescentes

³⁶ Ecléa Guazzelli, então casada com Sinval Guazzelli (1930-2001), governador do Rio Grande do Sul por dois períodos: o primeiro de 1975-1979, pela Arena, durante a ditadura militar, e o segundo de 1990-1991, quando era vice do governador Pedro Simon (PMDB), que renunciou ao cargo para concorrer ao Senado.

necessitavam receber ensinamentos e orientações elementares, em especial relacionadas aos hábitos de higiene e saúde, conforme já descrito, como também em relação às “atitudes de convivência social”.

Foi dessa forma que, gradualmente, os conteúdos “de formação pessoal e cidadania” foram ganhando espaço maior até representarem, a partir de 2008, 60% do total de horas/aula contra 40% das áreas técnicas específicas de cada curso profissionalizante. O fato é significativo e sinaliza a intenção de ajuste da organização a um novo perfil de trabalhador que necessita desenvolver habilidades e competências pessoais, além das técnicas, para ingressar e permanecer no mercado de trabalho, mesmo em áreas diferentes daquela para a qual foi preparado, ou seja, um trabalhador mais flexível.

Em fins de 1993, antes mesmo de ser instituída a Fundação, o Projeto Pescar, como resultado dos esforços de divulgação do fundador, de dirigentes e funcionários da Linck S. A., estendia-se a outras sete empresas: Bahema, com três escolas, nas cidades de Aracaju (Sergipe), São Luiz (Maranhão) e Teresina (Piauí); Brasif, uma escola em Belo Horizonte (Minas Gerais); Dynapac, uma escola em Taboão da Serra (São Paulo); Grupo Werner, uma escola em Manhuaçu (Minas Gerais); Iochpe-Maxion, duas escolas, em Canoas (Rio Grande do Sul) e em São Bernardo do Campo (São Paulo); Irmãos Mamose, duas escolas, ambas em Monte Carmelo (Minas Gerais); e Power Engenharia, uma escola em Porto Alegre. No mesmo período, outras escolas se encontravam em fase final de implantação.

A característica mais marcante do período histórico inicial do Projeto Pescar foi o voluntarismo empresarial dissociado de uma estratégia de atuação sistêmica para o desenvolvimento de ações sociais e assistenciais. Os testemunhos e os discursos dos empresários demonstram ambiguidade quanto ao propósito central: ora expresso como um desejo filantrópico de enfrentar a pobreza por meio da preparação de jovens para “inserção” no mundo do trabalho, ora de formar trabalhadores mais qualificados (“mão-de-obra”), em especial para atuar no setor industrial. Embora um propósito esteja relacionado ao outro, o beneficiário prioritário do primeiro seria o jovem – em sua perspectiva de vida e de trabalho – e o do segundo, o empresário e o futuro de sua organização no mercado.

Como não havia parâmetros legais claros, tampouco controle público eficiente sobre as ações de formação de jovens aprendizes no ambiente corporativo, dirigentes empresariais como o fundador do Projeto Pescar sentiam-se livres para empreender no campo social, acreditando que, com isso, estariam “fazendo a sua parte”.

Até fins dos anos 1980, o envolvimento dos empresários brasileiros em projetos e programas sociais era predominantemente de caráter assistencialista, limitado, em grande parte, a contribuições financeiras destinadas a igrejas ou a entidades não governamentais prestadoras de serviços de assistência social. Os conceitos de “investimento social privado” e de “responsabilidade social empresarial”, que abordaremos nas páginas seguintes, começaram a ser empregados no país a partir da década de 1990, período de crescimento do número de empresas que criaram fundações e institutos próprios com a finalidade específica de implementar suas estratégias de participação na área social.

3.1.1 Emergência e expansão do terceiro setor no Brasil

De acordo com a análise de Denise Gros (2001), no universo heterogêneo e complexo das organizações empresariais brasileiras das últimas décadas, identificam-se aquelas voltadas para a defesa de interesses econômicos ou corporativos e outras dedicadas à defesa de interesses políticos. Nesse espectro, os Institutos Liberais, criados por empresários em 1983, e mantidos por alguns dos maiores grupos econômicos nacionais e estrangeiros em operação no Brasil, funcionariam como centros de difusão ideológica do neoliberalismo, buscando transformar os conceitos de livre mercado em “pensamento único”:

Diferentemente das organizações corporativas, que negociam diretamente com o Estado os interesses da burguesia, ou das associações setoriais, que defendem interesses econômicos específicos de setores industriais ou financeiros frente ao Estado, os Institutos Liberais se constituem como entidades civis que tomam como eixo central de sua atividade a ideologia, a difusão de uma concepção de mundo entre os segmentos dominantes da sociedade (GROS, 2001, p. 274-275).

A partir da mesma década de surgimento dos Institutos Liberais, que se constituíram em rede nacional com presença em diversos estados, a sociedade brasileira viveu um processo de crescente politização na transição para a consolidação democrática e para a reorganização partidária. Entre os principais episódios mobilizadores de forças sociais incluem-se a campanha das “Diretas Já” (1984); a instauração da Nova República (1985); a promulgação da Constituição Federal (1988) e o *impeachment* de Fernando Collor (1992). Ainda segundo Gros:

Esses episódios compuseram o início do processo de institucionalização de novas regras do jogo político que, praticamente restrito ao Executivo durante os governos militares, transbordou para toda a sociedade com a redemocratização. O Congresso, os partidos, os meios de comunicação de massa e as instituições da sociedade civil passaram a participar ativamente da vida nacional (GROS, 2001, p. 277)

O contexto da cidadania no Brasil do início dos anos 1990, quando o modelo de sociedade democrática projetado pela Constituição Federal de 1988 ainda não havia saído do papel para a prática social, é descrito por Roberto da Matta como um “cenário de ausências”, ou “de presenças muito mal desenhadas entre nós” (DA MATTA, 1992, p. 5). Apesar de comícios, discursos, celebrações cívicas e elogios à “Constituição Cidadã”, distorções históricas, como, por exemplo, o corporativismo, o clientelismo, o patrimonialismo e o nepotismo, dentre outras, tornavam-se mais evidentes aos olhos da sociedade brasileira, em parte pela maior liberdade de imprensa.

Ao mesmo tempo em que a população brasileira, em geral, alimentava a esperança em relação aos avanços e às liberdades democráticas recentes, crescia a desconfiança de segmentos da sociedade quanto às bases do sistema representativo nacional e à ética dos eleitos pelo povo.

A seguinte afirmação de Da Matta denota o desencanto das elites com seus representantes políticos nesse período histórico: “(...) ter poder no Brasil corresponde também a dispor desta liberdade sem limites que se traduz na capacidade de cada um tirar o partido que puder do domínio público” (DA MATTA, 1992, p. 20).

Na mesma linha “desencantada” com a democracia representativa nacional, o empresário José Mindlin manifestou-se por ocasião de um ciclo de

debates sobre cidadania no Brasil, promovido pelo Banco Bamerindus, em Curitiba, em 1991, cujo conteúdo foi publicado em livro:

Entre um Executivo autoritário e um Congresso que em boa parte pouco se preocupa com os reais interesses do país, passamos a ter uma sociedade dirigida pelo governo, ao invés de um governo dirigido pela sociedade. Clientelismo e paternalismo continuaram sendo uma característica brasileira, que vem de longe, aceita passivamente (MINDLIN, 1992, p. 131-132).

As discussões sobre a suposta incapacidade do Estado de cumprir suas obrigações ampliavam-se no meio empresarial, político e acadêmico na mesma época em que os conceitos de terceiro setor e de responsabilidade social empresarial difundiam-se no país com base em referências originárias, preponderantemente, dos Estados Unidos e dos países europeus.

Desde 1989, em São Paulo, um grupo de representantes de entidades de origem empresarial discutia o tema da filantropia em reuniões informais, e reivindicava maior interação das organizações da sociedade civil com o Estado, rompendo com antigos conceitos no campo da filantropia. Em 1995, o grupo somava 25 organizações que decidiram constituir o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (Gife). Um dos fatores que os levou à institucionalização, conforme o histórico disponível no site institucional³⁷, foi “o desgaste das ações filantrópicas na opinião pública, provocado pela corrupção no sistema social e na Legião Brasileira de Assistência (LBA)”.

O termo “filantropia” era empregado na época em veículos de comunicação brasileiros quando se referiam às atividades de certas organizações da sociedade civil. O esforço para diferenciar as organizações que investiam recursos privados para fins públicos, de forma responsável, daquelas identificadas como “filantrópicas” marcou os primeiros eventos, manifestações e publicações do Gife. Nesse fórum de origem corporativa, defendia-se que as iniciativas privadas não eram incompatíveis com as políticas públicas orientadas para os segmentos populacionais de baixa renda.

No 3º Encontro Ibero-Americano do Terceiro Setor, realizado no Rio de Janeiro, sob coordenação do Gife, em setembro de 1996, Ruth Cardoso definiu o terceiro setor como “um espaço de participação e experimentação de novos

³⁷ A íntegra do histórico do Gife encontra-se disponível em http://www.gife.org.br/ogife_historico.asp

modelos de pensar e agir sobre a realidade social” (CARDOSO, 1997, p. 8). Segundo a antropóloga, a afirmação do terceiro setor tinha

(...) o grande mérito de romper a dicotomia entre público e privado, na qual público era sinônimo de estatal e privado de empresarial. Estamos vendo o surgimento de uma esfera pública não-estatal e de iniciativas privadas com sentido público. Isso enriquece e complexifica a dinâmica social (CARDOSO, 1997, p. 8).

O conceito de desenvolvimento “sustentado” ou “sustentável”, originado no debate ecológico, migrava para a área social e era usado com frequência para “apontar os problemas dos esforços a longo prazo do desenvolvimento humano”, conforme descreve Marcos Kisil (KISIL, 1997, p. 132). O tema interessava particularmente aos governos do Terceiro Mundo, às agências internacionais financiadoras e aos investidores de projetos e programas sociais que discutiam formas de articulação entre iniciativas locais e mudanças sistêmicas. Sobre isso, Kisil afirmou:

O mito de que o desenvolvimento de base comunitária deve ser sustentado através de esforços locais deveria ser substituído por um entendimento mais holístico do que é desenvolvimento sustentável, e os diferentes papéis que deveriam ser feitos pelos participantes nos níveis diferentes da organização sócio-política de qualquer sociedade (KISIL, 1997, p. 154).

No meio empresarial, nesse período de debates sobre as atribuições de cada setor na vida social, o conceito de “investimento social privado” confundia-se com o de “responsabilidade social empresarial”. O “movimento de responsabilidade social empresarial” estava em expansão quando empresários e executivos criaram, em 1998, o Instituto Ethos, de caráter mais progressista se comparado aos Institutos Liberais, na avaliação de Gros (2001).

Como forma de delimitar suas respectivas competências, o Gife e o Instituto Ethos pactuaram, em 1999, definições mais claras sobre os dois termos. Segundo o Gife, “investimento social privado é o repasse de recursos privados para fins públicos por meio de projetos sociais, culturais e ambientais, de forma planejada, monitorada e sistemática” (ALIANÇA GRUPO CAPOAVA, 2010, p. 11). Conforme a mesma publicação, para o Instituto Ethos,

Responsabilidade Social Empresarial é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os

públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais.

Depreende-se das duas definições acima que o conceito de responsabilidade social empresarial é o “guarda-chuva” mais abrangente e está relacionado à gestão como um todo, enquanto o investimento social privado é apenas uma parte da gestão, uma modalidade de investimento que envolve articulações entre organizações da sociedade civil, poderes públicos e empresas, e que pode ganhar escala por meio da constituição de redes, como é o caso do Projeto Pescar.

A criação da Fundação Projeto Pescar, em 1995, assinalou a transição da lógica da ação filantrópica empresarial do Projeto Pescar para a lógica do investimento social privado. O Pescar deixava de ser um empreendimento exclusivo de uma só empresa e abria-se para a participação de novos atores e organizações, tanto privadas como públicas e não governamentais, com o objetivo de legitimar-se e habilitar-se à expansão regional e nacional.

Nas seções seguintes, abordam-se o ambiente de constituição da Fundação Projeto Pescar e a linha do tempo da organização, com o objetivo de identificar os principais fatores que contribuíram para a conformação do atual perfil organizacional, em especial no que se refere ao relacionamento com o poder público, as empresas e a universidade.

3.1.2 A Fundação: base institucional para o Projeto Pescar

Os estudos teóricos sobre as organizações ganharam impulso internacional após a Segunda Guerra Mundial, tendo como uma de suas bases a corrente de relações humanas, que aportou a dimensão complexa do comportamento dos atores envolvidos. Noções tais como “subjetividade” e “interrelacionamento”, mais diretamente ligadas ao campo da psicologia, eram pouco consideradas nas análises das relações capital/trabalho, como se todas as organizações tivessem um único objetivo: a maximização da produção.

Conforme João Luiz Medeiros (2003), a nova perspectiva teórica que se desenvolveu no período entre as duas grandes guerras mundiais, a partir dos

Estados Unidos, em reação à visão anterior da vida organizacional, de caráter puramente mecanicista e instrumental, trouxe o conceito de organização como “unidade social complexa onde interagem indivíduos e grupos de indivíduos, que compartilham valores, estabelecem relações em forma de cooperação e/ou competição” (MEDEIROS, 2003, p. 48). Trata-se, portanto, de um organismo vivo e dinâmico.

A motivação e o “moral” (ambiente, relações interpessoais, satisfação individual) dos trabalhadores são considerados elementos essenciais, no que diz respeito à produtividade. Os fatores de ordem imateriais e simbólicos, como por exemplo as recompensas, as sanções ou as crenças, vão ocupar um lugar central, fazendo com que os estímulos materiais e financeiros sejam deslocados a uma posição de influência limitada no universo motivacional dos trabalhadores, o que significa que a eficiência do trabalhador está condicionada por fatores de natureza não só econômica, mas também moral, social e política (MEDEIROS, 2003, p. 49).

É no campo das interações sociais, em um cenário de complexidade crescente, que se busca observar o momento de institucionalização do Projeto Pescar, por meio da criação da Fundação Projeto Pescar, e analisar a trajetória da nova entidade até os dias atuais.

Tais interações envolvem a “*classe-que-vive-do-trabalho*”, como Antunes denominou o “proletariado” – no caso, os jovens do Projeto Pescar, em geral filhos de trabalhadores de baixa renda ou de desempregados – e aquelas que poderiam ser chamadas de *classe-que-oferece-postos-de-trabalho*, o empresariado ou os “franqueados” da rede; de *classe-que-pensa-sobre-as-relações-no-trabalho*, os educadores, os parceiros da comunidade acadêmica e a própria Fundação; e de *classe-que-regula-e-fiscaliza-o-trabalho*, ou seja, as instituições governamentais responsáveis pela implantação das políticas públicas relacionadas à educação profissional, bem como pela regulamentação e pelo controle das práticas em âmbito nacional.

Sabe-se que a instabilidade característica do sistema capitalista tem repercussões na vida das organizações e dos indivíduos. Ao analisá-la, Sennett cita a clássica formulação de Marx e Engels - “Tudo que é sólido desmancha no ar” – e o conceito de Schumpeter de “destruição criativa”. Partindo dessas imagens de tempos passados, discute a ideia da uma “página nova” da história em que “os contrastes em preto-e-branco” precisam ser colocados sob suspeita (SENNETT, 2011, p. 23-27).

Segundo o autor, as corporações aprenderam a “arte da estabilidade” num período de mais de 100 anos, da década de 1860 à de 1970, “assegurando a longevidade dos negócios e aumentando o número de empregados”. Entretanto, “não foi o livre mercado que promoveu essa mudança estabilizadora; o papel mais importante foi desempenhado pela maneira como os negócios passaram a ser internamente organizados” (SENETT, 2011, p. 27).

A “página nova” pode, no entanto, estar em branco, como no caso dos jovens programadores do Vale do Silício que, com a explosão da “bolha pontocom”, descobriram-se fracassados e no limbo, “isolados, sem uma narrativa de vida”. É por meio dessa perspectiva de ficar isolado e “à deriva” que o autor propõe uma reflexão sobre a diferença cultural entre o novo e o velho, o presente e o passado, porque “a linha divisória cultural permite-nos mergulhar mais fundo na vida das instituições” (SENETT, 2011, p. 32).

A fragmentação das grandes instituições deixou em estado fragmentário as vidas de muitos indivíduos: os lugares onde trabalham mais parecem com estações ferroviárias do que com aldeias, a vida familiar se viu desorientada pelas exigências do trabalho; a migração tornou-se o verdadeiro ícone da era global, e a palavra de ordem é antes seguir em frente que estabelecer-se. O desmantelamento das instituições não gerou maior senso comunitário (SENETT, 2011, p. 12).

Para o Projeto Pescar, a criação da Fundação materializou a nova página da história. Os gestores da instituição relatam que houve um período difícil de transição até que as principais mudanças fossem aceitas e internalizadas, em especial pelos atores envolvidos desde o início do empreendimento.

De 1976 a 1995, o Projeto Pescar formou cerca de 2.700 jovens, sendo que 89% ingressaram no mercado formal de trabalho, segundo os registros da empresa Linck. Para alcançar as metas projetadas, promovendo a expansão nacional da experiência, era necessário sistematizá-la em bases profissionais. Com essa motivação, foi instituída a Fundação Projeto Pescar, cujo primeiro enunciado de missão institucional era “promover ações sociais junto a

empresas através de uma franquia social que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional de adolescentes em situação de risco social”³⁸.

A utilização do termo “franquia social” é descrita pelos gestores da Fundação entrevistados como uma criação de Geraldo Linck. Os sistemas de franquia comercial (*franchising*), inspirados no modelo norte-americano da rede MacDonald’s de *fast food*, expandiam-se no Brasil e eram objeto de publicações empresariais, de matérias jornalísticas e de eventos que fomentavam o seu desenvolvimento e adoção como modelo de sucesso entre os empreendedores. A Associação Brasileira de Franchising (ABF), fundada em 1987, liderava esse movimento e tornava o conhecimento sobre o sistema mais acessível e aplicável a redes de lojas de vestuário, escolas de idiomas, revendas de automóveis, indústrias de cosméticos, entre outras áreas.

Empenhado em sensibilizar seus parceiros e amigos do meio empresarial para que abrissem uma escola do Projeto Pescar, e preocupado em mostrar-lhes que se tratava de uma iniciativa de fácil implantação, Geraldo Linck fazia comparações com o sistema de franquia comercial que era familiar aos seus interlocutores. Dizia: “é como uma franquia, só que social”. Percebendo que a analogia era facilitadora, decidiu adotar o termo “franquia social” e assumi-lo como modelo de atuação do Projeto Pescar.

Há controvérsias em relação ao pioneirismo de sua atitude, reivindicado depois por outras organizações. Porém, não foram localizados registros de sua utilização no Brasil antes de 1993, quando o Projeto Pescar começou a utilizá-lo em seus materiais de divulgação³⁹.

Na condição de entidade privada sem fins lucrativos, coube à Fundação sistematizar, qualificar e oferecer às empresas interessadas todas as orientações técnicas necessárias à implantação de “unidades” (a forma como as escolas técnicas passaram a ser chamadas), além de materiais de apoio, sistemas de acompanhamento, de avaliação de resultados e processos de comunicação. Foi necessário que o Projeto Pescar operasse transformações

³⁸ Este enunciado consta do primeiro relatório anual de atividades produzido pela Fundação Projeto Pescar para distribuição pública em versão impressa, em 1999.

³⁹ Exemplo disso é o informativo “O Pescador”, edição nº 3, publicada em dezembro de 1993 pela empresa Linck S.A., que divulga a proposta do Projeto Pescar, apresentando-a como “franquia social”.

graduais e substantivas para poder acompanhar as mudanças em seu contexto social, e assimilar as novas regras que passaram a orientar a sua operação.

Inicialmente, a empresa Linck manteve a Fundação com recursos próprios, tratando, ao mesmo tempo, de formatar o modelo de franquia social para possibilitar a “sustentabilidade” futura da organização, independentemente de sua participação. Em paralelo, iniciou-se trabalho intensivo de comunicação com a comunidade empresarial, visando à adesão de outras instituições mantenedoras.

Quando a Fundação foi criada, o Projeto Pescar já se tornara conhecido no Rio Grande do Sul e ganhava visibilidade em outras regiões do Brasil. A publicação de uma reportagem na Revista Exame, de circulação nacional, em 1989, e o reconhecimento como “ação relevante no campo da educação e da responsabilidade social”, pela Associação Nacional das Câmaras Americanas de Comércio, que deu ao Projeto Pescar o “Prêmio Eco”, na Categoria Educação, em 1992, foram fatos significativos para a construção de uma imagem positiva no meio empresarial.

Em 1994, recebeu mais distinções, homenagens e prêmios, entre elas o Prêmio Criança, da Fundação Abrinq. No mesmo ano, o Projeto Pescar integrou-se ao Gife. A participação nesse fórum empresarial foi igualmente relevante, tanto para a projeção da imagem institucional como para a concepção da Fundação que se encontrava em processo.

3.2 Marcos de inflexão organizacional

Em 1995, ano de criação da Fundação Projeto Pescar, houve a primeira dissidência. As duas escolas abertas em 1988 pela empresa lochpe-Maxion, uma em Canoas (Rio Grande do Sul) e a outra em São Bernardo do Campo (São Paulo), passaram a integrar o Projeto Formare, sob responsabilidade da Fundação lochpe. Na ocasião, havia certa discordância quanto à carga horária dos cursos – a Fundação lochpe entendera, antes, que era necessário um período mínimo de um ano de permanência dos jovens nas empresas – e também em relação aos conteúdos programáticos e às estratégias de ensino.

Desde então, o Formare expandiu-se sob orientação técnica da Fundação lochpe – que já desenvolvia um programa de arte-educação em

escala nacional, o “Arte na Escola” –, notadamente a partir de 2001, quando adotou “um modelo adaptável a diversos ambientes empresariais”, segundo informações publicadas no site institucional. Ao final de 2012, a mesma fonte registrava a existência de uma “rede social de 50 empresas parceiras”, com 79 escolas em 11 estados brasileiros, 6.700 educadores voluntários e mais de 13 mil jovens capacitados, sendo 1.580 em formação ao ano.

Nos anos 1990, o “chão de fábrica”, onde se situava predominantemente o espaço de aprendizagem juvenil, já não era mais o mesmo. No Brasil, os processos de trabalho começavam a ser alterados de acordo com a concepção toyotista, e isso demandava a aquisição e o desenvolvimento de novas competências e habilidades dos trabalhadores. Tanto para o Pescar como para o Formare, havia, portanto, indicações claras sobre a necessidade de revisar os conteúdos programáticos, as metodologias de ensino e de aprendizagem, e de investir em processos de capacitação continuada dos educadores.

Em julho de 1995, na primeira reunião do Conselho Curador da Fundação Projeto Pescar, o empresário Geraldo Linck foi eleito como presidente e Luiz Carlos Matte, diretor da empresa Linck S. A., como vice-presidente e diretor. Na ocasião, projetando o futuro, e em decorrência de problemas de saúde, o fundador preparava o ingresso de sua esposa, Rose Marie Vieira Motta Linck, profissional com formação universitária na área de publicidade e propaganda, e experiência anterior em gestão de organizações não governamentais. A ela caberia encarregar-se do desenvolvimento da organização com o objetivo de assegurar a perenidade após o afastamento do fundador.

Em relação ao momento de ingresso na instituição, na condição de integrante do Conselho Curador e da primeira diretoria voluntária (não remunerada), Rose Linck relatou, em publicação especial alusiva aos 25 anos do Projeto Pescar:

Sabidamente, quando pensou na continuidade do Projeto, o Geraldo quis que a Fundação levasse o nome de Pescar e não o seu nome. Foi a forma que encontrou para dizer que seria um projeto de todos, aberto a outros parceiros. Ao final da primeira reunião, quando fui eleita membro do Conselho Curador e da Diretoria da Fundação, ele me presenteou com uma caixinha de cartões de visita, já impressos com meu nome e cargo de diretora. Disse simplesmente: “Se tu precisares, já tens”. Essa era sua forma de agir. Um tempo depois,

olhando para aqueles cartões, tomei a decisão de assumir o trabalho na Fundação (FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR, 2001, p. 14).

A morte do fundador, ocorrida em 1998, representou um marco significativo de inflexão na trajetória da Fundação. O texto de apresentação do Relatório de Atividades de 1999 descreve o sentimento que predominava: a Fundação deixara de contar com seu “divulgador mais obstinado”, cujos valores inspiravam e influenciavam profundamente as decisões institucionais.

Em 1999, 35 empresas, a maior parte delas no Rio Grande do Sul, mantinham unidades do Projeto Pescar. Dos 35 cursos oferecidos, apenas seis eram voltados à formação de auxiliares para as áreas de comércio e de serviços, enquanto todos os demais estavam direcionados ao setor industrial, em especial às áreas de mecânica e de eletromecânica, embora o mercado nacional tivesse ingressado numa fase de retração. O primeiro curso da rede fora das áreas de mecânica e de eletromecânica foi introduzido em 1993, pela empresa Parks, que oferecia iniciação profissional em eletrônica.

O fenômeno observado internacionalmente de redução de postos de trabalho na indústria, e de aumento de vagas no setor de serviços, repercutiu na oferta de cursos do Projeto Pescar com algum atraso. Esse setor, conforme as categorias propostas por Singelmann e adotadas por Manuel Castells (2000), mantendo a visão estruturalista do emprego, abrange: serviços de distribuição – comunicações, transportes, redes de distribuição comercial (atacado e varejo); serviços relacionados à produção – insumos para a economia e serviços empresariais auxiliares, com necessidade de alta qualificação ou não; serviços sociais – atividades públicas e empregos relativos ao consumo coletivo; e serviços pessoais – para consumo individual, tais como entretenimento, bares, restaurantes e similares (CASTELLS, 2000, p. 271).

Em relação ao perfil do futuro trabalhador, também foi a partir da segunda metade da década de 1990 e, de forma mais acentuada, de 2003 a 2012, que os programas curriculares dos cursos técnicos ofertados na Rede Projeto Pescar foram modificados para contemplar as novas exigências do mercado de trabalho. Do mesmo modo, a duração dos cursos, que anteriormente era de seis meses, voltou a ser de doze meses para dar conta da complexidade crescente dos conteúdos.

Durante o primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, estabeleceu como objetivos da educação profissional:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação.

Ao introduzir alterações na estrutura educacional secundária, o Decreto 2.208/97 separou o ensino médio nas modalidades propedêutica e profissionalizante. Segundo Volmir Sabbi (2012),

Essa separação representou um retrocesso à dualidade na educação caracterizada por uma educação de cunho científico e humanista às classes dirigentes enquanto que às classes trabalhadoras era reservada apenas a educação profissional. (...) a partir de critérios economicistas e em atendimento prioritário aos interesses de formação de mão de obra para o processo produtivo, desmontou um modelo de formação profissional de qualidade existente na rede federal de educação profissional. A proposta de formação integral do ser humano integrando trabalho e conhecimento, existente em variados graus na referida rede, foi desmantelado em nome de uma suposta racionalidade administrativa referenciada na onda neoliberal hegemônica orientadora dos governos daquele período (SABBI, 2012, p. 2).

Em contrapartida pela reforma da educação profissional, o Brasil recebeu empréstimo de 250 milhões de dólares do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que financiou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Seus recursos foram aplicados na aquisição de equipamentos para instituições educacionais alinhadas às diretrizes educacionais do BID e do Banco Mundial (SABBI, 2012, p. 2).

Nesse período de forte influência dos organismos multilaterais de financiamento nas políticas educacionais brasileiras, em busca de referências para qualificar o trabalho da Fundação, Geraldo e Rose Linck realizaram visitas a instituições do terceiro setor, no país e no exterior (1995 e 1998), e se aproximado do Gife. Na época, o Projeto Pescar participava de um grupo de trabalho formado pelos associados do Gife no Rio Grande do Sul (o “Gife Sul”). Segundo os gestores entrevistados, a convivência aportou novos

conhecimentos e orientações importantes que contribuíram para a construção das etapas seguintes de fortalecimento organizacional.

Em 1999, a diretoria da Fundação Projeto Pescar elaborou um plano de expansão e de sustentabilidade, e estabeleceu acordo de cooperação com a Fundação Avina, uma das maiores instituições mundiais de fomento a projetos de responsabilidade social, e que se tornou seu primeiro parceiro internacional. Firmou também convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por meio do Núcleo de Integração Universidade e Escola, com a finalidade de aperfeiçoar a prática pedagógica, bem como de aumentar os índices de empregabilidade dos jovens. No mesmo ano, empresas de grande porte, como o banco HSBC, a Ipiranga, a Varig e a Volvo tornaram-se mantenedoras da Fundação.

O primeiro aporte de recursos públicos na história da organização ocorreu nesse mesmo período, por meio do Programa Piá 2000, como um dos desdobramentos da participação no Gife. Com a chancela do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), este programa do Governo do Estado do Rio Grande do Sul tinha por objetivo, conforme o Decreto nº 36.762, de 28 de junho de 1996, que o instituiu:

garantir às crianças e adolescentes o atendimento do seu direito à sobrevivência, ao desenvolvimento e integridade, a fim de lhes permitir o desenvolvimento normal de seu ciclo físico e psicológico, sua integração familiar e social, bem como sua formação educacional e cultural.

O Art. 3º atribui as seguintes características às crianças e aos adolescentes aos quais o Programa Piá 2000 se destinava:

- I - baixos níveis de renda;
- II - concentração em aglomerações de urbanização precária, com pouca ou nenhuma infraestrutura de saneamento básico;
- III - condições habitacionais inseguras e insalubres;
- IV - índices de analfabetismo superiores à média estadual;
- V - elevada mortalidade na infância;
- VI - fragilidade dos vínculos com a família e a escola.

Os recursos financeiros do Piá 2000 foram aplicados na revisão da metodologia de ensino e dos conteúdos programáticos dos cursos do Projeto Pescar pela UFRGS. Uma pesquisa foi desenvolvida, de julho de 1999 a agosto de 2002, resultando na elaboração do primeiro “Guia de Ações” para o

professor, que passou a ser denominado de “orientador”. Também nessa época as unidades começaram a admitir meninas, em decorrência do processo de crescente heterogeneização da força de trabalho.

Surgia uma nova geração com expectativas diferentes em relação ao presente e ao futuro, com acesso a tecnologias da informação e com novos hábitos de consumo e de comportamento, e discutiam-se no país os papéis da família, da escola, dos governos, das empresas e da sociedade civil organizada na formação dos trabalhadores para a vida e para o exercício da cidadania.

Em meio a essas mudanças conjunturais, em 2001 o Projeto Pescar recebeu o Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social, em sua primeira edição, e figurou na publicação “Guia Exame da Boa Cidadania Empresarial”, tido na época como uma referência no meio corporativo. A diretora Rose Marie Vieira Motta Linck viajou à França para apresentar a experiência da Rede para organizações internacionais na sede da Unesco, em Paris.

A Fundação foi declarada como instituição de Utilidade Pública pela Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social do Estado do Rio Grande do Sul (Registro nº 311538) e de Utilidade Pública Federal (Portaria nº 1522), publicada no diário Oficial da União em novembro de 2002.

As certificações governamentais tornaram-se pré-requisitos para a continuidade da preparação dos jovens para o mundo do trabalho pelas empresas, e os estatutos da Fundação Projeto Pescar foram atualizados para adequação ao novo marco legal.

Ainda em 2002, a empresa AES Sul ofereceu uma equipe técnica para auxiliar a Fundação em seu planejamento estratégico e estabeleceu-se a meta ambiciosa de duplicar a rede, alcançando 100 unidades até o final de 2003. A Gerdau S. A. se somou ao grupo de empresas mantenedoras e, para fomentar o empreendedorismo na Rede, foi firmado um termo de parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae-RS).

Em junho de 2003, foram dados os primeiros passos para a implantação do Projeto Pescar na Argentina, pelo grupo empresarial Palmero, de Buenos Aires, numa aproximação com a Fundação promovida pelo presidente da empresa Volvo Cesa para a América Latina, Yoshio Kawakami. As unidades da Argentina, porém, não mantêm o mesmo tipo de vínculo com a Fundação no

Brasil. Trata-se de um empreendimento com total autonomia no território argentino, sem cobrança de royalties, como seria natural em acordos de caráter comercial ou de repasse de tecnologia, apenas com a obrigatoriedade de reconhecimento público da adoção do mesmo modelo criado pelo Projeto Pescar no Brasil. Identifica-se, aqui, um fato relevante, uma vez que até esse momento histórico raramente experiências de iniciativas sociais geradas no Brasil eram tomadas como modelo por outros países.

Nesse ciclo marcado pela expansão, a comunicação institucional ampliou-se, foi elaborado um “manual de utilização da marca” e criado um “certificado de multiplicador” para motivar os empresários a abrirem novas unidades. Na mídia, a presença do Projeto Pescar em espaços de divulgação espontâneos (não comerciais) cresceu 50% em relação ao ano anterior, conforme informações da edição comemorativa aos 30 anos, publicada em 2006 (FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR, 2006, p. 10-11).

Em consequência das parcerias nacionais e internacionais, e com o reforço das ações de comunicação, o crescimento da rede ocorreu de forma rápida, sem que a organização estivesse adequadamente preparada para acompanhá-lo nos diversos estados brasileiros. De 2001 a 2003, a matriz curricular ainda estava em processo de aperfeiçoamento para chegar à composição atual: 60% dos conteúdos relacionados ao desenvolvimento pessoal e à cidadania e 40% ao ensino profissionalizante, uma mudança substantiva que exigia capacitação intensiva. A Fundação identificou problemas relativos à qualidade do ensino ministrado em algumas unidades e aos processos de seleção e de capacitação dos orientadores e a meta de duplicação do número de unidades não foi alcançada.

No ano de 2004, a empresa Infraero colocou à disposição da Fundação um prédio próximo ao aeroporto de Porto Alegre para as novas instalações da organização, dotado de espaço de trabalho para a equipe, salas de reuniões, auditório e biblioteca. Em anexo ao prédio, passou a funcionar, a partir de 2010, a unidade mantida pela própria Fundação, que oferece iniciação profissional em serviços administrativos.

No que se refere à expansão da rede e à necessidade de revisar conteúdos e práticas pedagógicas, é relevante o papel desempenhado pela Lei da Aprendizagem (Lei nº 10.097, de 19/12/2000), regulamentada pelo Decreto

nº 5598, de 2005. Esta Lei alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), determinando que todas as empresas de médio e de grande porte são obrigadas a contratar de 5% a 15% de adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos.

A “cota dos aprendizes” é calculada sobre o total de empregados cujas funções demandem formação profissional. Tanto a contratação como a formação dos jovens pode ser feita não só pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem (SENAI, SENAT, SENAC, SENAR e SESCOOP), mas também por Escolas Técnicas de Educação e por organizações sem fins lucrativos, de acordo com o Manual da Aprendizagem (BRASIL, 2011).

A crescente utilização das cotas de aprendizagem nas organizações franqueadas, ou em empresas parceiras, pode ser verificada nos dados apresentados no Relatório de Atividades de 2010, ano em que o total de cotistas chegou a 745 jovens. Em termos percentuais, a relação entre o número de aprendizes cotistas e de jovens atendidos na rede anualmente passou de 7,4% em 2007 para 32% em 2010. No relatório no ano seguinte, a informação foi omitida, embora houvesse indicações de uma tendência de aumento no contingente de aprendizes cotistas.

No mesmo ano da regulamentação da Lei da Aprendizagem, 2005, a equipe da Fundação realizou uma ampla revisão de conceitos, buscando verificar, com o auxílio de consultores externos e de instituições parceiras das áreas de educação, trabalho e assistência social, se aquilo que vinham desenvolvendo na rede poderia ser considerado como “aprendizagem”, sob o ponto de vista da legislação e das novas políticas públicas.

Um fato paralelo contribuiu para a revisão dos processos de aprendizagem: a demanda apresentada por uma empresa de grande porte da rede, que desejava contratar os 15 jovens do Projeto Pescar participantes do curso em suas dependências por meio das cotas exigidas pela Lei da Aprendizagem. Isso levou a Fundação a criar um projeto piloto, orientado pelos estudos legais que se encontravam em pleno processo. Conforme o relato da gestora da Fundação entrevistada, a questão que se colocava nesse momento era: “como manter a característica de um projeto que nasceu como uma ação de responsabilidade social e também servir para o cumprimento de uma obrigação legal da empresa?”

Dois anos antes, entre 2003 e 2004, como um dos desdobramentos do trabalho iniciado com a UFRGS, a Fundação centrava os seus esforços na publicação dos primeiros “cadernos” destinados a normatizar as ações de todos os atores da rede, além dos orientadores, que já contavam com o “Guia de Ações”, ou seja: os empresários dirigentes das unidades, os voluntários e os articuladores. Pouco tempo depois, portanto, enquanto ainda trabalhava para padronizar as orientações à rede, a Fundação teve de rever os seus princípios e processos, pois o ambiente externo em transformação assim o exigia.

Outro marco relevante foi a participação da Fundação como uma das entidades gestoras do Programa Escola de Fábrica, do Governo Federal, de 2005 a 2007. Por meio dele, a organização recebeu recursos financeiros do Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que possibilitaram a produção dos materiais de ensino para todos os diferentes tipos de cursos técnicos ofertados na rede, que passaram a constituir a Coleção Projeto Pescar.

A coleção é formada por volumes em forma de “ficheiros”, sendo o primeiro deles comum a todos os cursos técnicos, versando sobre “Desenvolvimento pessoal e cidadania”. Nele, há sete temas, para os quais são apresentados conceitos, informações e sugestões de práticas com o objetivo de subsidiar a ação dos professores: Descoberta do Eu, Família, Comunicação e Tecnologia, Ambiente de Trabalho, Meio Ambiente, Saúde e Ecologia.

Complementarmente, em 2009, novos cadernos para o “dirigente franqueado” e para os voluntários foram construídos pela equipe da Fundação que, no período, recebeu capacitação especial para tanto. Outra consequência importante da participação no Programa Escola de Fábrica foi a viabilização do primeiro “censo de egressos”, pesquisa desenvolvida em âmbito nacional, cujos resultados são apresentados no capítulo seguinte. A produção da Coleção Projeto Pescar e a realização da primeira pesquisa sobre os egressos tornaram-se possíveis pela participação de uma instituição de ensino superior, que aportou a experiência e os conhecimentos necessários para tanto.

Na trajetória da Fundação e da Rede Projeto Pescar, os acontecimentos da década de 2000 sublinharam uma mudança radical na relação com o poder público. De um projeto social corporativo que inicialmente prescindia do apoio governamental para se manter e expandir, passou-se a viver um processo

permanente e compulsório de adequação às normas e às fiscalizações introduzidas pelas novas políticas públicas brasileiras.

Em função dos marcos legais vigentes no país, as entidades da rede socioassistencial com finalidade de aprendizagem dirigida a crianças e a jovens, assim como as escolas técnicas mantidas por empresas, hoje necessitam de registro e de inscrição de seus projetos e programas junto aos Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente para continuar operando. Isso demandou um grande esforço da Fundação, em associação com outras entidades participantes do Fórum Nacional da Aprendizagem Profissional, instituído pelo Ministério do Trabalho e Emprego, em 2008, para discutir e construir um entendimento comum sobre o conceito de aprendizagem, incluindo-se o papel desta no ambiente das empresas. No Rio Grande do Sul, a Fundação coordena o Fórum Gaúcho de Aprendizagem Profissional e participa de fóruns semelhantes em municípios de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Ceará e Bahia.

Em 2007, os programas dos cursos de educação profissional do Projeto Pescar foram registrados, em nome da Fundação, em 79 municípios brasileiros, junto aos respectivos Conselhos. A partir de 2008, 116 cursos passaram a integrar o Cadastro Nacional da Aprendizagem, criado pelo Ministério do Trabalho e Emprego⁴⁰, após serem submetidos a um processo de análise e de validação técnicas a ser renovado a cada dois anos.

A necessidade de agir em rede resultou em uma aprendizagem significativa para a Fundação: a prática de articulação com os sistemas públicos de atendimento às áreas de Assistência Social, Trabalho, Educação e Saúde, bem como com os Conselhos Tutelares e os Conselhos – Estaduais e Municipais – de Defesa de Direitos da Criança e do Adolescente. Esse processo ocorreu de forma mais intensa nos últimos cinco anos, em paralelo ao aumento da oferta de oportunidades de capacitação para os orientadores e os articuladores das unidades da rede.

⁴⁰ Por meio da Portaria nº 615/2007, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) criou o Cadastro Nacional de Aprendizagem, destinado à inscrição das entidades “qualificadas em formação técnico-profissional metódica, buscando promover a qualidade técnico-profissional dos programas e dos cursos de aprendizagem, principalmente em relação à qualidade pedagógica e à efetividade social”.
Fonte: site do MTE – www.mte.gov.br

Na visão do superintendente da Fundação Projeto Pescar, as novas parcerias institucionais, públicas e privadas, contribuíram para a redução de custos, por ampliarem os aportes externos, tanto financeiros como humanos e tecnológicos, além de conferir legitimidade e reconhecimento público às ações educativas. Segundo ele, hoje é possível “fazer melhor com investimentos menores” por parte das empresas mantenedoras – uma prática que favorece a “sustentabilidade” da Rede. Este é um discurso muito enfatizado na comunicação institucional voltada à adesão de novos parceiros do meio empresarial, sobretudo em momentos de crise e de retração econômica.

No campo da comunicação institucional, a partir de 2007, a Fundação introduziu um sistema informatizado para monitorar as atividades da rede via intranet – o Programa de Acompanhamento (PAC). A ferramenta facilitou a apuração e a circulação de dados e de informações que antes eram de mais difícil acesso, e estimulou a divulgação de relatos de experiência e de “casos exemplares” das unidades. Criou-se, então, uma metodologia própria para “validação das melhores práticas”.

Também em 2007, a “flexibilidade” foi assumida como um dos valores da Fundação, ao lado de ética, confiabilidade, comprometimento, excelência e inovação. Para dar conta da visão de “ser referência como agente de transformação social de jovens, atingindo, até 2010, 50% dos estados brasileiros e atendendo a 3.000 jovens anualmente”, num cenário de mudanças constantes, de fato a flexibilidade no relacionamento com os setores público e privado tornou-se um pré-requisito para a sobrevivência da instituição no país.

No que concerne aos eixos de formação profissional, que em 2012 passaram a ser chamados de “eixos tecnológicos”, percebe-se, igualmente, maior flexibilidade e abertura à inovação pela oferta de cursos diferentes para possibilitar a atuação dos jovens nos segmentos da indústria, do comércio, dos serviços e da agropecuária, conforme o quadro a seguir:

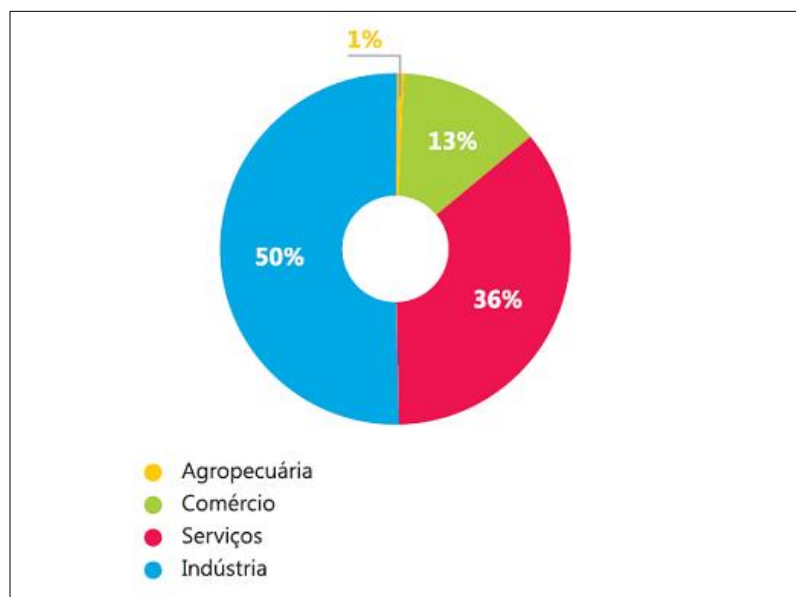
Quadro 1 – Eixos tecnológicos de formação e cursos de iniciação profissional

Eixos de formação	Cursos de iniciação profissional
Informação e Comunicação	Serviços gráficos
	Informática: manutenção de microcomputadores
	Serviços de informática: <i>help desk</i>
	Informática: <i>web design</i>
Gestão e Negócios	Vendas e atendimento ao cliente
	Operações para o comércio
	Logística
	Serviços administrativos
Ambiente, Saúde e Segurança	Embelezamento pessoal
	Segurança no trabalho
	Gestão ambiental
Hospitalidade e Lazer	Hotelaria
	Serviços de bar e restaurante
Infraestrutura	Obras civis
	Assentador de revestimento e manutenção
Produção Industrial	Área madeireira
	Produção mecânica
	Produção náutica
	Beneficiamento de vidros
Controle e Processos Industriais	Manutenção mecânica industrial
	Manutenção mecânica veicular
	Eletromecânica
	Eletrônica
	Eletricidade
	Manutenção de máquinas agrícolas
	Processos industriais
	Operações para a indústria
	Soldagem
	Bobinagem
	Montagem ótica
	Área de gás natural

Fonte: Fundação Projeto Pescar

Até o final do exercício de 2012, a distribuição das organizações integrantes da Rede Projeto Pescar por segmento de atividade econômica era de 50% na indústria, 36% em serviços, 13% no comércio e 1% na agropecuária.

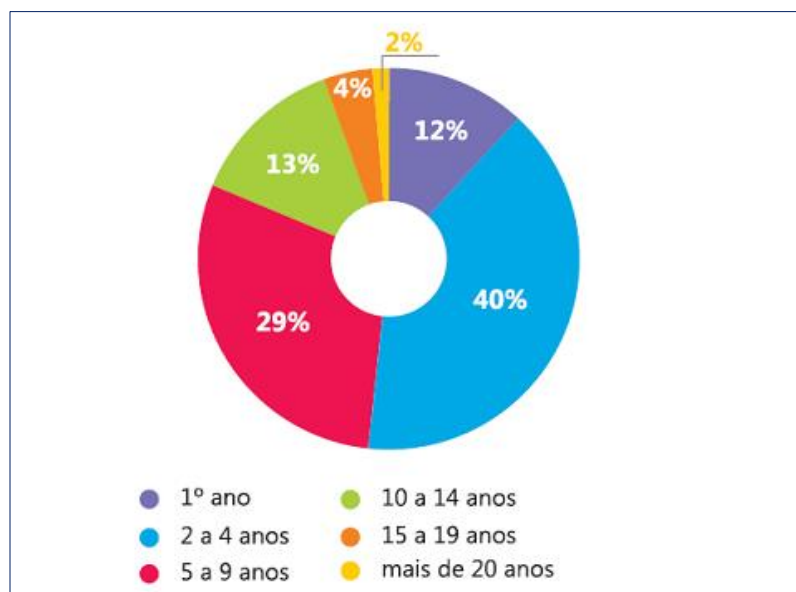
Gráfico 1 – Distribuição das organizações da Rede Projeto Pescar por segmento de atividade econômica



Fonte: Fundação Projeto Pescar (2012)

Quanto ao tempo de participação na rede, para a maioria das “franqueadas” (40%), é de dois a quatro anos; para 29%, de 5 a 9 anos; para 13%, de 10 a 14 anos; para 12%, um ano apenas; para 4%, de 15 a 19 anos e somente 2% estão integradas há mais de 20 anos.

Gráfico 2 – Distribuição das organizações da Rede Projeto Pescar por tempo de participação



Fonte: Fundação Projeto Pescar (2012)

Além da evidência de renovação constante na composição da rede, há indícios de que, nos próximos anos, o perfil por segmento da economia venha a ser alterado com possível ampliação nos segmentos do comércio e dos serviços. Observa-se um movimento institucional no sentido de ofertar cursos em áreas como gestão ambiental, hotelaria, embelezamento pessoal e outros relacionados a demandas mais recentes do mercado formal de trabalho no Brasil.

Em síntese, de 1995 a 2012, a Fundação reformulou suas bases conceituais, estratégicas e metodológicas, incorporou novos atores e parceiros institucionais, profissionalizou gradativamente sua forma de atuação, intercalou períodos de maior e de menor expansão, e tratou de garantir sua continuidade como organização do terceiro setor com foco na aprendizagem profissional de jovens em um contexto de mudanças políticas, econômicas, sociais, culturais e ambientais.

Para tanto, foi necessário rever o relacionamento com os órgãos governamentais e os parceiros institucionais tendo em vista a meta de inserção no âmbito das políticas públicas nacionais relativas à educação profissional de nível médio. No texto de apresentação do Relatório de Atividades de 2011, disponível para consulta no site do Projeto Pescar, há uma imprecisão histórica a esse respeito, no texto assinado pelo presidente voluntário, quando afirma: “(...) há 35 anos, o Pescar busca a parceria da iniciativa privada, do poder público e da rede local de atendimento ao adolescente, capacitando-os nos cursos de Iniciação Profissional para a conquista do primeiro emprego”.

Diferentemente do que é afirmado, há 35 anos o Pescar não tinha qualquer relação de parceria com o poder público, tampouco com a “rede local de atendimento ao adolescente” que sequer havia se constituído em fins do período da ditadura militar. O que está descrito na citação acima é fruto de um processo de adaptação compulsória à uma nova ordem social vigente no país por parte dos principais atores sociais da rede apresentados na seção seguinte.

3.3 Os atores em cena: relacionamento e formas de interação

Em sua arquitetura organizacional atual, a Fundação Projeto Pescar conta com um Conselho Curador, um Conselho Fiscal, uma Diretoria composta por cinco integrantes, um Conselho Regional em Santa Catarina e um em São Paulo, todos formados por voluntários. Também nas áreas administrativa, jurídica e na biblioteca há participação de colaboradores voluntários.

O quadro de funcionários estrutura-se em uma Superintendência geral, à qual estão subordinadas as áreas Administrativa, Financeira e de Recursos Humanos; a área de Qualificação e Acompanhamento; a Comunicação e os cinco Núcleos Regionais, sendo quatro nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, e um para atender as regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país. A criação dos Núcleos Regionais data de 2007, quando foram implantadas as primeiras estruturas próprias, em Santa Catarina e em São Paulo, para acompanhar mais de perto as unidades e prospectar novas organizações para integração à rede.

A formação da equipe é, predominantemente, de nível superior – 40% com pós-graduação, 34% com graduação universitária e 3% com mestrado concluído. O grupo em processo de graduação em nível superior representa outros 14%. Os demais possuem nível médio (3%), nível técnico (3%) ou nível básico (3%).

As áreas que empregam o maior número de pessoas são a psicologia (5) e a pedagogia (5), seguidas da administração (3), do serviço social (2) e da filosofia (2). A psicopedagogia, a sociologia, a comunicação social, o design gráfico, as ciências contábeis e a nutrição tem, cada uma, um representante no quadro funcional. A ênfase ao suporte pedagógico e psicossocial é recente, e está relacionada à busca de melhor inserção nas políticas públicas nacionais para a educação profissional.

No período de dez anos, de 1998 a 2008, Rose Marie Vieira Motta Linck cumpriu os principais compromissos que assumiu após a morte de Geraldo Linck, ou seja, profissionalizar a Fundação, promover a participação ativa e o “empoderamento” dos Conselhos e da Diretoria, qualificar os processos pedagógicos e de comunicação, aperfeiçoar os mecanismos de repasse da

“tecnologia social” à rede e criar estruturas regionais para melhor acompanhamento do trabalho, em paralelo com o aumento da interlocução com poderes públicos, empresas e organizações da sociedade civil. Quando se afastou do dia a dia da organização para ocupar o lugar de presidente de honra, as bases para a continuidade e para o crescimento do Projeto Pescar já estavam lançadas.

Ao final do exercício de 2012, os principais indicadores de resultados da Rede Projeto Pescar eram os seguintes (dados fornecidos pelos gestores da Fundação, antes da publicação do Relatório Anual):

- 21.767 jovens formados em 36 anos;
- 3.174 jovens atendidos em 2012, sendo 54,82% meninos e 45,18% meninas;
- 872 horas de formação por turma, em média;
- 94% dos jovens inscritos no Projeto concluíram o curso em 2012;
- 95,5% de frequência média dos jovens nas aulas;
- 79% dos jovens formados em 2012 ingressaram no mercado formal de trabalho;
- 147 “educadores sociais” (este termo foi utilizado pela primeira vez no Relatório de Atividades de 2012, em substituição a “orientadores”, ou seja, os profissionais com dedicação exclusiva para a formação e o acompanhamento dos jovens);
- 3.543 voluntários envolvidos;
- 143 unidades em atividade no Brasil, em 73 municípios de 9 estados, além do Distrito Federal;
- 29 unidades no exterior, sendo 27 na Argentina (somente repasse de Tecnologia Social), uma no Paraguai e uma em Angola.

No relacionamento entre a Fundação e as unidades da rede há duas figuras chave: o articulador e o facilitador. O articulador é a pessoa de referência, que possui vínculo profissional efetivo com a organização mantenedora da unidade, a quem cabe mediar as questões operacionais de seu funcionamento – é o representante “oficial” da empresa junto à Fundação. O facilitador, por sua vez, representa a Fundação no acompanhamento e no

suporte operacional às unidades, nas diversas etapas de desenvolvimento do Projeto, e coordena as atividades regionais. Faz parte de seu trabalho realizar visitas, ouvir demandas, contribuir para a qualificação do atendimento e do acompanhamento dos jovens, além de participar do Programa de Acompanhamento do Pescar (PAC), por meio da elaboração de registros de boas práticas e de planos de melhorias. De 2008 a 2012, os investimentos em visitas técnicas, presenciais e virtuais, seguiram tendência de crescimento na rede.

Por vezes, o articulador se vê pressionado entre dois mundos quando busca garantir a implantação de diretrizes e de preceitos da “tecnologia social Pescar”. Conforme o relato de uma entrevistada que desempenha a função numa empresa estatal, nem sempre é possível conciliar o desejo dos colegas de participar como voluntários em atividades do Projeto Pescar com as normas internas. No caso de sua organização, a carga horária permitida para afastamento do posto de trabalho por motivo de realização de trabalho voluntário era limitada a apenas quatro horas ao ano. Para os funcionários com atividade na sede central da empresa, fisicamente distante do local de funcionamento dos cursos, essa limitação praticamente inviabilizava sua presença na unidade para ministrar palestras ou realizar atividades com os jovens.

Outro aspecto apontado pela articuladora foi o fato de que, por não conviverem com os jovens aprendizes no cotidiano, os funcionários da sede central tendem a um afastamento progressivo do Projeto, sendo necessário fazer esforços constantes de divulgação e de sensibilização para mantê-los interessados e motivados a participar de alguma forma. Uns poucos colegas chegaram a questionar, inclusive, se “os meninos” não estariam custando muito caro para os cofres da empresa. De certa forma, ocorre, entre os funcionários do escritório central e da unidade de produção em que a escola está instalada, o que descreve Anthony Giddens (2005):

A geografia de uma organização irá afetar seu funcionamento de muitas outras maneiras, especialmente nos casos em que os sistemas dependem profundamente das relações informais. A proximidade física facilita a formação de grupos primários, ao passo que a distância física pode polarizar os grupos,

resultando em uma atitude distintiva entre departamentos: “eles” e “nós” (GIDDENS, 2005, p. 290).

Por questões inerentes à natureza de uma empresa de caráter estatal, sujeita às normas de admissão de funcionários públicos mediante concurso, um outro problema se refere à impossibilidade de contratação direta do orientador. Na empresa em questão, a alternativa encontrada foi um acordo de parceria com o Senai, para contratação de professor terceirizado.

Percebe-se que a flexibilização quanto ao local de aprendizagem e quanto à presença de um terceirizado na função de educador retira do Projeto um de seus aspectos positivos, ou seja, a possibilidade de convivência dos jovens com os funcionários no ambiente da empresa, assim como a oportunidade de desenvolvimento de habilidades e de competências dos funcionários através de sua participação como voluntários em ações sociais.

O mesmo se aplica à nova modalidade de participação de várias empresas de ramos diferentes em um “consórcio” mantenedor da unidade do Projeto Pescar. Este é o caso de oito empresas com atividade em dois bairros próximos de Porto Alegre, as quais promovem o curso de “Auxiliar de serviços em logística” por meio da Associação dos Empresários. As aulas se desenvolvem em salas cedidas por uma das integrantes do consórcio e, somente ao final do curso, os jovens são encaminhados ao estágio nas empresas do grupo, cujas áreas incluem desde comércio a serviços de transportes, serviços imobiliários e de contratação de profissionais terceirizados. Por conveniências econômicas, reduz-se, dessa forma, o tempo de convivência e de integração dos aprendizes com o meio corporativo.

Situação semelhante à do articulador “dividido entre dois mundos” é a de alguns orientadores que, ao retornarem dos eventos de capacitação da rede, com ideias e motivação renovadas, por vezes não encontram o respaldo necessário em suas organizações. A palavra final quanto à introdução de novas práticas e de procedimentos, por exemplo, é do dirigente da unidade, que pode não concordar com certas orientações da Fundação.

O orientador é um funcionário contratado pela empresa e, portanto, está sujeito às normas desta. Essa constatação, por parte de gestores da Fundação, levou-os a cogitar a criação de um sistema de “cedência” dos

orientadores, que seriam contratados pela própria Fundação. No momento da pesquisa, a ideia havia sido descartada pela difícil operacionalização do sistema em escala nacional, bem como pelos elevados custos que decorreriam desse processo.

Pode-se afirmar que um dos diferenciais dos orientadores do Projeto Pescar em relação aos instrutores de escolas técnicas da rede federal, ou de professores dos cursos ofertados por instituições do Sistema S, é a sua tendência a uma maior proximidade com as famílias dos jovens, desde o momento da admissão até a formatura. Um episódio que ilustra esse relacionamento direto e mais próximo ocorreu durante a entrevista realizada com uma orientadora, na etapa final de desenvolvimento do curso de “Iniciação profissional em vendas e atendimento ao cliente” mantido por um laboratório de análises clínicas. A entrevista foi interrompida por uma ligação que durou mais de 15 minutos, na qual a orientadora discutiu, em detalhes, os prós e os contras de encaminhar o aluno para estágio no setor de atendimento, em contato direto com o público, sugerindo que, para adquirir mais confiança em si próprio, ele trabalhasse inicialmente no almoxarifado, onde poderia contar com o apoio de outros colegas.

Considerando-se o tom da conversa e os termos da análise do comportamento e da personalidade do jovem, bem como de suas perspectivas na empresa, a orientadora aparentava falar com alguém da área de recursos humanos. Sua interlocutora, porém, era a mãe do jovem, que havia ligado para fazer questionamentos, desejando que seu filho trabalhasse na recepção da empresa. A atenção e o envolvimento demonstrados pela orientadora, bem como o tipo de diálogo que se estabeleceu, são mais característicos de relações entre pessoas da mesma família ou entre especialistas em desenvolvimento de recursos humanos, e não entre pais de alunos e professores de escolas técnicas.

Nos últimos cinco anos, ampliaram-se significativamente na rede as oportunidades de integração e de intercâmbio de conhecimentos e de experiências entre as equipes técnicas da Fundação, os articuladores e os orientadores, que, em 2012, passaram a ser chamados de “educadores sociais”. Os processos de qualificação continuada incluem encontros regionais e encontros nacionais por áreas de formação profissional, além de seminários

temáticos, presenciais e virtuais. Pesquisas são também aplicadas para apurar o grau de satisfação desses atores sociais em relação aos serviços prestados pela Fundação.

Da mesma forma, são promovidos encontros regionalizados para reunir dirigentes das organizações da rede, com os objetivos de divulgar resultados e impactos sociais do Projeto e motivar o envolvimento crescente do grupo nas ações relacionadas a práticas de governança corporativa, comunicação, multiplicação, qualificação e acompanhamento, entre outras.

A “leitura do contexto” – da empresa, da comunidade e da condição sociocultural dos egressos – tem sido também enfatizada nos processos de formação e de qualificação dos integrantes da rede. A equipe da Fundação faz o mapeamento de empresas com potencial de participação no Projeto e realiza visitas para prospecção. Quando uma organização manifesta interesse, inicia-se o processo de transferência da “tecnologia social”, que inclui a definição do perfil do articulador, que precisa ser “uma pessoa preocupada com questões sociais e alinhada com os objetivos do Projeto”, assim como o orientador, ou educador social. Depois identifica-se, com base em dados de mercado, qual o curso mais adequado a ser oferecido e em que local da empresa a unidade será instalada.

Nessa “leitura do contexto”, fica claro que os fatores de maior peso na definição da implantação dos cursos são aqueles orientados pela lógica do mercado, pelos interesses das empresas e pelas metas de ampliação da rede.

Em 2010, foi aplicado um instrumento de pesquisa *online*, que obteve o retorno de 50% da rede, com 24 dirigentes, 47 articuladores e 73 orientadores respondentes. Quando indagados sobre os aspectos que os levaram a aderir ao Projeto Pescar, em primeiro lugar manifestaram ser “o desenvolvimento de um projeto de responsabilidade social”; em segundo, “o “impacto social diferenciado” e, em terceiro, “integrar uma rede socialmente responsável já consolidada”.

Nos próprios enunciados dos “aspectos positivos” acima citados, percebe-se a pouca clareza quanto aos conceitos e sua ligação com as práticas da organização. O que seria, exatamente, “um projeto de responsabilidade social”? De acordo com a definição do Instituto Ethos já apresentada “responsabilidade social” é um conceito bem mais abrangente, e o

Projeto Pescar é uma iniciativa de preparação de jovens “em situação de vulnerabilidade social” para o trabalho e a vida. Portanto, como empreendimento social corporativo, é uma pequena parte do que se entende por “responsabilidade social”, a qual implica o relacionamento ético da organização com todos os seus públicos de interesse, nos âmbitos econômico, social e ambiental.

Da mesma forma, pergunta-se, o que grupos com posições e interesses diferentes – dirigentes empresariais, articuladores e educadores sociais (orientadores) – entendem por “impacto social diferenciado”? Referem-se ao número de jovens formados, aos conteúdos dos cursos, aos níveis de empregabilidade ou a outros fatores? “Diferenciado” em relação a outros projetos semelhantes ou a quê? O que querem dizer com “uma rede socialmente responsável já consolidada”? Que peso têm as ações de comunicação institucional nessa avaliação? Quais são as fontes e os indicadores que permitem mensurar o grau de consolidação da rede? E os parâmetros relativos à responsabilidade social, estariam relacionados à Fundação ou a todas as mais de 100 empresas da rede?

Percebe-se, em grande parte dos materiais institucionais pesquisados em períodos distintos da história da organização, posicionamentos e percepções pouco claros e ambíguos dos diferentes atores sociais envolvidos.

Em uma rede de abrangência nacional, composta por atores com trajetórias sociais e níveis sociais muito diferenciados, que vão desde o orientador social que se relaciona diretamente com os jovens até o dirigente empresarial que poucas vezes interage com os mesmos, percebe-se que os indivíduos se orientam e se movimentam no espaço social de formas também diversas, adotando as práticas que estão mais sintonizadas com as suas próprias vinculações sociais.

Os indícios apontam que obter efetiva organicidade numa rede com tais características é praticamente um desafio impossível, o que pode explicar, em parte, a falta de maior coerência entre os discursos e as práticas, em especial entre os que agem de acordo com os fundamentos da ação educativa e pedagógica e os que se pautam pelos objetivos da comunicação com foco na expansão e nos resultados imediatos.

No campo da comunicação organizacional, as sucessivas transformações pelas quais o Projeto Pescar passou ao longo de sua história são claramente percebidas por meio da análise dos materiais institucionais dirigidos tanto ao público interno como externo. A evolução da marca reflete a trajetória de modernização e a busca de uma associação mais clara e direta da imagem institucional com o campo da educação e da formação para a cidadania.

No ano 2000, quando da participação no programa governamental Piá 2000, a Fundação adotou o slogan “Educando jovens para a cidadania”. A partir de 2008 – período que coincide com a integração dos cursos técnicos ao Cadastro Nacional de Aprendizagem e com a inserção mais efetiva na rede socioassistencial – o slogan mudou para “Oportunidades que transformam vidas”, e a Fundação passou a ser identificada pela marca unificada de “Projeto Pescar”. O nome original foi mantido mas o símbolo histórico da vara de pescar deu lugar a um livro, o que indica uma concepção menos instrumental e mais abrangente do conhecimento a ser transmitido aos jovens.

Figura 1 – Evolução da marca do Projeto Pescar



Fonte: Fundação Projeto Pescar

No capítulo seguinte, aborda-se, especificamente, a relação da organização com o público juvenil.

4 JUVENTUDE OU JUVENTUDES?

De “menor carente” a “jovem em situação de vulnerabilidade social”, o que mudou na relação do Projeto Pescar com o seu “público alvo” de 1976 a 2012? Em que medida as transformações que ocorreram nos contextos externo e interno da organização, descritas nos capítulos anteriores, resultaram em novas práticas de iniciação profissional dirigidas aos adolescentes? As ações e os discursos dos principais atores sociais envolvidos refletem tais transformações? Essas são as reflexões propostas neste capítulo.

Toma-se como ponto de partida a explicitação dos conceitos de juventude/juventudes e de vulnerabilidade social, considerando-se que são aspectos centrais enunciados na atual missão da Fundação Projeto Pescar: “Implantar, acompanhar e desenvolver, em organizações socialmente responsáveis, oportunidades de qualificação profissional, desenvolvimento pessoal e cidadania para jovens em situação de vulnerabilidade social”⁴¹.

Após descrever a forma de ingresso e o ritual de formatura dos jovens no Projeto Pescar, apresentam-se os principais resultados do censo realizado em sete estados brasileiros, com 791 adolescentes formados em 2006 em turmas do Programa Escola de Fábrica⁴², na época sob gestão da Fundação Projeto Pescar, e que se denomina “censo de egressos”.

Cabe notar que o termo “egresso” é utilizado na organização em estudo como categoria que inclui todos aqueles que concluíram os cursos oferecidos nas unidades da rede, independentemente da manutenção de qualquer tipo de vínculo com o Projeto Pescar posterior à formatura. A palavra transmite a noção de alguém que já não pertence mais àquela comunidade, que partiu em retirada, o que quebra em parte a ideia de um tipo de laço social mais forte e duradouro, em aparente contradição com o desejo expresso na comunicação institucional.

Para a análise do censo, recorreu-se ao “Relatório sobre egressos do Programa Escola de Fábrica”, elaborado por pesquisadores da Universidade

⁴¹ Este enunciado da missão institucional consta em todos os relatórios anuais de atividades da Fundação Projeto Pescar a partir da gestão de 2007, bem como no site www.projetopescar.org.br.

⁴² Trata-se de uma iniciativa do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, voltada à oferta de cursos de educação profissional ministrados no ambiente empresarial, em associação com organizações públicas e não governamentais sem fins lucrativos.

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2008), e ao trabalho de conclusão do curso de especialização em Sociologia de Janine Trevisan (2009). Ambos fornecem indicações relativas ao perfil socioeconômico dos jovens e a algumas de suas percepções sobre o curso e as condições de ingresso no mercado de trabalho.

Foram também consultados materiais e publicações institucionais de períodos diversos, cujo acesso foi facilitado pelos gestores da Fundação Projeto Pescar: registros escritos à mão por participantes do Projeto Pescar em sala de aula, em sua maior parte relativos ao período de 2004 a 2006; relatos de experiência publicados no livro “Pescadores de sonhos – histórias de vida de jovens da Rede Projeto Pescar”, edição institucional comemorativa aos 32 anos do Projeto Pescar (BOJUNGA, 2008); depoimentos de alunos e ex-alunos publicados no site institucional (www.projetopescar.org.br) e em materiais impressos de diferentes unidades da rede; “cadernos de campo” elaborados pela Fundação Projeto Pescar para os orientadores, os articuladores e os dirigentes das unidades, além de documentos internos fornecidos pelos gestores.

Ao final deste capítulo, expõem-se as considerações sobre as três entrevistas realizadas com os jovens, em 2012, sendo uma com um ex-aluno indicado pela organização como um “caso exemplar de sucesso”, já bem estabelecido no mercado formal de trabalho, e duas com estudantes que se encontravam em etapa de conclusão do curso de iniciação profissional.

Nos relatos escritos analisados, em geral os jovens fazem agradecimentos ao Projeto Pescar, ao fundador (mesmo que não o tenham conhecido pessoalmente), demonstram esforço e vontade de corresponder às expectativas de seus professores, familiares e superiores no ambiente de trabalho. Sem duvidar que o sentimento de gratidão que expressam seja verdadeiro, buscou-se, nessas entrevistas, provocar relatos espontâneos, menos sujeitos a condicionamentos, tais como o de dizer aquilo que imaginam que a organização e/ou a pesquisadora deseja ouvir.

Por essa razão, optou-se por conduzir as entrevistas como narrativas biográficas, com base em considerações metodológicas de Fritz Schütze (2010) e de Gabriele Rosenthal (2005), fundamentadas na fenomenologia

sociológica de Alfred Schütz, especialmente no que se refere à noção de “sistema de relevância”.

A utilização de materiais biográficos não é algo novo na Sociologia. Porém, a metodologia de pesquisa com base em narrativas biográficas, conforme proposta por Schütze e Rosenthal, é pouco empregada e, em certa medida, ainda ocupa posição marginal no meio acadêmico brasileiro (SANTOS, 2012).

A partir do final de década de 1970, a abordagem biográfica adotada por Daniel Bertaux influenciou pesquisadores brasileiros de diferentes áreas do conhecimento, que passaram a incluir relatos orais em seus trabalhos. Sua atenção, entretanto, estava voltada às estruturas e aos processos objetivos, diferentemente de Schütze e Rosenthal, que tomam como objeto as estruturas e os processos subjetivos (SANTOS, 2012, p. 493).

Para Alfred Schütz (1979; 2003) apud Santos (2012), em seu processo interpretativo, o indivíduo dispõe de um sistema de relevâncias e tipificações que faz parte daquilo que é transmitido aos membros de seu “grupo interno”, por meio da educação. Ou seja, há “um mundo intersubjetivo preexistente assumido como dado pelo indivíduo”, que Schütz denomina de “mundo da vida” (*Lebenswelt*), em que o indivíduo

reconhece e supõe acreditar nas coisas da vida cotidiana, como leis e costumes que orientam a ação, assim como as condições para a ação (por exemplo, as intenções dos outros e as suas próprias)”. (SANTOS, 2012, p. 494)

Também para Martin Kohli, o “curso de uma vida” (*life course*) deve ser analisado tanto em relação à estrutura social quanto ao “mundo da vida”, ou seja, a realidade social da forma como é vivenciada e construída pelos sujeitos em suas interações com os outros. O autor refere-se ao “mundo social” como sendo “uma estrutura de oportunidades e riscos, de rotinas e problemas, de acesso a recursos, e de extensões espaciais e temporais” (KOHLI, 2005, p. 39-40).

A metodologia desenvolvida por Schütze e Rosenthal exige que se leve em conta a estrutura global da história narrada para observar, nela, áreas ou fases individuais. Schütze (2010) parte do pressuposto de que nas narrativas dos cursos de vida individuais podem ser encontrados vestígios de estruturas

processuais elementares que são comuns a muitas biografias. Para isso, é fundamental perceber a estrutura temporal e sequencial da história de vida e proceder a uma elaboração interpretativa pormenorizada do texto em seus aspectos formais e de conteúdo.

O primeiro passo da análise formal consiste em identificar todas as passagens não narrativas para então ordenar o texto narrativo “puro”, de acordo com seus segmentos formais. Nesse processo, a atenção para a forma como narração e argumentação se alternam na fala do entrevistado fornece indicações importantes sobre suas “reações internas” aos acontecimentos, no passado e no presente.

Segundo Rosenthal, ao lidar com questões que se relacionam a fenômenos ligados às experiências vividas pelas pessoas, e que possuem significados biográficos para elas, o pesquisador deve interpretar os significados no contexto geral da biografia narrada. No percurso interpretativo, consideram-se os seguintes pressupostos: 1. reconstruir a *gênese* dos fenômenos sociais e psicológicos, seus processos de criação, reprodução e transformação; 2. descobrir tanto a perspectiva subjetiva dos atores como o *curso da ação* vivida, para compreender e explicar os significados a ela atribuídos, no passado e no presente, e em que contexto biográfico as pessoas localizam suas experiências; 3. situar as afirmações do entrevistado sobre tópicos e experiências específicas de seu passado como parte de um contexto geral da vida atual, e também de sua perspectiva em relação ao futuro (ROSENTHAL, 2005, p. 49-50).

Embora neste estudo não tenha sido possível desenvolver integralmente a metodologia de narrativas biográficas, conforme propõem Schütze e Rosenthal, a decisão de conduzir as entrevistas como histórias de vida a serem contadas, independentemente de uma pergunta específica relacionada à pesquisa, se mostrou positiva no decorrer do trabalho.

Nas três entrevistas realizadas com jovens do Projeto Pescar, iniciou-se com a mesma pergunta narrativa: “Eu gostaria que tu me contasses sobre a história da tua família e a tua história de vida. Tudo o que tu lembrares e sentires vontade de contar, não te preocupa com a sequência. Vou fazer anotações e depois nós podemos voltar a falar sobre algumas coisas.”

Já nas narrativas iniciais dos três jovens emergiram temas que dificilmente seriam abordados caso a pesquisadora propusesse questões diretamente relacionadas ao Projeto Pescar. Os assuntos foram surgindo naturalmente, sem questões previamente formuladas que orientassem a conversa. A partir das narrativas, e da importância atribuída aos acontecimentos pelos entrevistados, foi possível perceber como compreendem e se posicionam diante das circunstâncias e das possibilidades de suas vidas. Segundo Hermílio Santos,

atribuir significado a uma experiência é interpretá-la *ex post*, por meio da recuperação pela memória. Dessa maneira, a abordagem da narrativa biográfica parece adequada para um empreendimento investigativo que busca recuperar as experiências significativas, uma vez que esta permite trazer à tona o elemento mais importante para a interpretação subjetiva, ou seja, o sistema de relevância e tipificação (SANTOS, 2012, p. 495).

Pequenos detalhes aparentemente sem maior importância podem ser reveladores dos universos particulares de referência dos entrevistados. Como afirmam Stéphane Beaud e Florence Weber,

A pesquisa permite confrontar o discurso dos pesquisados com suas práticas e seu universo de referência. O pesquisador deve levar a sério as tagarelices, os mexericos, os “casos”, as pequenas histórias, pois elas mostram a estrutura do meio de interconhecimento e dos universos de referência que constituem o seu campo (BEAUD; WEBER, 2007, p. 31).

A riqueza de cada narrativa biográfica em particular mereceria ser melhor explorada em trabalhos futuros, nos quais, além da técnica de condução da entrevista, fosse desenvolvida adequadamente a técnica de análise e de interpretação aprofundada das histórias individuais.

Como o foco central deste estudo está no Projeto Pescar como organização, e em sua relação com os atores sociais envolvidos ao longo do tempo, é nesse recorte que se situam as informações e as ideias apresentadas neste capítulo, ou seja, nos significados e nos papéis que os jovens demonstram atribuir à organização e vice-versa.

4.1 Juventude: mais do que uma travessia

Quem são os “jovens do Projeto Pescar”? Em resposta a essa pergunta, consta no “Caderno do orientador”, editado em 2004 pela Fundação Projeto Pescar: “pessoas de ambos os sexos, com idade entre 15 e 18 anos, em condições de vulnerabilidade social”, e

- com dificuldade de acesso a outro tipo de iniciativa profissionalizante, principalmente, devido às *suas precárias condições de vida e de escolaridade*. Não se dirige, pois, a filhos de funcionários da empresa junto a qual a Unidade está funcionando;
- alfabetizados, preferencialmente, cursando ou já tendo cursado Ensino Fundamental [grifos da pesquisadora].

Por mais de cinco anos, essa publicação foi o principal instrumento de referência e de orientação para os profissionais que desenvolvem a ação educativa em contato direto com os adolescentes. Com enfoque pragmático e normativo, é feita a apresentação da concepção educativa adotada, da estrutura, do funcionamento do curso e da proposta curricular, seguida de um passo-a-passo detalhado para a organização de uma unidade do Projeto Pescar.

Essa última seção ocupa mais da metade do conteúdo, sob o título “Mãos à obra”. Nela, há orientações sobre técnicas de ensino, sugestões para o desenvolvimento de projetos, referências bibliográficas sobre educação, sugestões de materiais de apoio, tais como filmes e músicas. Não há, porém, considerações, reflexões ou indicações de leituras e de outros materiais específicos sobre o tema da juventude e de suas subjetividades. Percebe-se a preocupação em oferecer bons subsídios ao educador, mas sempre sob a ótica da própria organização e de suas experiências anteriores.

Se os jovens são a razão da existência do Projeto Pescar, imagina-se que estes deveriam ser os atores sociais mais conhecidos pela instituição. O critério da idade não parece suficiente para dar conta de um grupo social tão heterogêneo, tampouco os indicadores socioeconômicos familiares apurados no momento do ingresso dos jovens nos cursos. Entretanto, o censo realizado entre 2007 e 2008 foi a primeira pesquisa de abrangência nacional na história da organização, concluída e analisada, com a finalidade específica de mapear,

além das condições socioeconômicas, o grau de escolarização, a participação no mercado de trabalho e as percepções dos jovens sobre a experiência vivida.

Somente a partir de 2008, foi implantado na rede um instrumento de avaliação final padronizado, a ser preenchido pelos alunos em fase de conclusão dos cursos, e aplicado em sala de aula pelos articuladores das unidades, acompanhado por uma ficha com orientações para a sua adequada utilização.

Este instrumento é composto por um primeiro bloco de questões objetivas para a autoavaliação do aluno, relacionadas ao seu desenvolvimento de habilidades, atitudes e competências. No segundo bloco, as questões, também objetivas, referem-se à avaliação do curso, da infraestrutura e do processo de preparação para ingresso no mercado de trabalho, em seus aspectos de desenvolvimento pessoal e profissional. Ao final, há duas questões abertas: uma sobre eventuais pontos a serem destacados e a outra para a apresentação de comentários, críticas e sugestões.

No material que contém as orientações para aplicação da pesquisa, consta como justificativa:

Os passos descritos fazem-se importantes em função dos seguintes aspectos:

- Garantia da legitimidade das informações;
- Melhor entendimento por parte dos jovens com relação ao instrumento (objetivos, como preencher);
- *O jovem como protagonista* em um momento importante que é a sua avaliação quanto ao seu processo e ao curso. E, por fim, o instrumento, por ser respondido pelo jovem, *nosso principal ator*, é uma importante fonte de dados para que possamos identificar possibilidades de *melhoria e aprimoramento dos processos* [grifos da pesquisadora].

Identifica-se, assim, o início de uma etapa de transição em direção à maior atenção ao jovem em sua condição de sujeito. Em termos qualitativos, a produção do livro “Pescadores de sonhos”, também em 2008, oportunizou o contato com 32 jovens egressos e forneceu informações sobre suas histórias de vida e lembranças do Projeto Pescar, porém com as limitações inerentes a um trabalho jornalístico com finalidade de divulgação institucional. Para identificar esses jovens, a Fundação Projeto Pescar realizou uma consulta a todas as unidades da rede, que indicaram os jovens por eles considerados como “casos de sucesso”. Destes, foram selecionados 32 (por se tratar do 32º

aniversário da organização), de forma a incluir representantes de todas as regiões em que há unidades da rede, como também do Projeto Pescar da Argentina e do Paraguai.

Percebe-se que houve um avanço quanto à investigação das percepções dos jovens e à inclusão de espaços para a manifestação de ideias e de opiniões. Os gestores da Fundação Projeto Pescar indicaram, no entanto, ter dificuldades para obter o retorno das informações por parte das unidades. Mesmo contando com um sistema informatizado para alimentação de dados pelos integrantes da rede (intranet), até o momento da pesquisa não dispunham de uma amostra representativa dos instrumentos de avaliação final preenchidos pelos jovens, e estava em processo a construção de um novo instrumento a ser lançado em 2013.

O reduzido espaço destinado à investigação dos aspectos subjetivos, tais como, o que sentem, pensam e desejam os adolescentes que participam do Projeto Pescar, é um dos indícios de que a organização, assim como outras tantas – públicas, privadas e não governamentais – que definem os jovens como público alvo de suas ações, perde a dimensão integral dos sujeitos ao centrar sua atenção nos aspectos objetivos e nos interesses institucionais. Ou, no limite, encontra fortes condicionamentos históricos, ideológicos e culturais, para tratar os sujeitos como tais, com tudo o que isso implica.

A noção mais amplamente difundida de juventude, segundo Helena Abramo (1997), mantém a influência do conceito utilizado pelos sociólogos funcionalistas que a definiram como “um momento de transição no ciclo de vida, da infância para a maturidade”. Sob essa ótica, para se integrarem como membros da sociedade, os indivíduos teriam de adquirir elementos da “cultura” para, então, assumirem seus papéis de adultos. Vista como etapa de socialização preparatória para a constituição do sujeito social pleno, a juventude fica limitada a uma passagem necessária à interiorização de valores, normas e comportamentos socialmente definidos, e transmitidos com o propósito de manter a coesão social. Diz Abramo:

É nesse sentido que a ênfase da sociologia funcionalista e quase que de toda sociologia preocupada com o tema da juventude recai sobre o processo de socialização vivido pelos jovens e sobre as possíveis disfunções nele encontradas. Como a juventude é pensada como um processo de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e

ajuste aos papéis adultos, são as falhas nesse desenvolvimento e ajuste que se constituem em temas de preocupação social (ABRAMO, 1997, p. 29).

Observa-se, portanto, uma compreensão funcionalista sobre a juventude na raiz dos projetos sociais supostamente voltados ao “desenvolvimento de potencialidades” dos jovens, os quais priorizam a solução de problemas relacionados à “integração social” e à “integridade moral” dos sujeitos como “futuros membros da sociedade”. Nessa perspectiva, desconsideram-se as características específicas dos jovens no momento presente. Mesmo vivendo uma fase de incertezas e de conflitos, eles demonstram ter ideias, sonhos e projetos próprios, além de capacidade para criar e para empreender com autonomia.

Na origem do Projeto Pescar transparece que, apesar das boas intenções de seus criadores, o objetivo estava de fato relacionado à necessidade de “afastar os jovens das ruas” por meio da sua ocupação produtiva. A tônica dos relatos da época é predominantemente salvacionista, conforme já exposto no capítulo anterior. Não havia qualquer possibilidade de manifestação política, nem espaço para opiniões dos jovens sobre questões do dia a dia, muito menos esforços para dar-lhes esse tipo de oportunidade.

A concepção educativa fundamentada na formação para a cidadania e para a participação social foi adotada tardiamente pela organização, somente na década de 2000, dez anos após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quando já ocorria um movimento voltado à promoção da formação integral dos adolescentes no país. Ainda assim, cabe fazer uma ressalva quanto à essência de algumas dessas iniciativas no cenário brasileiro:

As questões elencadas são sempre aquelas que constituem os jovens como problemas (para si próprios e para a sociedade) e nunca, ou quase nunca, questões enunciadas por eles, mesmo por que, regra geral, não há espaço comum de enunciação entre grupos juvenis e atores políticos. Nesse sentido, o foco central do debate concentra-se na denúncia dos direitos negados (a partir da ótica dos adultos), assim como a questão da participação só aparece pela constatação da ausência. Ou seja, os jovens só estão relacionados ao tema da cidadania enquanto privação e mote de denúncia, e nunca — ou quase nunca — como sujeitos capazes de participar dos processos de definição, invenção e negociação de direitos (ABRAMO, 1997, p. 28).

Na última década, houve avanços significativos na situação descrita por Helena Abramo, com o surgimento de iniciativas sociais que respeitam a condição de sujeito do jovem, buscando compreender seus modos de vida e suas percepções sobre o mundo para construir propostas educativas *com* eles – e não *para* eles. Muitos desses projetos orientados para o protagonismo juvenil são desenvolvidos por organizações públicas e não governamentais em comunidades das periferias urbanas ou por educadores voluntários.

Carmem Gil (2003) relata o estudo que realizou com jovens participantes de grupos musicais de sua cidade – uma banda de rock *hardcore* e um grupo da Pastoral da Juventude – e a forma como investigou essas experiências para perceber, nelas, elementos educativos. Por meio da pesquisa, a educadora compreendeu que, para entender seus alunos, era preciso, antes, conhecer o modo de ser dos jovens em seu cotidiano. As reflexões da pesquisadora organizaram-se em dois eixos: “primeiro, entender a juventude de forma flexível e diversa, cruzada por vários processos interativos; segundo, pensar como estas vivências produzem identidades positivas” (GIL, 2003, p. 127).

O trabalho de Gil estabelece uma distinção clara entre juventude como fase da vida e os jovens como sujeitos, em sua diversidade, demonstrando que qualquer reflexão sobre o tema precisa contemplar a tensão existente entre a fase da vida e as formas de inserção dos sujeitos na estrutura social.

A educadora reforça a ideia de que não se pode tratar a juventude como um grupo homogêneo, cuja característica comum é a faixa etária ou a situação de “passagem” a outra etapa da vida. Nas sociedades complexas da atualidade, as identidades juvenis se constituem numa “trama de relações e de interações em espaços e tempos variados”, e é necessário compreendê-las e respeitá-las sob a ótica da diversidade, conforme Gil observa:

Obviamente que há muito preconceito, determinismo e fechamento em alguns movimentos juvenis, mas é preciso considerar a diversidade de ser jovem e as mudanças culturais que protagonizam, caso contrário ratificam-se visões estereotipadas e homogeneizadoras que desenham um futuro sombrio para a juventude. Nesta diversidade, já juventudes antagônicas e seria ingenuidade considerar a diversidade e esquecer as clivagens entre os jovens (GIL, 2003, p. 129).

Visão de mundo e estilo de vida são aspectos fundamentais para compreender as opções dos jovens nessa etapa da vida, além dos fatores

relacionados ao nível educacional, à ocupação profissional e às mudanças nas relações familiares. Como pondera Myriam Lins de Barros, “o significado de ser jovem ou adulto compreende padrões estéticos, valorização de determinadas experiências de vida e códigos de comportamento” (BARROS, 2010, p. 75).

A flexibilização, o esmaecimento das fronteiras etárias, a pluralidade e a heterogeneidade de experiências geracionais e etárias têm sido apontadas como fenômenos característicos da contemporaneidade. As idades deixam de ser entendidas apenas como referências cronológicas fundamentais para a inserção dos indivíduos na sociedade moderna, cuja organização social regulamenta direitos e deveres de acordo com as idades, e passam a ser apreendidas como etapas que definem estilos que podem ou não ser adotados e delimitam fronteiras entre indivíduos e segmentos sociais (...) (BARROS, 2010, p. 75).

O sentimento de pertencer a um grupo ajuda o jovem a construir uma imagem positiva de si mesmo e a refletir sobre o seu lugar social. Como afirma Maria Rita Kehl, “a adolescência é o período da formação de turmas, grupos, bandos, gangues; são ligações horizontais – à semelhança das relações entre os irmãos na família”. A autora refere-se às turmas de adolescentes como “o viveiro privilegiado da renovação da linguagem”, que atende à necessidade expressiva que eles têm de “nomear experiências à margem da cultura oficial” (KEHL, 2007, p. 111-113).

Nesse sentido, as formas de sociabilidade ligadas à música, às artes visuais e aos esportes facilitam aos jovens a expressão de desejos e de projetos pessoais, do mesmo modo como se tornam veículos para a manifestação de descontentamentos, para a criação de sentidos ou para a afirmação de identidades.

A título de ilustração, apenas um entre 12 jovens do Projeto Pescar não mencionou a música entre seus principais interesses, quando convidados a fazer uma breve apresentação pessoal para o site da empresa em que realizavam o curso profissionalizante na área de comércio. Gostar de ouvir música parece não ser suficiente nessas descrições. Os jovens especificam que tipo de música preferem, pois cada estilo em particular está associado a um determinado grupo, com atitudes e comportamentos diversos. Alguns exemplos:

O que eu faço: curto música como pagode, funk, hip hop, dance, rap, e muito restart. (E., 16 anos)

Gosto de costurar, ler livros, escutar música (menos funk) e gosto de escrever poesias. (J., 18 anos)

Gosto de symphonic metal, gothic metal, power metal, symphonic power metal, heavy metal, melodic metal e rock classic. (P. 18 anos)

Ser aceito, reconhecido e sentir-se pertencente ao grupo são desejos expressos na fala dos jovens do Projeto Pescar, bem como nos depoimentos escritos analisados. Para a pedagoga que gerencia a área de Qualificação e Acompanhamento da Fundação Projeto Pescar, “o fato de o Projeto se realizar dentro da empresa acelera no jovem o desejo de pertencer a esse mundo. É importante para ele sentir-se ali, circulando entre os funcionários e sendo aceito”.

O valor que os jovens demonstram atribuir ao tratamento pessoal que recebem nas empresas, de “igual para igual”, sintoniza-se com a afirmação de Dominique Vidal (2003) em relação aos grupos de baixa renda. Segundo a autora, para o brasileiro pobre, o sentimento de “pertencer à humanidade” é mais importante do que a redução da desigualdade social:

Nas sociedades modernas o sentimento de inferioridade é insuportável. Nestas, cada indivíduo reclama o direito de ser tratado como igual ou, ao menos, de não ser definitivamente classificado em uma posição de inferioridade (VIDAL, 2003, p. 269).

Um caso relatado no livro “Pescadores de sonhos”: quando ingressou no Projeto Pescar, em 2005, Carlos cursava o ensino médio numa escola pública e trabalhava como engraxate e entregador de jornais para se manter e para ajudar a família que vivia com dificuldades. Dois anos após a formatura, aos 20 anos, ele estava contratado como inspetor de qualidade numa empresa com sede em sua cidade. É ele quem conta na publicação institucional alusiva aos 32 anos do Projeto Pescar:

Eu fazia o curso durante o dia e estudava à noite. O cansaço que sentia valia a pena. Tentava dar o melhor de mim nas tarefas que executava pra que tudo pudesse se refletir no meu futuro. Conheci pessoas novas, professores e amigos. Por onde eu passava com o uniforme do projeto, era reconhecido, recebia elogios, e isso me incentivava.

Há um detalhe interessante na forma como Carlos se refere ao uso do uniforme que, no caso dele, se tratava de um “macacão” na cor laranja, com as

marcas do Projeto Pescar e da empresa, portanto facilmente identificável nos espaços por onde circulava. Levando-se em conta que o uso do uniforme é obrigatório, pode-se pensar no aspecto simbólico deste e no papel que a organização espera que os jovens desempenhem durante sua permanência no ambiente institucionalizado. Conforme Bourdieu (2010), quando, por exemplo, um funcionário reivindica uma identificação que lhe é exigida pelo regulamento da empresa porque “o regulamento é o regulamento”, ele a está reconhecendo e vendo, nela, alguma vantagem para atuar de acordo com o que a instituição prescreve:

(...) Isso faz com que tantas ações, e não só as do funcionário identificado com a sua função, se apresentem como *cerimônias* por meio das quais os agentes – que nem por isso são *atores* desempenhando *papeis* – entram na pele da personagem social que deles se espera e que eles esperam de si próprios (é a vocação), e isto pela força desta *coincidência* imediata e total do *habitus* e do hábito que faz o verdadeiro monge (BOURDIEU, 2010, p. 87).

Na fala de Carlos, assim como na de outros estudantes do Projeto Pescar, há indícios de que, ao se perceberem como alvos das atenções dos funcionários e dos dirigentes das empresas que os acolhem, os jovens se sentem mais autoconfiantes em seus espaços de convivência. Exemplo disso é o contraste observado pelos orientadores e gestores do Projeto Pescar entre a linguagem corporal e o modo de agir dos adolescentes no momento do ingresso e ao final do curso. Conforme o texto de apresentação do livro “Pescadores de sonhos”, assinado pela “presidente de honra” do Projeto Pescar, Rose Marie Vieira Motta Linck,

(...) A cada formatura, os bons exemplos se multiplicam: são os muito tímidos que, de uma hora para a outra, se revelam falantes e seguros; os desmotivados que passam a nos dar lições de empreendedorismo e de motivação; os que conquistam uma vaga na universidade junto com o primeiro emprego; os que crescem na profissão e logo ajudam a melhorar a qualidade de vida de suas famílias e, ainda, os que descobrem sua vocação também para o voluntariado, a ação comunitária ou o trabalho artístico (BOJUNGA, 2008, p. 11).

Entre a esfera “natural” ou física e a mental dos indivíduos, há um nível de existência no qual as forças sociais operam, segundo Karl Mannheim (2005). O autor afirma que os fatores sociais possuem “certa energia criativa, um poder formador, uma entelúquia social própria”. Para compreender o ritmo

acelerado de mudanças que caracteriza a contemporaneidade, a questão das gerações merece consideração. A criação e a acumulação cultural não são realizadas pelos mesmos indivíduos e sim pela contínua emergência de novos grupos etários.

A noção de “*fresh contact*” pode ser aplicada ao caso dos jovens do Projeto Pescar, que passam a frequentar um ambiente corporativo que lhes é totalmente estranho, e a conviver com adultos de diversas faixas etárias. Conforme Mannheim, isso corre quando alguém é forçado, por determinadas circunstâncias, a deixar seu próprio grupo social e a ingressar em outro. A mudança se dá não somente no contexto da experiência, mas também nos ajustes mentais e espirituais do indivíduo à nova situação (MANNHEIM, 2005, p. 165).

Uma formação educacional “adequada” aos mais jovens, no sentido da “transmissão de estímulos experimentais subjacentes ao conhecimento prático”, torna-se difícil diante do fato de que os problemas que eles vivenciam são definidos por adversidades diferentes daquelas que condicionam as experiências de vida de seus professores e familiares. Para Mannheim, essa inevitável tensão apresenta um fator de compensação: as gerações se encontram em estado constante de interação, e os professores não apenas ensinam, mas também aprendem com seus alunos (MANNHEIM, 2005, p. 171-172).

O conjunto de valores e de temas que a Fundação Projeto Pescar considera relevantes para o desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens, na dimensão denominada de “gente”, consta na matriz curricular do Projeto Pescar. Nos materiais elaborados a partir de 2003, destinados aos dirigentes empresariais, aos articuladores, aos orientadores e aos voluntários da rede, está clara a percepção de que somente orientações e instruções restritas a uma determinada área do mundo do trabalho não são suficientes para formar um “cidadão profissional e, acima de tudo, um cidadão *gente*” (FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR, 2004, p. 9).

Na última década, percebe-se o esforço continuado da Fundação Projeto Pescar para estimular os jovens a exercitarem a “vocação para o voluntariado” em ações sociais e culturais comunitárias animadas pela organização. Para sensibilizá-los e mobilizá-los para participar, desenvolvem-se anualmente o Dia

Nacional do Pescar e a Semana do Pescar, além de encontros temáticos regionais que reúnem jovens de várias unidades da rede. Nesses eventos, são propostos temas, tais como, cultura da paz, *bullying*, combate ao uso de drogas, respeito à diversidade, acessibilidade, cuidados ambientais, entre outros. Os jovens têm oportunidades de contato com organizações não governamentais, realizam visitas a creches, asilos e hospitais, fazem campanhas de arrecadação de doações, caminhadas e manifestações, como, por exemplo, pela paz entre as torcidas nos estádios de futebol.

Embora os objetivos de tais iniciativas sejam meritórios, a forma como as atividades são planejadas, realizadas, divulgadas e avaliadas na rede evidencia que o peso maior é dado para a padronização de procedimentos, tendo em vista o fortalecimento da marca e as perspectivas de reprodução na rede.

Nessas atividades, portanto, os jovens participam como atores e não como protagonistas. Há pouca margem para a realização de ações propostas pelos próprios jovens, sobre temas escolhidos *por eles*. Quando isso ocorre, é necessariamente dentro das regras e dos limites já estabelecidos pela organização.

No “Dia Nacional do Pescar”, conforme mencionado no relatório anual da Fundação referente à gestão de 2010, o tema escolhido foi “o combate ao uso do crack”, definido como “uma droga de fácil acesso e que aprisiona os dependentes e seus familiares” (FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR, 2010, p. 112). Aliando-se às campanhas do Ministério da Saúde e à campanha “Crack nem pensar”, criada pelo Grupo RBS, afiliado à Rede Globo no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, as unidades do Projeto Pescar mobilizaram os jovens em “ações de conscientização em suas comunidades” para que tivessem a oportunidade de “multiplicar, pelo exemplo, experiências que vão levar para toda a vida”.

Novamente, vê-se aqui, conforme descreveu Helena Abramo (1997), que os problemas alvo das mobilizações juvenis são enunciados pela organização e não pelos jovens, que são convocados a participar como atores, e não como protagonistas.

A publicação intitulada “Caderno Projeto Família” (2004), pertencente à “Coleção temas básicos matriz curricular Projeto Pescar”, fornece subsídios e

orientações detalhadas para que as unidades desenvolvam seus projetos de cunho social tendo como ponto de partida um tema específico. O primeiro deles, em 2003, foi “a família”. A concepção e a realização dessa coleção e dos projetos dela derivados envolveu uma equipe multidisciplinar, com a participação de professores universitários e de consultores, que trabalharam em conjunto com os gestores da Fundação e integrantes da rede.

O interessante é observar como o texto final desse caderno reflete as diferenças ideológicas e de prioridades de cada um dos grupos envolvidos naquele período da história da organização. Como em um jogo de “cabo de guerra”, ora vence a área de Qualificação e Acompanhamento, responsável pelos processos pedagógicos, ora a de Desenvolvimento, que se ocupa da expansão, dos processos de marketing e de comunicação.

Ressalta-se, aqui, o lugar dos jovens nesse embate. Depois de explicitar como propósito principal do seminário preparatório para o Projeto Família “construir um referencial teórico sobre a concepção família a ser adotado (...) pautado pelo tripé: autoestima, afetividade e valorização” (FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR, 2004, p. 9), lê-se, na página seguinte:

É importante destacar que este procedimento busca três resultados importantes: - fortalecer a marca, como já foi citado; - realizar pesquisa em ação, a partir do acompanhamento das ações que cada comunidade desenvolver em torno dos temas constitutivos da Matriz Curricular; - oportunizar aos jovens vivências cada vez mais significativas, resultante de decisões pautadas em resultados passíveis de mensuração qualitativa e quantitativa, uma vez que são os jovens e sua formação profissional e pessoal que mais interessam.

Identifica-se, nesse exemplo, uma inversão de prioridades. Embora expresse que “são os jovens que mais interessam”, a organização não os consultava previamente nem os incluía no processo de concepção dos projetos. Depreende-se que todo o esforço conjunto empreendido tem como finalidade a obtenção de melhores indicadores de resultado, quantitativos e qualitativos. Nada de errado ou de anormal, a não ser o fato de que, ao mergulhar cada vez mais fundo nos compromissos relacionados ao “fortalecimento da marca”, ou seja, à padronização de procedimentos direcionada à expansão da rede e à satisfação das expectativas de seus mantenedores, a organização tende a se afastar do que está enunciado na missão como sendo a sua razão de existir: o universo juvenil.

Como salientou Helena Abramo (1997), a questão da cidadania é, quase sempre, trabalhada a partir daquilo que a organização identifica como necessário aos jovens, com base em diagnósticos de carências e de fragilidades sob a ótica dos adultos. Dificilmente os jovens são tratados como sujeitos capazes de participar da negociação dos seus próprios direitos, o que parece contraditório com o discurso de “desenvolvimento de potencialidades” e de “formação para a cidadania” e para o “protagonismo juvenil”.

Em que pesem os avanços verificados na última década, ainda persiste grande distância entre conceitos e práticas atuais da Fundação e os de muitas das empresas da rede no que se refere ao lugar do jovem no Projeto Pescar. Para exemplificar o abismo a ser transposto, transcreve-se o trecho de um documento elaborado por uma empresa da rede, em 2012, cuja identidade se preserva:

Num cenário econômico profissional de muita competição, fica cada vez mais difícil encontrar **mão de obra qualificada e que se adapte à cultura das empresas**. Sendo assim, as empresas necessitam criar formas de recrutar e desenvolver pessoas, bem como, exercer seu papel social **atendendo às expectativas sociais** (...) [grifos da pesquisadora].

Em sua pesquisa realizada com empresários do Projeto Pescar em Santa Catarina, Josiele Azevedo (2008) apontou uma situação paradoxal: enquanto as instituições de ensino se profissionalizam, tendendo a serem geridas cada vez mais como empresas, as empresas se tornam gestoras de conhecimentos. A pesquisadora constatou que os objetivos corporativos predominavam na concepção de formação profissional oferecida aos jovens pelas empresas estudadas:

(...) o interesse pela educação demonstrado pelas empresas foi influenciado pelo desenvolvimento da tecnologia e do capital, pela competitividade, que demandam uma qualificação, não mais no posto de trabalho ou nos bancos escolares, mas uma escolarização realizada durante a trajetória de vida do indivíduo. (...) Ela vinculou a educação aos objetivos específicos do mercado e a utilizou como meio de transmissão das ideias as quais instituem os ideais do livre mercado e da livre iniciativa. Assim, os objetivos de educação passaram a ser os empresariais voltados à competitividade a qualquer preço e elevação do nível de instrução do trabalhador como garantia dessa realização (AZEVEDO, 2008, p. 177).

Pode-se inferir, com base nos materiais pesquisados, que mesmo com todos os esforços da Fundação para atualizar conceitos e práticas, e em

especial para capacitar os orientadores que lidam diretamente com os adolescentes, há um pano de fundo ideológico e cultural que mantém certas distâncias entre os dois grupos. De um lado, a *classe-que-oferece-postos-de-trabalho*, ou seja, os empresários que acolhem os jovens em suas organizações; de outro, a *classe-que-pensa-sobre-as-relações-no-trabalho*, isto é, os educadores, os consultores pedagógicos, os parceiros da comunidade acadêmica e a própria Fundação.

Voltando a Friedberg (1995), pode-se afirmar que, enquanto alguns atores sociais que participam da regulação do sistema organizacional contribuem para a mudança, outros agem para a sua manutenção. Na instituição em estudo, deduz-se que o segundo grupo aceita a adoção de mudanças formais, nas práticas educativas e nos discursos, porém, preferencialmente, sem alterar a essência de sua relação com o “público alvo” constituído pelos jovens.

As mudanças no sentido da maior atenção da organização ao universo das percepções e das expectativas dos jovens ocorreram marcadamente nos últimos cinco anos. São, portanto, bastante recentes na trajetória de mais de 36 anos do Projeto Pescar. A capa do Relatório de Atividades de 2011 ilustra o processo que se encontra em desenvolvimento na organização para aproximar o mundo do trabalho dos sonhos juvenis.

Figura 2 – Capa do Relatório de Atividades 2011



4.2 Sobre vulnerabilidade social

A necessidade de abordar o problema da pobreza no mundo contemporâneo em sua multidimensionalidade, levando-se em conta as diversas modalidades de desvantagem social, motivou os estudos que introduziram a perspectiva da vulnerabilidade social. Tais obras apontaram que os riscos da mobilidade social descendente atingiam a população em geral, e não somente os grupos situados abaixo da linha de pobreza (ABRAMOVAY et al., 2002).

Com base nos estudos de Caroline Moser e de seu grupo no Banco Mundial, segundo Abramovay, o conceito de vulnerabilidade social passou a ser empregado de forma sistemática por pesquisadores em suas análises sobre a pobreza na América Latina, valendo-se do chamado “asset/vulnerability framework”. Trata-se da construção teórica e metodológica recente de um conceito de caráter operativo, que vem sendo utilizado como ferramenta em análises de situações de desvantagem social, o qual define vulnerabilidade social como

o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que proveem do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores (VIGNOLI, 2001; FILGUEIRA, 2001, In: ABRAMOVAY et al., 2002, p. 29).

Filgueira (2001) destaca que vulnerabilidade social não é ativo, tampouco estrutura de oportunidades, e sim a interseção de ambos. Para o autor, um dos aspectos positivos do enfoque de “asset/vulnerability framework” está no fato de recuperar a tradição intelectual de disciplinas, tais como, a sociologia, a antropologia ou a psicologia social, colocando-a no contexto das preocupações com o desenho e a implementação de políticas sociais, como é o caso do combate à pobreza e à violência. Segundo Filgueira, esta seria a provável razão “da boa acolhida que teve o enfoque por parte dos sociólogos que viram nele uma ruptura com o paradigma econômico dominante” (FILGUEIRA, 2001, p. 10).

Em linha com essa perspectiva, o economista indiano Amartya Sen, um dos criadores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), argumenta que o desenvolvimento é, em essência, um processo de expansão de liberdades. Para ele, a renda é um aspecto significativo tão somente pelas oportunidades que pode proporcionar aos indivíduos. Essas oportunidades, que denomina de “capacidades” (*capabilities*), dependem de outros fatores interligados, entre os quais estão a educação, a saúde e a expectativa de vida. Seu pensamento reforça a noção de que, para avaliar a “qualidade de vida” de determinada sociedade, é necessário ir além dos indicadores econômicos tradicionais, como, por exemplo, renda per capita e produto interno bruto.

De acordo com a abordagem utilizada por Abramovay et al., três aspectos devem ser considerados na identificação de situações de vulnerabilidade social: 1. os recursos materiais ou simbólicos disponíveis (chamados de “ativos”); 2. as estruturas de oportunidades dadas pelo mercado, pelo estado e pela sociedade; e 3. as estratégias de uso dos recursos materiais e simbólicos pelos atores sociais (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 29).

Para Moser (1998) apud Abramovay et al. (2001), os ativos das famílias teriam forte influência sobre o grau de vulnerabilidade social, a renda e a capacidade de responder a crises dos indivíduos e grupos, compreendendo-se que tais ativos não se restringem à renda ou à posse de bens materiais.

Essas definições ajudam a identificar e a compreender as razões que levam determinados atores sociais a serem mais suscetíveis, ou menos resilientes, quando enfrentam situações que dificultam o seu acesso a níveis mais elevados de bem-estar. Em especial, podem ser instrumentos úteis nas análises sobre jovens de camadas populares que se mantêm presos a um contexto de exclusão, ou de marginalidade e de violência, a despeito de suas potencialidades ou das estruturas de oportunidades que lhes são oferecidas em dado momento.

Especificamente em relação aos jovens, Abramovay et al. advogam o fortalecimento do “capital social intergrupar”, por meio da valorização de suas formas próprias de expressão e de organização, considerando-se que os recursos aportados pelo estado e pelo mercado não são suficientes para a superação das situações de vulnerabilidade social:

Experiências que priorizam a participação dos jovens como protagonistas do seu processo de desenvolvimento vêm demonstrando ser alternativas eficientes para superar a vulnerabilidade desses atores, tirando-os do ambiente de incerteza e insegurança (Castro et al., 2001). Captar e disseminar a expressão dos jovens, concretizando suas potencialidades juvenis e permitindo que eles contribuam para a problematização de seu cotidiano é a pedra angular do sucesso desses programas (Abramovay et al., 2002, p. 15).

É exatamente nesse aspecto que reside uma das fragilidades identificadas na organização em estudo, ou seja, a baixa participação dos jovens como atores sociais na concepção educativa e na elaboração dos conteúdos dos cursos de iniciação profissional que lhes são oferecidos.

Outra questão relevante, identificada no estudo de Janine Trevisan (2009), com base nos dados do censo de egressos e nos critérios de seleção dos jovens, é que uma parcela significativa dos mais vulneráveis, dentre os jovens que se candidatam a uma vaga no Projeto Pescar, fica excluída do processo:

Assim, o Projeto Pescar parece atender a uma gama de jovens socialmente vulneráveis, mas com uma estrutura valorativa interna bastante fortalecida, o que já poderia oportunizar-lhes, não com menos esforço, logicamente, a busca de outras alternativas ao enfrentamento de sua vulnerabilidade, especialmente a econômica (TREVISAN, 2009, p. 62).

As entrevistas realizadas com os jovens do Projeto Pescar nesta pesquisa confirmaram a constatação de Trevisan quanto às estruturas valorativas individuais, cada um a seu modo, como poderá ser observado na parte final deste capítulo.

Cabe destacar que houve uma mudança recente na compreensão da organização em estudo quanto aos diferentes níveis de carências sociais que o conceito de vulnerabilidade social empregado abrange. A nova definição decorre, menos de um amadurecimento institucional, e mais de uma necessidade de enquadramento no âmbito das políticas nacionais de assistência social em vigor.

Com base na Constituição Federal de 1988 e na Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993, a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) brasileira pauta-se pela

dimensão ética de incluir ‘os invisíveis’⁴³, os transformados em casos individuais, enquanto de fato são parte de uma situação social coletiva; as diferenças e os diferentes, as disparidades e as desigualdades (BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005, p. 15).

A perspectiva social de proteção pressupõe o conhecimento das vulnerabilidades a que estão sujeitos os indivíduos, bem como dos recursos disponíveis para enfrentá-los. A construção da política pública leva em conta três vertentes de proteção social: “as pessoas, as suas circunstâncias e dentre elas seu núcleo de apoio primeiro, isto é, a família”, compreendendo-se que os riscos e as vulnerabilidades se constituem no cotidiano.

Dentre os indivíduos e grupos classificados como usuários da PNAS, estão aqueles com “inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal”, bem como os submetidos a “estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social” (BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2005, p. 33).

Em seu conceito de “família”, a legislação considera os diferentes arranjos que hoje superam o modelo baseado na família nuclear típica. Os serviços de proteção básica de assistência social potencializam, como unidade de referência, os núcleos familiares cujos vínculos não tenham sido rompidos, buscando fortalecê-los, interna e externamente.

A prestação de serviços locais que promovam a convivência e a participação social dos indivíduos e de seus grupos abrange a integração ao mercado de trabalho e os programas de inclusão produtiva “para enfrentamento da pobreza”. É nessa modalidade de atendimento que se insere o Projeto Pescar, ou seja, a da baixa complexidade quanto à situação de vulnerabilidade social dos seus “usuários” ou “beneficiários”.

De acordo com a PNAS, os serviços de média complexidade são os que oferecem atendimento a pessoas e famílias com seus direitos violados, os quais exigem uma estrutura técnica e operacional especializada, e adequada para a atenção individual e para o acompanhamento sistemático, tais como:

⁴³ O documento consultado emprega o termo “invisíveis” referindo-se aos setores da sociedade brasileira em geral excluídos das estatísticas, tais como populações em situação de rua, adolescentes em conflito com a lei, indígenas, quilombolas, idosos e pessoas com deficiência.

serviço de orientação e apoio sociofamiliar; abordagem de rua; serviço de habilitação e reabilitação na comunidade das pessoas com deficiência e medidas socioeducativas em meio-aberto (Prestação de Serviços à Comunidade – PSC e Liberdade Assistida – LA), entre outros.

Os serviços de proteção social especial de alta complexidade são os que garantem proteção integral (moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido) para aqueles que se encontram sem referência ou em situações de ameaça, e que necessitam ser retirados do convívio com o núcleo familiar e comunitário. Entre eles estão os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade (semiliberdade, internação provisória e sentenciada).

Embora os gestores da Fundação Projeto Pescar tenham atualizado seus conhecimentos e trabalhem em sintonia com as políticas públicas vigentes, a mesma compreensão de “vulnerabilidade social de baixa complexidade” parece ainda não ter sido devidamente assimilada em toda a rede.

São recorrentes, nas empresas, os discursos que se referem aos jovens aprendizes como se pertencessem ao grupo dos mais vulneráveis entre os socialmente vulneráveis, ou seja, sem acesso a outros tipos de iniciativas profissionalizantes e com “precárias condições de vida e de escolaridade”, conforme o documento citado no início deste capítulo (FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR, Caderno do orientador, 2004).

No relatório anual da Fundação Projeto Pescar referente à gestão de 2010, consta:

Atitude, postura cidadã, profissionalismo e pró-atividade. Estes são os ingredientes que compõem o perfil dos Jovens formados nas Unidades do Projeto Pescar, distribuídos pelos dez Estados, além do Distrito Federal. Estas características são reforçadas durante os momentos anuais de trocas de experiências e aprendizado, onde a maioria dos Jovens consegue ter a dimensão do trabalho desenvolvido na Rede Projeto Pescar (FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR, Relatório de atividades 2010, p. 112).

Percebe-se, nesse trecho do documento, a intenção de “empoderamento” dos jovens e de valorização da aprendizagem oferecida, numa possível ligação com o slogan que acompanha a marca: “Oportunidades que transformam vidas”. Tais afirmações sobre o perfil dos jovens formados

levam a pensar que, de fato, ao ingressarem no Projeto Pescar, eles já teriam melhores condições de aprendizagem do que seus pares em situação crítica de vulnerabilidade social, de média ou de alta complexidade.

Vale notar também que, da forma como está escrito na última frase do trecho citado, pode-se inferir que os encontros anuais juvenis para intercâmbio de experiências são revestidos por forte componente de afirmação da marca. Índícios disso são também as matérias institucionais divulgadas após os eventos, nas quais há pouco ou nenhum espaço para o detalhamento das experiências que foram efetivamente compartilhadas pelos jovens, dando-se um peso sempre maior aos indicadores de resultados quantitativos.

4.3 Os rituais de entrada e de saída

Para ingressar no Projeto Pescar, os candidatos, na faixa dos 16 aos 19 anos, devem comprovar renda familiar de até meio salário mínimo p/capita, o que é posteriormente verificado por visita de assistente social ou do próprio orientador do curso. Estar matriculado na escola regular, a partir da sétima série do ensino fundamental, ou ter concluído o ensino médio, sem qualquer experiência anterior no mercado formal de trabalho foram pré-requisitos adotados por longo tempo e, mais recentemente, flexibilizados, ou seja, a organização mantenedora da unidade pode decidir a esse respeito.

Muitos dos jovens que realizam os cursos profissionalizantes continuam realizando pequenos serviços domésticos ou biscates como jardineiros, lavadores de carros, carregadores etc. Raros são os casos dos que se encontram em regime de liberdade assistida ou que vivem em abrigos, sem nenhum respaldo familiar. Para que estes ingressem no Projeto Pescar, é preciso que um adulto se responsabilize por sua participação e que a organização responsável pela unidade esteja disposta a acolhê-los.

A maior parte dos candidatos que se inscrevem para os cursos técnicos toma conhecimento do Projeto Pescar por indicação de amigos ou conhecidos que já passaram pela experiência, conforme aponta o censo apresentado nas páginas seguintes, o que foi confirmado nas entrevistas.

Em geral, as empresas distribuem cartazes nas escolas de seu entorno, em igrejas, clubes e casas de comércio dos bairros próximos para anunciar a

oferta de vagas e a abertura do período de inscrições gratuitas para seus cursos. Algumas também publicam anúncios em jornais locais. Nos últimos anos, verifica-se a tendência de menor procura por parte dos jovens, possivelmente pela maior oferta de oportunidades semelhantes. Uma orientadora com atuação em Porto Alegre relatou que, depois de vários anos com excesso de candidatos por vaga, sua empresa agora necessitava buscar os jovens não só em outros bairros mas também em outros municípios da região metropolitana para conseguir fechar turmas com 20 jovens por ano.

A prova de admissão consiste na verificação de conhecimentos mínimos: capacidade de leitura e de interpretação de textos, cálculos matemáticos e lógica elementar. O peso maior é dado para o conteúdo da redação, em que devem responder à pergunta: “Por que você está se inscrevendo no Projeto Pescar?” Somente são eliminados aqueles que não apresentam as condições mínimas de aproveitamento. Todos os selecionados passam por uma entrevista pessoal e, por vezes, também participam de uma dinâmica de grupo com outros jovens.

Ao final do curso, o ritual simbólico de formatura segue um modelo padronizado em toda a rede, que é descrito detalhadamente nos cadernos de orientação. O manual de orientação recomenda que a formatura não seja um ato meramente formal, tampouco que adote uma estrutura excessivamente rígida, “em que todos se comportam como atores, desempenhando papéis previamente estabelecidos e, na maioria das vezes, despidos de emoção”. Ao mesmo tempo em que a espontaneidade parece ser algo desejável, é preciso seguir todos os passos de um protocolo modelo, que indica a duração de cada etapa em minutos, para que a formatura tenha a duração máxima de uma hora.

Em geral, a cerimônia é realizada com a participação de familiares dos formandos, direção e funcionários da empresa, ou da organização mantenedora da unidade, além de voluntários e convidados de outras instituições. Como estratégia de divulgação do Projeto Pescar, e com o objetivo de sensibilizar a comunidade empresarial para a contratação dos jovens, os paraninfos costumam ser dirigentes empresariais com forte presença e liderança em suas comunidades.

Após a composição da mesa e o momento do Hino Nacional, são apresentadas informações gerais sobre a Fundação e a unidade e então se

inicia a entrega dos certificados de conclusão. Na sequência, o orador da turma faz seu discurso, seguido do depoimento de um egresso e das mensagens do paraninfo, do representante do Projeto Pescar e do dirigente da empresa, finalizando com uma homenagem aos familiares dos formandos.

Nas falas dos egressos, em geral, são enfatizados os mesmos valores e apresentados alguns conselhos sobre a conduta a ser adotada para ter “uma vida digna”, que se traduz, em síntese, por estudo, trabalho e família, com padrões de renda e consumo crescentes. Eles costumam relatar como conseguiram comprar casa, carro, entrar para a universidade e garantir a sobrevivência dos filhos.

Entre os ritos tradicionais, estão menções e agradecimentos à figura do fundador do Projeto Pescar, que tendem a ser menos frequentes, em especial nas unidades localizadas fora do Rio Grande do Sul. Na época em que o fundador participava das cerimônias de formatura, e por um bom tempo após a sua morte, a entrega de uma chave de fenda a cada formando simbolizava a ferramenta básica para quem ingressa na área de mecânica, o segmento de atuação da primeira escola técnica da rede.

Os discursos do formando, do já formado, do paraninfo e dos representantes das organizações mantenedoras, assim como as menções ao “ancestral mítico”, aparentam cumprir uma função referencial eficaz, lembrando que, conforme afirma Lea Maria Tomass:

Um ritual é um desdobramento, uma sequência de movimentos com tensões, clímax e direcionalidades, tal como uma narrativa, no qual a repetição das sequências e a redundância das mensagens transmitidas comunicam (TOMASS, 2000, p. 106).

4.4 Indicações do censo de egressos

Instituído no Brasil em 2004, o Programa Escola de Fábrica, iniciativa do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, foi criado com a intenção de “possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em Unidades Formadoras no próprio ambiente de trabalho”, de forma a aproximar o setor produtivo dos processos educativos e “promover maior

responsabilidade social das empresas” (BRASIL, Ministério da Educação, 2005).

Neste Programa, eram consideradas como “instituições gestoras” as organizações responsáveis pela implantação das “unidades formadoras”. A elas cabia responder pela produção técnico-pedagógica; capacitar os instrutores; selecionar os jovens; acompanhar a gestão das unidades formadoras, incluindo-se o acompanhamento dos alunos egressos, sua avaliação e certificação.

Para obterem o credenciamento, as instituições gestoras – órgãos públicos ou entidades, públicas ou privadas, sem fins lucrativos – necessitavam comprovar experiência em gestão de projetos educacionais ou de projetos sociais. A Fundação Projeto Pescar enquadrou-se no primeiro caso, por já estar legalmente habilitada a atuar no segmento de educação profissional. Com isso, recebeu o aporte de recursos financeiros governamentais para estruturar e desenvolver o projeto, responsabilizando-se pela captação das empresas e das unidades produtivas que participaram sob sua coordenação. Os processos de avaliação e de certificação dos cursos ocorreram em articulação com instituições de educação profissional e tecnológica.

Para fomentar o engajamento das empresas ao Programa Escola de Fábrica, o Ministério da Educação financiava as bolsas de estudos dos alunos, pelo período de seis meses durante os dois primeiros anos de implantação. Destaca-se que o Escola de Fábrica, que depois viria a ser substituído pelo Programa Pró-Jovem, configurava-se como alternativa de “iniciação da formação profissional com responsabilidade social”, destinado a uma clientela específica, não substituindo a Lei do Aprendiz.

Face à necessidade de prestar contas ao Ministério da Educação, a Fundação Projeto Pescar contratou pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), aos quais coube propor as dimensões contempladas nos questionários e analisar os dados fornecidos pela Fundação. A elaboração final do questionário, a pesquisa de campo, a supervisão e o processamento dos dados ficaram também a cargo da Fundação.

No documento “Relatório sobre egressos do Programa Escola de Fábrica”, elaborado pela equipe da UFRGS, discutem-se os dados socioeconômicos e as questões relativas a estado civil, nacionalidade,

residência, idade, cor ou raça dos jovens, que se configuram como os principais parâmetros para explicitar e avaliar adequadamente o contexto familiar, o processo de escolarização e a inserção no mercado de trabalho.

A qualificação para o mercado de trabalho foi apontada pela maioria dos jovens (86,3% da amostra de 791 entrevistados) como o principal objetivo ao ingressarem no Projeto Pescar. Além disso, a maior parte das menções classificadas como “outros objetivos” relacionava-se também à entrada no mundo do trabalho. Por exemplo, 7,1% dos jovens manifestaram interesse em aprender sobre questões que os ajudem em sua socialização nos espaços de trabalho. Apenas sete respondentes (0,9%) indicaram a intenção de administrar um negócio próprio, ou uma cooperativa, como um de seus objetivos.

Tabela 1 – Objetivo do jovem ao ingressar no Projeto Pescar

Objetivo	Frequência	%
Qualificar para o mercado de trabalho	683	86,3%
Aprender assuntos para o dia a dia/para viver e agir em sociedade	56	7,1%
Administrar negócio ou cooperativa	7	0,9%
Outro	45	5,7%
Total	791	100%

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008)

Outros dados disponíveis na organização sobre o caminho seguido pelos jovens após a participação no Projeto Pescar evidenciam a baixa incidência de casos de empreendedores. Deve-se levar em conta a efetiva dificuldade, em especial para aqueles de baixa renda, de implantar e de manter um negócio próprio face às exigências legais e tributárias do sistema brasileiro. Os poucos casos dos que abriram seu próprio negócio atestam a dimensão desse desafio e ajudam a compreender porque, para a grande maioria, conseguir um emprego parece ser mais atraente no sentido da garantia de renda, com riscos menores.

Em geral, a avaliação dos jovens sobre o Projeto Pescar é positiva. Somente 2,8% deles afirmaram que a contribuição é pouco expressiva em suas

vidas. Dentre os entrevistados que apontaram como objetivo central a qualificação para o mercado de trabalho, o Projeto Pescar os teria ajudado a conseguir trabalho (460 ocorrências) ou a melhorar a situação no trabalho (112 ocorrências). Em termos absolutos, esse número é ultrapassado pelos que indicaram o mesmo objetivo, porém consideraram a elevação da autoestima como a contribuição mais importante dessa experiência em suas vidas (552).

Quanto às habilidades que os jovens julgaram ter desenvolvido por meio da participação nos cursos, os pesquisadores identificaram dois blocos distintos. Em um deles, aparecem com maior frequência as menções à noção de responsabilidade (72,7%) e às habilidades de comunicação interpessoal e de expressão (66,8%). No outro, figuram como habilidades desenvolvidas a criatividade (26,3%); a capacidade de mostrar compreensão (26,0%); de desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico (23,5%); a flexibilidade e a adaptabilidade (22,9%) e, em menor grau, as habilidades de decidir e solucionar (16,2%); de argumentar (13,3%); de negociar (7,3%) e de pesquisar (5,6%). As habilidades incluídas no último bloco foram mencionadas somente por cerca de um quarto dos entrevistados.

Tabela 2 - Habilidades desenvolvidas no Projeto Pescar

Habilidades	Frequência*	%
Responsabilidade	575	72,7%
Comunicação interpessoal e expressão	528	66,8%
Criatividade	208	26,3%
Capacidade de mostrar compreensão	206	26,0%
Raciocínio lógico, crítico e analítico	186	23,5%
Flexibilidade e adaptabilidade	181	22,9%
Decidir, solucionar	128	16,2%
Argumentar	105	13,3%
Negociar	58	7,3%
Pesquisar	44	5,6%
Outras	22	2,8%
Sintetizar, ajuizar	9	1,1%

*A quantidade de citações é superior à quantidade de observações devido às respostas múltiplas (três, no máximo).

Tais dados são consistentes com as manifestações dos jovens que, em seus relatos, demonstram valorizar as habilidades que acreditam poder ajudá-los a estabelecer um melhor relacionamento com os outros no ambiente de trabalho. Indicam, também, uma possível relação disso com a questão da autoestima, muito enfatizada por eles.

Quando se percebe melhor preparado para interagir em ambientes profissionais e para assumir responsabilidades, o jovem tende a adquirir autoconfiança e a obter o reconhecimento dos outros, o que o leva a fazer avaliações mais positivas sobre si mesmo, e sobre suas perspectivas futuras, no trabalho e na vida. Segundo 79,4% dos entrevistados, a elevação da autoestima é a principal contribuição do Projeto Pescar.

Quanto às expectativas em relação ao curso, mais de 80% dos respondentes manifestaram plena satisfação, 44,5% avaliaram que foram superadas e 37,2% que foram correspondidas. Segundo os pesquisadores,

Uma explicação plausível para esse alto índice de avaliações positivas pode ser – ainda que em parte – a constatação de que, além de suprir a expectativa de inserção no mercado de trabalho, o curso teria, conforme os dados emanados das entrevistas, contribuído para ampliar as chances dos egressos se manterem nele.

Identifica-se “uma confluência entre a satisfação das expectativas sobre o curso e a percepção da capacidade para exercer a atividade objeto do mesmo”. A maioria dos entrevistados manifestou estar total (74,2%) ou parcialmente (18,8%) capacitada para tal. Apenas 7% informaram que não se sentiam capacitados a realizar as atividades para as quais foram preparados ao longo do curso.

Em relação ao ingresso no mercado de trabalho, 45% dos jovens reportou ter ocorrido a partir do encaminhamento pelo Projeto Pescar e 26,7% informou tê-lo obtido por esforço próprio, com ajuda de parentes ou de amigos. Em menor escala, há menções à entrega de currículos ou à obtenção de um posto de trabalho por meio de agências de emprego.

Esses dados sugerem uma lógica de razoável dependência da cooperação com redes de amigos e familiares, em relativa coexistência com uma forma centrada na intervenção direta do projeto. Exatamente por essa razão, talvez demande reflexões compartilhadas entre os responsáveis pela condução do projeto e seus participantes, como forma de criar espaços de entendimento mútuo das bases, inclusive conceituais, do programa.

No que se refere ao tipo de vínculo trabalhista, pode-se inferir a existência de ganhos a partir do Projeto Pescar: 90% dos egressos empregados mantêm algum vínculo formal que lhes assegura maior estabilidade do que nas modalidades de trabalho eventual. Quase sete em cada dez vagas presumem o estabelecimento de uma relação trabalhista formalizada, com carteira de trabalho assinada.

Os dados mostram que praticamente todas as áreas de formação têm egressos empregados, nos diversos setores de atividade. Isso pode implicar, por um lado, que há algo no desenvolvimento do projeto que potencializa a inserção dos jovens no mercado, independentemente de sua área específica de qualificação. Por outro lado, a oferta de cursos pode não ter uma correspondência direta e imediata com a demanda por mão-de-obra. Dentre os jovens empregados, aproximadamente dois terços ocuparam vagas nas áreas de comércio, de reparação de veículos automotores, de indústria de transformação e de atividades imobiliárias.

Tabela 3 – Relação entre áreas de trabalho e de formação dos egressos

Área de trabalho	Frequência	% total	% respondentes
Na mesma área de formação do curso realizado no Projeto Pescar	100	12,6%	18,2%
Em área de formação relacionada à do curso realizado no Projeto Pescar	123	15,5%	22,4%
Em área de formação diversa da área do curso realizado no Projeto Pescar	327	41,3%	59,4%
Subtotal	550	69,5%	100,0%
Não resposta	241	30,5%	
Total	791	100%	

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008)

Quanto aos vínculos familiares, mais de 80% dos jovens participantes do Censo de Egressos viviam em núcleos relativamente estruturados, tendo a mãe ou o pai como referência, ou ambos. Somente um dos entrevistados residia em uma instituição e 13 deles (1,6%) moravam sozinhos.

Todos os demais indicaram possuir vínculos familiares ou socioafetivos, incluindo-se os que moravam com esposa ou marido (9,7%), namorada ou namorado (2,7%).

Do total da amostra, 767 (97%) residiam na zona urbana e apenas 24 (3,0%) na zona rural. Em relação à situação de moradia, 571 (72,2%) habitavam em imóvel próprio, em processo de pagamento ou já quitado. Os demais residiam em imóveis alugados ou cedidos, em áreas ocupadas ou invadidas, ou ainda em áreas verdes na zona rural. Apenas um vivia em pensão.

Enquanto o número médio de moradores por domicílio oscilava entre três e cinco pessoas, o número predominante de moradores com renda era de apenas dois (43,7%), seguido por domicílios com três pessoas com renda (26,3%) e por residências nas quais a renda dependia de uma única pessoa (21,0%). Cerca de 80% dos respondentes declararam ter renda familiar na faixa de um a quatro salários mínimos.

Em sua maioria, os jovens entrevistados declaram-se como brancos (55,6% do total da amostra). Destaca-se que as informações sobre a renda familiar revelaram uma relação importante com a noção de raça ou cor. Conforme o relatório da pesquisa, quanto menor a faixa de renda, maior a proporção de famílias de egressos negros e pardos e, inversamente, quanto maior a renda, menor a representação de famílias de egressos negros e pardos.

Esse dado confirma a situação economicamente desfavorável em que se encontram as famílias não brancas no contexto brasileiro e indica a necessidade de refletir, de forma aprofundada, sobre a contribuição das políticas públicas que levam em conta raça ou cor nas ações voltadas à redução de desigualdades econômicas e sociais, tais como as cotas para facilitar o ingresso dos estudantes negros e pardos em universidades, por exemplo.

Tabela 4 – Relação entre renda familiar e cor/raça dos egressos (participação por faixa de renda em salários mínimos)

	% das famílias (por faixa de renda) de egressos	
	negros e pardos	brancos
menos de 1 SM	68,4%	26,3%
1 SM	56,5%	39,1%
de 1 a 2 SM	41,9%	50,0%
de 2 a 4 SM	33,1%	60,9%
de 4 a 5 SM	28,6%	66,6%
de 5 a 10 SM	27,3%	60,6%
mais de 10 SM	0,0%	100,0%

Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008)

Por ocasião da pesquisa, quase um em cada seis jovens entrevistados não estavam trabalhando nem estudando. Dentre os que estavam empregados à época, praticamente a metade havia interrompido os estudos, sendo que um grande número cursou, no máximo, até a oitava série do ensino fundamental. O quadro de baixo índice de acesso ao ensino superior evidenciado nesse universo de jovens, basicamente oriundos de escolas das redes públicas de ensino fundamental e médio, é consistente com as desigualdades identificadas no sistema educacional brasileiro. Revela, também, que o destino mais provável dos alunos do ensino médio das redes públicas é a interrupção dos estudos ou o ingresso no sistema privado de ensino superior.

No levantamento sobre os itens disponíveis nas residências, verificou-se a presença praticamente universal de utensílios domésticos (fogão, geladeira, televisão), iluminação elétrica e acesso à rede de esgoto. Em 75% das casas havia máquina de lavar roupas e em 70,7% aparelho de DVD. Pouco mais da metade dos entrevistados reportou a posse de bicicletas (52,0%), enquanto 25,5% possuíam carros e 25,5% contavam com computador.

As respostas sobre as dificuldades de inserção e de permanência no mercado de trabalho indicaram que as duas situações envolvem diferentes preocupações: os temores do aprendiz parecem ceder espaço aos de trabalhador. No momento da inserção, mais da metade dos jovens (52,1%) referem a falta de experiência como sua maior dificuldade, seguida da

escolaridade insuficiente (26,2%) e da idade (23,0%). Uma vez empregados, as ansiedades tendem a diminuir, especialmente quanto à falta de experiência. Por outro lado, aumentam os medos e as dificuldades em relação à identificação com a atividade desenvolvida, aos relacionamentos no trabalho, às responsabilidades familiares, à atitude pessoal, e a questões como pontualidade e assiduidade.

Em síntese, as evidências do censo de egressos confirmam o impacto social positivo do Projeto Pescar e demonstram que a vivência de iniciação profissional no ambiente de trabalho pode representar um diferencial na vida dos jovens. Há indicações de que a inserção no mercado formal de trabalho é acompanhada por mudanças de perspectivas e de atitudes de convivência, mesmo que, majoritariamente, os jovens passem a trabalhar em áreas diferentes daquelas para as quais foram preparados. Isso sugere a existência de uma capacidade de adaptação e de flexibilidade diante de mudanças e de condições adversas.

Assim, a contribuição mais significativa do Projeto Pescar parece não estar na redução de desigualdades, mas na criação de melhores condições para o ingresso no mercado de trabalho, sendo que as bases gerais do Projeto mostram-se mais eficazes do que a formação técnica específica oferecida em cada curso.

4.5 Três histórias de vida

As narrativas dos três jovens entrevistados durante a pesquisa de campo, um egresso do Projeto Pescar bem colocado no mercado de trabalho e dois alunos em etapa final do curso de iniciação profissional, exemplificam a diversidade de motivações, de atitudes, de percepções, de sonhos e de projetos relacionados à família, aos amigos, à vida e ao trabalho entre os participantes do Projeto Pescar.

Buscou-se investigar o caso de um jovem preparado para atuar no setor da indústria e que estivesse empregado no mercado formal de trabalho e os daqueles que estavam vivendo suas primeiras experiências como aprendizes no mundo corporativo, porém no setor de serviços. O primeiro foi indicado pela Fundação Projeto Pescar e a localização dos dois últimos teve como critérios:

estarem realizando o curso e residindo no mesmo bairro em que a experiência do Projeto Pescar iniciou há mais de três décadas.

Uma vez identificada a unidade do Projeto Pescar a ser visitada, a pesquisadora fez contato com o orientador da turma, que autorizou o seu ingresso em sala de aula, apresentou-se e explicou aos estudantes o objetivo da entrevista. Na sequência, perguntou ao grupo: “quem gostaria de me contar sobre a sua história de vida?”. Os dois primeiros a se manifestarem, um homem e uma mulher, foram então entrevistados durante uma hora cada um.

Para proteger suas identidades, as iniciais dos nomes próprios foram trocadas e as menções às empresas foram suprimidas, bem como as referências específicas aos locais de residência.

Acredita-se que as histórias aqui apresentadas são representativas e, mesmo não tendo a dimensão de uma amostra quantitativa, reforçam dois aspectos que se deseja enfatizar neste capítulo. Primeiro, a noção de juventudes como um conceito no plural. Segundo, a importância de que as organizações que se propõem a realizar projetos em benefício dos jovens o façam *para* eles e *com* eles.

4.5.1 O integrado

Para J., 28 anos, o primeiro contato com o mundo do trabalho foi motivado pelo desemprego paterno. Sua família era composta por cinco pessoas: o pai caminhoneiro, a mãe “do lar”, ele, seu irmão gêmeo e outro irmão mais moço. Moravam em uma casa na região metropolitana de Porto Alegre. Na época de seu ingresso no Projeto Pescar, o bairro onde a família residia apresentava um dos índices mais altos de violência e de criminalidade do Rio Grande do Sul. Ele conta:

Antes do Projeto Pescar meu pai ficou desempregado por um grande período. Acho que uns seis, sete meses mais ou menos, sem nenhuma renda e daí nesse período a minha mãe teve a ideia de confeccionar pães. Ela que sempre foi do lar teve a ideia de fazer pães. O meu irmão e eu vendíamos esses pães pra ajudar na renda da família. Eu vendi pães acho que por um período de um ano, um ano e pouco, e depois surgiu o Projeto Pescar, a oportunidade do Projeto Pescar. Fiquei sabendo através de um amigo, um colega de escola que fez no ano de 1999. (...) Ele me falou sobre esse projeto e então eu fiquei bastante interessado. Naquela época não se tinha

tantas oportunidades, hoje nós temos o Formare e vários outros projetos. Me inscrevi para o Projeto Pescar, fiz as provas e felizmente fui aprovado no ano 2000 e comecei na empresa. Naquela época o curso se chamava auxiliar técnico de mecânica de refrigeração (...). Eu não tinha grandes perspectivas, sonhos né, eu acreditava que a minha vida ia ser como era a dos meus amigos e colegas. Eu trabalharia provavelmente num mercado, alguma coisa assim. Não pensava em fazer faculdade porque os meus pais não tinham condições, só o meu pai que trabalhava.

Vale notar que, mesmo tendo contado que foi a mãe quem buscou uma alternativa de sobrevivência para a família quando o pai ficou desempregado, J. demonstra considerar como “trabalho” somente as atividades realizadas fora do lar.

Embora a pergunta inicial da entrevista tenha sido direcionada às lembranças mais remotas de sua infância, J. logo tratou de falar sobre o Projeto Pescar, demonstrando ter um discurso razoavelmente pronto. Isso se explica pelo fato de, anteriormente, ele ter atuado como uma espécie de “garoto propaganda” da instituição. Em mais de uma oportunidade, em cerimônias de formatura e em eventos dirigidos ao público empresarial, já havia relatado a sua experiência pessoal. Simpático e sorridente, ele se expressa com segurança e transmite autoconfiança, aparentando estar ciente de sua capacidade de gerar empatia. Seguem os trechos da entrevista em que o discurso “oficial” parece mais evidente:

Uma vez no curso eu fui questionado pela professora que era a nossa coordenadora. Ela foi perguntando pra todos os jovens: o que você quer fazer na faculdade? Eu era um dos últimos, daí ela me questionou: o que tu queres fazer? E eu disse: eu não posso fazer. E ela tornou a perguntar de novo o que tu queres fazer, e eu disse eu não posso fazer. E ela disse: eu não perguntei se tu podes, eu perguntei o que é que tu queres fazer. Daí no final da aula ela me pediu pra que eu ficasse na sala e ela conversou comigo e disse que, pra conseguir chegar aonde eu quisesse chegar, era necessário ter sonhos, ter planos, enfim. Aquele cuidado, aquele amor que aquelas pessoas tinham por mim foi me envolvendo de uma forma que eu fui me apaixonando pelo Projeto Pescar e eu comecei então a me dedicar e a tirar boas notas. Eu era um dos melhores alunos, felizmente. E então começaram os estágios nas áreas e eu tive a felicidade de trabalhar em uma área em que um dos gerentes era, na época, uma pessoa que assim como eu veio também da periferia e participou de um projeto, se não me engano da Linck. Então ele tinha um carinho especial comigo e com essa menina aí e certa vez ele, conversando comigo numa avaliação, perguntou o que eu queria fazer daqui a cinco anos e eu fiquei pensando assim, fiquei meio sem resposta, né... Um jovem de 17 anos cheio de dúvidas tendo aquela imensidão da empresa pela frente e daí eu disse pra ele que eu queria fazer faculdade (...) e ele disse, cara, é necessário que tu

tenha objetivos, que tu tenha sonhos, que tu tenha planos, e eu vou te dizer uma coisa. E daí eu me lembro bem dessa frase, é a frase tema assim que ele disse: as pessoas dizem que é necessário ver pra crer e eu te digo que é necessário crer pra ver. Aquilo falou forte comigo então eu comecei a me planejar e tal. (...) Ele tinha formação em engenharia mecânica e aí eu me inspirei bastante nele. Eu disse assim, eu quero fazer engenharia mecânica, eu gosto desse negócio aí, e então dali pra frente eu comecei a ter essa ideia de querer ser engenheiro.

Mais adiante, após a narrativa inicial, quando perguntado se poderia dar mais detalhes sobre “a imensidão da empresa” à qual se referiu e o que recordava desse período, acrescentou:

(...) É que até o momento eu não tinha tido nenhum contato com nenhum tipo de empresa. Minha visão de empresa era de visitar um mercado entrar dentro e comprar e tal. Eu não conhecia essa parte sistêmica de como funciona, os produtos, quando entra a parte da departamentalização, esse setor faz isso aquele setor faz aquilo, que a empresa é uma empresa multinacional, que exporta pra tantos países e tal, tem uma gama de produtos x, tem uma quantidade enorme de funcionários, e todo aquele aparato também na parte de infraestrutura voltada para o funcionário, plano de saúde plano odontológico, programa educação, essas coisas assim (...) É muito legal trabalhar em empresas que te dão essa base, isso é muito bom.

A situação descrita por J. é comum aos egressos do Projeto Pescar que, logo após a formatura, são encaminhados para empresas com atuação na área para a qual foram preparados. Isso ocorre com maior frequência, segundo os índices de empregabilidade da organização, em atividades do setor industrial. No caso de J., preparado como aprendiz de Mecânica de Climatização, sem qualquer experiência anterior no mercado formal de trabalho, é inegável a contribuição do Projeto Pescar como facilitadora de seu ingresso numa das maiores empresas do setor.

Ao contar que foi aprovado e que teve a chance de permanecer na empresa promotora do curso, J. passou da narração para a argumentação para fazer uma ressalva de caráter institucional, o que reforça a percepção de que estava decidido a destacar os aspectos positivos de sua experiência:

continuei na empresa, o que não é o objetivo do Projeto Pescar, o objetivo é preparar jovens para o mercado de trabalho, mas felizmente eles me contrataram, eu e mais dois colegas e comecei a trabalhar como auxiliar de produção.

Em geral, os jovens recém-formados que têm a chance de permanecer na empresa a qual frequentaram como aprendizes do Projeto Pescar são

aqueles que apresentam o melhor desempenho no curso e que estabelecem um bom relacionamento com seus colegas. Dificilmente um jovem que não preencha esses dois requisitos é convidado a ficar na empresa, o que confirma a tendência a privilegiar exatamente os menos vulneráveis entre os “socialmente vulneráveis”.

J. destaca o valor do estudo, de seu empenho pessoal e das oportunidades de capacitação profissional que a empresa lhe ofereceu desde o início:

Existia lá o Programa Educação, então eu comecei a estudar, fiz pré-vestibular e tal, e comecei a fazer faculdade de engenharia mecânica, trabalhando na produção. Dentro da produção eu comecei a me desenvolver e a crescer e daí eu passei de montador multifuncional 1 a soldador. Depois que eu trabalhei como soldador eu participei de um processo chamado talentos internos. Eles pegam as pessoas da manufatura e dão a eles um treinamento. Durante o período de um ano eles ficam dentro desse treinamento e algumas pessoas dessas, a fábrica tinha aproximadamente mil pessoas, eles pegam 10 pessoas e começam a treinar. Alguns dão sequência nesse treinamento, outros não, outros não têm o perfil. Felizmente eu participei desse processo e graças a deus eu fui selecionado. Então eu saí da linha de montagem e comecei a trabalhar na engenharia de processos como técnico de processos. Eu dava suporte pra quatro linhas de montagem (...). Depois de um ano trabalhando nessa função, tendo uma vivência maior administrativa, tendo outras relações de trabalho, uma visão mais sistêmica do negócio, então eu comecei a trabalhar como coordenador de equipes. Inicialmente eu tinha uma equipe de trabalho e por fim eu tinha quatro equipes de trabalho, quatro linhas de produtos que eu coordenava.

Percebe-se que, num curto espaço de tempo, J. ampliou seus horizontes significativamente para um menino que, até ingressar no Projeto Pescar, não tinha qualquer referência sobre o mundo empresarial. Não sem esforço, ele acumulou novos conhecimentos e experiências, sempre agradecido aos que o apoiaram e “a Deus”. A ideia de “dar tudo de si” para alcançar um objetivo, de não medir esforços para corresponder às expectativas da empresa e da família, muito enfatizada pelos orientadores do Projeto Pescar, permeia a fala de J. também quando ele relata o esforço para conciliar trabalho e estudo:

Foi bem difícil o início, bem puxado, porque sempre estudei em escola estadual e nunca fui um aluno assim excepcional, tipo bah o cara é nota dez pra ser engenheiro. Sempre fui um aluno mediano, passei em todas as disciplinas, nunca rodei graças a deus, mas foi meio difícil assim o início. Eu lembro que eu estudava bastante de madrugada, lembro que os professores tinham aquela ideia de que o que eles estavam ensinando era básico, e que eu já sabia aquilo quando na verdade eu não sabia. (...) Pra mim era tudo muito novo e

muito difícil. As primeiras cadeiras eram muito difíceis mesmo, então eu entrava madrugada estudando. Hoje é fácil de fazer faculdade com média seis. Naquela época era média oito, então era bem difícil mesmo.

Quando ocorreu a crise econômica internacional, entre 2008 e 2009, J. estava prestes a concluir o curso superior em uma universidade privada, com as despesas totalmente custeadas pela empresa que o empregava há oito anos. Com a transferência das linhas de produção que coordenava para o norte do país, ele foi confrontado com uma difícil escolha: transferir-se junto com a empresa ou deixar o emprego e permanecer no Rio Grande do Sul.

Acreditando que o mercado de trabalho se manteria aquecido, confiando em seu currículo e na perspectiva de conseguir uma colocação como engenheiro mecânico, decidiu deixar a empresa. Preferiu trocar a segurança e a estabilidade econômica pela possibilidade de concluir o curso superior. As relações familiares e as conquistas materiais recentes tiveram peso significativo nessa opção, conforme recorda:

Eu não quis porque eu tava todo estruturado aqui, eu já tinha meu carro próprio, minha casa própria, na época eu morava numa casa e tinha um apartamento que eu alugava. Eu já tinha meus negócios aqui e eu queria ficar perto disso aqui, da minha família. Eu sempre fui muito família, nesse período eu já era casado também né, não tinha filhos e ainda hoje não tenho filhos (...). Então fiz um acordo com a empresa, saí pra procurar outra, tudo tranquilamente. Depois desse período eu fiquei oito meses desempregado, bah foi muito complicado, muito complicado. O mercado todo sofreu com essa crise e depois eu consegui me colocar no mercado de trabalho novamente. Trabalhei durante acho que uns seis meses numa empresa como supervisor de manufatura, também de refrigeração.

Habitado a trabalhar em uma grande empresa multinacional, J. conta que não se adaptou ao ambiente de uma empresa de pequeno porte da mesma área de atividade da anterior. Ficou lá por pouco tempo até surgir uma oportunidade em uma empresa do ramo de bebidas, onde trabalhou durante um ano e meio como supervisor de manufatura. Nesse período foi convidado a dar aulas de administração no programa governamental Pró-Jovem, embora estivesse recém-formado em engenharia mecânica. Para ele, essa foi uma experiência altamente gratificante, que despertou o desejo de continuar lecionando num futuro próximo.

A distância entre o local de trabalho e o de residência, e o tempo gasto nos deslocamentos diários começaram a representar um incômodo maior para J., que saiu em busca de um novo posto na capital. Finalmente obteve a colocação que tanto desejava: foi contratado como engenheiro mecânico, responsável pela manutenção do sistema de ar condicionado de sete unidades de um grande complexo hospitalar, cargo que ocupava na ocasião da entrevista.

A história narrada por J. personifica o ideal da organização como exemplo “de sucesso”, sob medida para as ações de marketing e de comunicação institucional. Um tanto evasivo e reticente para abordar outros aspectos de sua vida, mostra-se totalmente disposto a divulgar a experiência do Projeto Pescar, seguindo praticamente à risca as prescrições de uma trajetória ascendente, conforme os valores sublinhados pela organização: esforço e dedicação ao trabalho, aplicação nos estudos, valorização das relações familiares e crescente conquista de bens materiais. Esse último aspecto, presente em discursos de outros egressos do Projeto Pescar, alinha-se com a noção de “vencedor” típica das sociedades capitalistas orientadas para o consumo massivo.

A experiência de J. também confirma algumas situações apontadas no censo de egressos como sendo comuns a muitos dos jovens entrevistados. Entre elas, o fato de ter chegado ao Projeto Pescar por indicação de um amigo de escola; de ter buscado a iniciação profissional motivado pela necessidade familiar de obter renda complementar; o baixo aproveitamento dos conhecimentos adquiridos na escola pública no momento de ingresso no mercado de trabalho; a necessidade de participar continuamente de processos de capacitação para o bom desempenho no trabalho; e a continuidade dos estudos, em nível superior, viabilizada pela obtenção de bolsa de estudo em uma universidade privada.

Outro fato que ele próprio refere é a existência de maior oferta de oportunidades como a do Projeto Pescar, voltadas à iniciação profissional de jovens. Ao final, J. expressou satisfação ao contar que o irmão de 16 anos está inscrito no Projeto Formare e comentou: “ele está tentando seguir os meus passos, eu acredito”.

Pode-se perceber que os valores que J. demonstra cultivar e os aspectos que trata de enfatizar em sua narrativa de vida, do passado e do presente, estão bastante associados às referências que toma do mundo dos adultos com os quais convive, ou seja, seus pais, professores e superiores no ambiente de trabalho.

4.5.2 O sonhador

No domingo em que completou 19 anos, em novembro de 2012, P., estudante do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Porto Alegre, passou o dia com os melhores amigos no evento “Animextreme”. Realizado no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, esse encontro reuniu cerca de 2.000 jovens que têm em comum a paixão pela “cultura oriental”, leia-se, por jogos e aparelhos eletrônicos, desenhos animados japoneses e shows musicais.

Na fila para entrar no colégio, eles aguardavam pacientemente, sob sol forte e intenso calor, a maior parte caracterizados como os personagens que reverenciam: tatuados, vestindo roupas “dark”, com os cabelos pintados de cores vibrantes e portando adereços, tais como capas, máscaras, correntes e espadas, além de seus celulares e câmeras fotográficas digitais. Muitos chegavam em ônibus vindos de diversas cidades do Rio Grande do Sul, que ficaram estacionados no entorno do colégio.

Um comentário de P. sobre esse evento:

É uma loucura aquilo! (...) Se tu entrar lá dentro e tu não falar de desenho, tu é o estranho. É como se eu sair aqui fora e começar a falar de desenho pras pessoas, eu vou ser o estranho. Lá não, o estranho é os normais (...). O normal da rua é o estranho lá dentro.

Com sua linguagem própria, P. expressa a noção relacional de identidade, percebendo que aquilo que vincula alguns é o mesmo que os distingue e afasta os outros. “A identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas”, conforme Denys Cuche (2002, p. 176). A diferença cultural “nós/eles” é compreendida claramente pelo entrevistado.

O “Animextreme” e todos os desdobramentos virtuais do evento nas redes sociais ilustram as ligações horizontais que se criam entre os adolescentes, em turmas, grupos ou gangues em busca de novas experiências, criadores de linguagens não enquadradas na “cultura oficial”, conforme observado por KEHL (2007).

Na data da entrevista, P. estava por concluir o curso de Auxiliar em Serviços de Logística no Projeto Pescar e fazia estágio, como aprendiz de recursos humanos, em uma empresa dedicada à contratação de profissionais terceirizados para empresas de vigilância e de segurança privada. Foi o primeiro de sua turma a erguer o braço, dispondo-se a dar a entrevista e a falar sobre sua vida para a pesquisadora.

Nascido em uma cidade na fronteira com o Uruguai, P. nunca saiu do Brasil e sonha em conhecer o Japão e outros países do oriente. Ao longo da narrativa, o tema dos jogos eletrônicos, dos desenhos animados e do valor atribuído à mãe e aos amigos é recorrente. Da forma como se expressa, ele parece estar em busca de um “paraíso perdido”, ou de alguma rota de fuga da realidade de seu cotidiano, embora não manifeste descontentamentos e prefira, tranquilamente, falar sobre aquilo que lhe traz alegria, com uma visão positiva da vida. É como se necessitasse falar sobre o futuro para poder descobrir qual o caminho que irá tomar diante de tantas coisas que lhe interessam:

Quando eu era criança eu nunca tive esse negócio de querer crescer. Eu sempre gostei da idade que eu tinha na época e nunca queria envelhecer. Eu gosto de desenho⁴⁴, é uma coisa que vou levar pra vida toda, né. (...) Queria ir pro Japão porque dizem que lá esses eventos de Animes são melhores que aqui. Então um dia eu queria ir lá pra ver como é que é, e também porque eu gosto da cultura. Outra coisa que eu queria fazer é kung-fu. Isso tudo eu vou fazer um dia, eu só to esperando acabar o colégio e conseguir um emprego. É uma coisa que eu tenho na minha cabeça, eu ainda vou fazer kung-fu no ano que vem (...). Vou fazer meu curso profissionalizante, primeiramente, e depois web design e mais pra frente, quem sabe, fazer uma faculdade (...). Quero fazer alguma coisa pra me especializar.

Como a pergunta inicial da entrevista referia-se ao passado e às primeiras lembranças da infância, P. narrou sua história do nascimento até o presente. Porém, logo que fez a primeira pausa, tratou de falar sobre o futuro.

⁴⁴ Quando P. fala em “desenho” ele está se referindo aos desenhos animados.

Contou que veio para Porto Alegre ainda bebê, para um tratamento de saúde, com a mãe e o irmão mais velho. A mãe teve o primeiro filho aos 18 anos e P. nasceu quando ela tinha 20. O pai morreu logo após o seu nascimento. Disse que não o conheceu e que nunca chorou por isso. “A mãe não gosta de lembrar o período difícil porque começa a chorar. Eu quase morri, passei por uma cirurgia, fiquei sem oxigênio”, recordou. Em relação à morte do pai, lembra: “A mãe esperava que eu chorasse, mas eu não chorei, eu não tinha uma relação de afeto com ele”.

Quando busca resumir sua história passada, P. afirma: “minha infância foi muito difícil e complicada, como a minha mãe diz, ela tinha que trabalhar e cuidar de nós dois ao mesmo tempo”. Ele contou sobre a escola e os amigos, dizendo que foi muito cedo para o colégio e que guarda boas lembranças da creche, do jardim de infância e do “pré”.

Logo que vieram para Porto Alegre, os três residiram no centro da cidade. A mudança para a vila ocorreu na época em que P. entrou para o ensino fundamental.

Não me aceitaram no colégio e isso me atrasou. Entrei com oito anos. Me atrasei e rodei um ano (...). Mas foi até bom porque antes eu não tinha muitos amigos, foi depois que eu reprovei que comecei a ter mais amigos, conheci mais pessoas. Sempre as pessoas falam que rodar é sempre um atraso. Pra mim não foi, eu discordo. Nem sempre as coisas ruins que a gente pensa na hora, depois não é ruim (...) O melhor foi a quarta série. Teve uma época que eu não queria ir pro colégio mas eu gostei dos três anos no ensino médio.

Vale notar a forma como ele se refere à escola, mesmo tendo dito que gosta dela porque lá fez bons amigos: “Eu vou me *gastar* mais um pouco no colégio agora pra ter uma compensação nas férias, eu penso assim.”

Logo que retoma o tema dos jogos, ele diz: “Quando eu era pequeno eu não tinha dinheiro pra comprar videogame e jogava na casa dos amigos. Agora eu já tenho e até vou comprar um novo”.

Sempre gostei de videogame, sempre tive interesse nessa área de criar jogo, mexer em coisa gráfica, só que eu não sei, por isso mesmo eu queria fazer uma faculdade ou então um curso pra saber lidar melhor. (...) Meu maior sonho é criar um jogo, lidar com as coisas de computação. (...) Eu jogo todo dia com meus amigos.

Ao recordar que seu interesse pelos desenhos animados japoneses começou quando ainda era muito pequeno, P. relatou que “as tias” da creche colocavam as crianças diante da televisão para que os assistissem. E mostrou-se grato a elas por isso. Na sequência, a paixão pela música surgiu na conversa quando começou a enumerar mais coisas que aprecia:

Música é a coisa que mais gosto na vida. De ouvir música. Acho que isso é o primeiro lugar, música. Gosto de ficar comigo mesmo ouvindo música. Estudo ouvindo música com os fones de ouvido, isso me acalma (...). Não consigo prestar atenção se não estiver ouvindo as minhas músicas. Ultimamente ando muito com dor de cabeça. Tenho alergia a chocolate, ao cacau. Gosto de música bem alta e isso é ruim pros ouvidos, né? Não gosto de sair e ouvir o barulho do ônibus.

Alguém disse a P. que ouvir música em volume muito alto com fones de ouvido pode fazer mal à saúde e ele estava particularmente preocupado com esse problema, tentando descobrir se as dores de cabeça que sente seriam pela música ou pelo fato de ser alérgico. Enfatizou que não gosta de música brasileira e contou que ouvia rock americano desde criança. Citou duas bandas brasileiras, CPM e Charlie Brown, como suas favoritas. “Comecei a ouvir mais *hip-hop* agora, Beyoncé, Rihanna, e os pop também”. Contou que nunca assistiu a um show internacional e disse que gostaria muito de ver a Rihanna, esboçando um sorriso. Depois complementou: “mas acho que tenho que dar um tempo pra minha cabeça”.

Durante a narrativa sobre a infância, P. destacou a figura materna e se mostrou compreensivo com as dificuldades pelas quais ela passou, sempre mantendo o tom respeitoso.

Aproveitei bastante a minha infância, correr, brincar de esconde-esconde com os amigos (...). Brinquei muito com meu irmão mais velho porque minha mãe sempre trabalhou muito (...). Meu irmão tinha seis anos e eu tinha quatro e a gente se virava assim sozinho.

Contou que, com seis anos, o irmão arrumava a casa e disse “a gente tinha tudo pronto pra ela quando ela chegava do trabalho”. Ele e o irmão começaram a cozinhar entre os sete e os oito anos, “quando já dava pra mexer com fogo. Antes a mãe deixava pronto”, referindo-se ao almoço.

Hoje o núcleo familiar é composto por quatro pessoas: ele, a mãe, o padrasto – o terceiro marido, um psicólogo evangélico cego – e a irmã mais

moça desse último casamento. O irmão mais velho casou e já tem uma filha. No segundo casamento, sua mãe teve o terceiro filho homem, que não mora mais com eles.

Quanto à ocupação anterior da mãe, P. não soube explicar quando indagado. Só disse que sempre foi “fora de casa” e que, no último período, antes de se tornar “dona de casa”, ela havia trabalhado na Igreja Universal. As complicações de saúde resultantes do último parto motivaram a interrupção. Nesse ponto da entrevista, P. espontaneamente fala sobre religião:

Agora descobri a minha religião, como é que chama, tao... taoísmo. Aqueles que acreditam um pouco nos dois, na ciência e na religião, mas também discordam em muitas coisas. O mesmo amigo que gosta de videogame pesquisou isso comigo, e essa outra religião que eu não lembro o nome. Eu digo que sou mais ateu porque a igreja não foi uma parte boa da minha vida. Ficar na igreja, sabe, eu nunca gostei muito. Depois dos doze anos eu nunca mais fui. Minha mãe perguntou se eu queria continuar indo lá. Eu tinha a opção (...). A última vez que eu fui foi no casamento da minha mãe, no chá de bebê.

Tanto para pesquisar sobre a razão de suas dores de cabeça, para saber mais sobre as religiões ou para descobrir sua vocação profissional, P. recorre à internet na companhia de amigos. Ele refere-se a essa fonte de informação como se fosse totalmente confiável e aparenta ser influenciado por ela em alguma medida:

Talvez eu fique na empresa, eu queria ficar. O trabalho é corrido mas é bom. Acho que me identifiquei com essa coisa do RH, trabalhar com pessoas. O teste que eu fiz pela internet deu que, pelo que eu gosto, eu tenho que trabalhar com pessoas – professor, médico, essas coisas de se envolver com pessoas. Acho que eu gosto mesmo.

Durante a semana, a rotina descrita por P. se resume a frequentar o curso do Projeto Pescar pela manhã, almoçar lá – as empresas fornecem a refeição – e seguir para a escola à tarde. Faz os trajetos a pé, com os amigos, porque os locais são bem próximos. No curso diz que se sente bem porque tem dois amigos de infância, colegas de escola e também vizinhos. Retorna para casa em torno das 18 horas, mas às vezes sua turma vai até o shopping para “ver filme e comer batata”. Embora haja um shopping em seu próprio bairro, os jovens de seu grupo preferem pegar um ônibus para frequentar um local distante que lhes agrada mais. Em nenhum momento P. fez referência a

dificuldades financeiras, ao contrário, da forma como fala, parece que tudo o que deseja está realmente ao seu alcance.

Posso dizer o que eu penso sobre o futuro? Quero terminar o ensino médio e continuar trabalhando, ver se eu fico, né, na minha empresa ou então conseguir um outro emprego e de repente começar um curso. Gosto muito de jogar videogame e acho que quero algo nesse ramo (risos). Mas também tenho vontade de fazer matemática. Não sou bom, mas tenho vontade. Sou razoável, sei um pouquinho, mas tenho vontade de aprender. Vou fazer o profissionalizante ano que vem.

Aos fins de semana, P. relata que costuma sair bastante à noite com os amigos. Para ele, o celular é só um meio para facilitar a comunicação com seu grupo e com a mãe: “não sou muito de celular (...). Eu comprei porque eu ia trabalhar, estudar e ficar um tempo fora. Pra minha mãe não se preocupar, pra avisar quando vou dormir fora e pra manter contato com os amigos”.

Ao final da entrevista, quando perguntado se tinha namorada, P. respondeu:

Não tenho namorada. Quero ficar sozinho. Não quero ter filhos. Todo mundo diz que eu sou um cara legal e que eu seria um bom pai. Eu não acho que eu seria um bom pai. Não consigo gostar muito de criança. Não consigo lidar com criança. Se é pra ter um filho tem que saber cuidar bem, tem que ter atenção, e eu acho que eu não vou ser um pai legal. De que adianta ter uma criança e não poder dar atenção, ou deixar infeliz ou xingar. Eu fui muito manhoso quando criança. (...) Eu prefiro ficar sozinho ou então arranjar uma esposa que também não queira, o que é muito difícil hoje em dia.

Ao mesmo tempo em que valoriza o período da infância, que tem saudades das brincadeiras com o irmão e os amigos, que se mostra cuidadoso em relação ao tratamento que julga que as crianças merecem receber de seus pais, P. é firme ao afirmar que não pretende ser pai, mesmo sendo “um cara legal”. Sem entrar em detalhes do campo socioafetivo, que cabem aos domínios da psicologia, pode-se intuir que P. vive os dilemas daqueles que se prendem a valores da infância quando é chegado o momento de enfrentar as questões objetivas e nada fáceis de uma vida adulta. Para ele, o Projeto Pescar parece significar mais um espaço de convivência entre amigos do que de aprendizagem orientada para uma futura carreira profissional, a qual deseja identificar dentre uma gama de possibilidades que o atraem.

4.5.3 A resiliente

Falando sem parar, por vezes quase perdendo o fôlego, C., 16 anos, engata uma frase na outra e se refere com naturalidade surpreendente a fatos dramáticos de sua vida. De quando em quando esboça um sorriso, como quem diz à entrevistadora: “a vida é assim mesmo”, e vai em frente. Segue o trecho inicial de sua narrativa:

Logo que eu nasci meu pai faleceu porque ele tinha problemas, envolvimento com drogas, essas coisas assim. Um mês depois que eu nasci meu pai faleceu. Ele tinha problemas com o tráfico, porque ele ficou devendo e ele comandava, daí como ele tinha matado uns caras perigosos eles mataram ele. Eles queriam pegar eu, eu era bebezinho. Eles queriam pegar eu e a minha mãe. Foi nisso que a gente foi um pouco pro interior (...). A gente ficou por um tempo, depois a gente voltou e mudou de vila (...). E a gente veio morar nessa que eu tô agora (...). Faz mais de 15 anos que eu tô aqui.

Em contraste com a família de J., o primeiro entrevistado – composta por pai, mãe e filhos –, C., assim como o sonhador P., convive com arranjos familiares não convencionais. Na ocasião da entrevista, seu núcleo familiar era formado pela mãe, cozinheira “encostada por causa da depressão”, o padrasto, pedreiro, e as duas irmãs de pais diferentes, sendo que a mais velha já havia saído de casa, depois de superar a dependência de drogas. Ela conta que a mãe conheceu o padrasto quando retornaram do interior e expressa seu bom relacionamento com ele:

Meu padrasto pra mim foi um pai por causa que eu conheci ele quando eu era pequeninha e eu mal sabia falar. Ele trocou minhas fraldas, ele fez tudo, né. Ele me chama de filha, tudo assim, e eu também chamo ele de pai e considero ele como pai, e respeito ele e ele também me trata bem. Eu tenho uma irmã de 21 anos e uma de 12. A minha de 21 não é do mesmo pai que eu e nem do mesmo pai que a minha irmã agora. Essa de 12 anos é do padrasto novo, que é o que mora com a gente até hoje.

A mãe, 40 anos, é mais velha do que o padrasto e representa para C. “uma guerreira”, porque lutou para não perder a filha quando tentaram tirá-la de sua guarda. “Disseram que ela não conseguia criar a primeira filha e muito menos ia conseguir me criar. Então pra fugir de tudo ela saiu daqui”. Segundo C., a mãe sofreu perseguições e muitas pressões logo após a morte do pai, inclusive para que seu bebê fosse entregue para ser criado pelas tias. Embora

não mencione a participação de conselheiros tutelares ou de juizado da infância e da juventude, depreende-se que, nesse período, pode ter havido alguma influência dessas instâncias públicas.

Da primeira à sexta série do ensino fundamental, C. estudou na mesma escola localizada no bairro em que reside, até que, novamente, a exposição à violência determinou uma mudança. Desta vez não ligada ao tráfico de drogas, mas sob a forma de *bullying*:

Umás gurias queriam me pegar no colégio porque sempre ninguém foi muito com a minha cara. Sempre fui assim, tipo ninguém ia muito comigo, que eu tinha uma carinha de metida, e todo mundo tinha problema comigo. Um dia eu tava indo pra igreja e daí acho que eram umas 12, 13 gurias e elas me pegaram. E elas me bateram muito. Eu não conseguia me defender. Consegui tirar umas, só que daí eram várias e elas me bateram um monte.

Após esse episódio, a mãe de C. a tirou da escola e ela passou a estudar em um colégio público de uma cidade vizinha, contando com a ajuda do “dindo” para pagar as despesas de transporte porque sua mãe não tinha as condições. Em seguida a mãe adoeceu, ficou depressiva e foi internada no Hospital Espírita de Porto Alegre por alguns meses. Durante esse período, C. teve de interromper os estudos para acompanhá-la. Graças a uma amiga que lhe “passava as matérias”, C. continuou acompanhando as lições e voltou à escola quando a mãe se recuperou. Ela lembra: “Eles me deram a oportunidade de fazer uma prova com todo o conteúdo e eu tinha que tirar 10. Estudei, estudei, estudei, e consegui tirar 9, quase gabaritei a prova”.

Nessa ocasião, “os problemas eram tudo junto”, como C. relatou. Também seus avós adoeceram e a situação familiar complicou-se. A direção da escola foi sensível e a aprovou na sétima série, após muitas conversas com a mãe, atestados de saúde etc. Assim, C. foi transferida para outro colégio, próximo de sua casa, onde concluiu o ensino fundamental e iniciou o primeiro ano do ensino médio, ingressando no “magistério”, o curso profissionalizante que escolheu. “Sempre tive o sonho de ser professora. Sempre tive o sonho de ensinar os pequeninhos. Desde pequena eu brincava assim, que eu era professora”, disse.

Para C., o magistério não é tão fácil como muitos colegas dizem, porque lá “eles te puxam”, ou seja, há outras exigências, como exemplifica:

O caderno tem que ser um exemplo de professora, muito organizado, os teus planos de aula têm que ser tudo organizado, e tu não pode se comportar como as outras pessoas do colégio (...). É tudo em cima do magistério, é um pouco mais difícil.

No próximo ano, C. iniciará o estágio avaliativo, supervisionado por uma professora, e estava empenhada em estudar e treinar para ser aprovada. Contou que, no dia da entrevista, sentia-se nervosa porque, à tarde, teria que dar uma aula de geografia para os colegas. Essa atividade valeria como nota final do semestre e estava ansiosa para passar de ano.

Se a entrevistadora não indagasse sobre a sua rotina diária, provavelmente C. nem falaria sobre o Projeto Pescar. Mostrava-se entusiasmada com a perspectiva de ser professora e afirmou que “até aceitaria dar aulas no EJA”, o programa governamental voltado à educação de jovens e adultos.

C. revelou que procurou o Projeto Pescar “por curiosidade e também porque tinha dinheiro envolvido”, acrescentando: “tudo o que eu queria, um dinheirinho, né...” Ela já tinha ouvido falar do Projeto quando uma amiga a convidou para fazerem a prova de admissão juntas. “Nem queria, nem dei muita bola, mas não custava nada”, disse. Sem grandes expectativas, fez a prova, que achou “bem fácil”, participou da dinâmica de grupo inicial e recebeu a notícia de que estava aprovada depois que o orientador visitou a sua casa. A mãe a incentivou porque não queria que ela continuasse em casa “sem fazer nada”.

Depois que a irmã mais velha se casou e saiu de casa, C. sentiu a sua falta e ficou um pouco depressiva, como a mãe. Passava horas deitada no sofá, só vendo TV e comendo. “Eu era mais gordinha, depois que eu entrei no Pescar até emagreci e comecei a me cuidar mais”, observou. Um detalhe inusitado: C. contou que agora faz esteira em casa de vez em quando. Uma esteira ergométrica que o padrasto, pedreiro, deu de presente para a mãe dela, quando esta começou a engordar por não trabalhar mais como cozinheira.

Em sua narrativa, C. demonstrou ter pouco envolvimento com o curso que estava realizando no turno da manhã no Projeto Pescar, preferindo falar sobre as atividades que realiza no turno da tarde, dividindo-se entre o estágio

na área de marketing de uma empresa de transportes, o qual faz parte do programa do Projeto Pescar, e os compromissos escolares.

Ela definiu sua rotina diária como “bem corridinha”. Nos dias em que tem estágio no colégio, para não chegar atrasada, sai do Projeto Pescar no fim da aula, sem almoçar, e passa em casa “só pra trocar de roupa”, ficando sem a refeição. Retorna para casa em torno das 18 horas e tem “muuuuuito trabalho” para fazer, como enfatiza alongando a sílaba, entre lições de casa, reuniões de grupo com os colegas e preparação de materiais, tais como cartazes para utilizar em seu treinamento para ser professora.

Em relação à experiência na empresa, C. contou que faz “bastante coisa”, pois realiza atividades para o “marketing externo e interno”, conforme exemplifica:

Os eventos, tudo eu presencio, tudo eu tenho que estar junto. Tenho que botar banner, essas coisas assim. Faço kit de aniversariante, faço kit de integração, vou pra tudo o quanto é lado, porque eu também faço os murais da empresa, circulares, essas coisas, e a empresa é grande. Mas é legal porque todo mundo me conhece.

A primeira experiência de C. nessa empresa de transportes, no setor de almoxarifado, foi a que mais lhe agradou. “Até chorei quando saí de lá (...). Eu via as peças, baixava notas no sistema, essas coisas”, diz. Mas a razão principal que aponta relaciona-se à boa convivência com os colegas: “as pessoas eram muito queridas comigo”.

No plano inicial do estágio, estava previsto que C. passaria do almoxarifado para o setor de recursos humanos. Porém, a colega estagiária que trabalhava no marketing ficou grávida e C. foi colocada em seu lugar. Vale destacar a forma como ela justificou essa mudança de planos: “no marketing faz esforço, pega caixa, daí eu entrei no lugar dela”.

Percebe-se, nesse trecho da narrativa, um aspecto sobre o qual os pesquisadores do censo de egressos alertaram os gestores da organização em estudo. Algumas empresas tendem a utilizar a mão de obra juvenil para a realização de tarefas braçais, pouco relevantes e não relacionadas à aprendizagem proporcionada pelo curso, e menos ainda com o que desejam aprender a fazer no ambiente corporativo.

Assim como o primeiro entrevistado, o “integrado”, C. demonstra que leva a sério e se sente gratificada com os conselhos e avaliações positivas que

recebe dos professores, do orientador e de seus chefes na empresa. Quando levou o convite para a formatura do Projeto Pescar para o seu ex-supervisor do almoxarifado, ficou emocionada com a reação:

Ele começou a me elogiar (...). Fiquei muito feliz naquele dia. Fiquei com a minha bola lá em cima. Ele disse assim: tu é uma menina que tem muito carisma, que a gente percebe, e eu vou ter todo o prazer quando surgir uma nova oportunidade aqui (...). ele falou que eu estudando bastante eu vou muito pra frente, que sou uma menina de ouro (...). que eu sou uma pessoa que passou e que ele nunca vai esquecer porque tem pessoas que passaram e ele falou que não lembra nem o nome (...). Pra mim, como é que eu vou dizer, ele é assim... Eu me inspiro nele porque ele é uma pessoa rica assim, muito boa, muito tudo.

O caso de C. mostra a capacidade juvenil de enfrentar adversidades e situações de violência no cotidiano sem perder o rumo ou a integridade pessoal. Além dos aspectos de personalidade individual, a existência de vínculos afetivos e de uma rede de proteção e de apoio constituída por familiares e amigos parece ser fundamental nesse sentido. Para ela, a participação no Projeto Pescar, embora o curso não estivesse diretamente ligado à profissão que deseja seguir, oportunizou uma convivência e uma aprendizagem que lhe trouxeram ganhos importantes em termos de autoestima e de autoconfiança, muito além da ajuda financeira que a atraiu no primeiro momento.

Sem a pretensão de tipificar um universo tão complexo e diversificado como o dos jovens do Projeto Pescar, a partir dos três casos aqui estudados identificam-se alguns dos traços significativos dos diferentes modos de ser, de agir e de pensar. As entrevistas apontam para o valor de um estudo aprofundado com tal objetivo, que poderia jogar luz sobre as alterações que se fazem necessárias em projetos e programas sociais dos quais os jovens são tidos como “o público alvo”, em especial aqueles que pretendem promover o protagonismo juvenil, conhecendo e reconhecendo potencialidades juvenis, livres de preconceitos de classe ou de atitudes paternalistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo de caso, buscou-se analisar um processo de iniciação profissional de jovens desenvolvido em sistema de rede no meio empresarial brasileiro, sob a coordenação técnica de uma entidade privada sem fins lucrativos, no contexto das constantes transformações que ocorrem no mundo do trabalho, nos planos nacional e internacional. As reflexões tiveram como fio condutor as noções de flexibilidade e de resiliência – tanto dos sujeitos como das organizações em que atuam.

No que se refere especificamente ao objeto de estudo – a organização criada em 1976 como Escola Técnica Linck, que se transformou no Projeto Pescar ao final dos anos 1980, e que depois deu origem à Fundação e à Rede Projeto Pescar – observaram-se mudanças tanto nas sucessivas reconfigurações institucionais, como nas práticas, nos discursos e nas formas de relacionamento entre os atores sociais envolvidos. Depreende-se do que foi exposto nos capítulos anteriores que a organização se mostra flexível às transformações em seu contexto de ação e, ao mesmo tempo, resiliente, uma vez que cria as condições para a sua continuidade, mesmo em situações adversas e em tempos de crise.

O aspecto mais atraente dessa organização, porém, talvez resida no fato de suas ações estarem localizadas no espaço de interseção dos três setores da vida social: as empresas, os governos e a sociedade civil organizada, o que a torna mais complexa e dinâmica. Exatamente pela complexidade das relações entre os indivíduos e as organizações, e entre as diferentes organizações que trabalham em associação no desenvolvimento do Projeto Pescar, verificou-se que em cada período histórico há uma fase de transição, mais ou menos longa, até que as mudanças sejam introjetadas e que as percepções dos sujeitos, suas práticas e seus discursos se aproximem, certamente não sem tensões ou conflitos.

As forças que movem uns não são, necessariamente, as mesmas que movem outros. No interior dos mesmos grupos, as forças impulsionadoras das ações podem igualmente variar ao longo do tempo, sob influência de fatores internos e/ou externos. Aspectos culturais, comportamentais e ideológicos influenciam as motivações individuais e coletivas, e há que se considerar os

sistemas particulares de relevâncias e as diferenças entre as gerações como parte do quadro de análise.

Em pouco mais de três décadas e meia, mudou o Brasil, transformou-se o espaço público nacional, fortaleceram-se as organizações políticas e da sociedade civil e o mundo do trabalho experimentou alterações, em grande parte decorrentes das novas tecnologias e das imposições do sistema econômico capitalista transnacional.

Surgiram novos marcos legais no campo da defesa de direitos de crianças e de adolescentes no país, implantaram-se políticas públicas de combate à pobreza, de promoção da educação e da assistência social. Tornaram-se viáveis arranjos institucionais inéditos, que hoje possibilitam a aproximação de governos, de empresas e da sociedade civil no desenvolvimento de ações de caráter social. Esses são alguns dos avanços resultantes do processo de democratização e de ampliação das liberdades políticas, individuais e coletivas.

Os aspectos ideológicos que por longos períodos orientaram as políticas da educação profissional no Brasil estão sendo gradualmente superados pelo curso histórico, o que tem obrigado a organização em estudo e os seus principais atores a uma completa revisão de pressupostos norteadores.

Quanto à duração e ao ritmo dos períodos de transição entre os diferentes marcos de mudança organizacional, é possível estabelecer uma analogia com o processo de democratização e de fortalecimento das instituições que hoje integram o espaço público brasileiro. Mesmo havendo abertura para a interlocução, e existindo um arcabouço legal para regular a aproximação entre os três setores, verifica-se a recorrência de intervalos necessários para as devidas assimilações até que as mudanças se tornem efetivas. O Estatuto da Criança e do Adolescente, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei da Aprendizagem são alguns exemplos. Os reflexos das alterações que introduziram na vida dos brasileiros só foram devidamente assimilados algum tempo após sua instituição.

Quando, em 1976, o empresário Geraldo Tollens Linck sentiu-se motivado a iniciar seu projeto social sem contar com o poder público, descrente da capacidade governamental de solucionar o problema da preparação de jovens de famílias pobres para o ingresso no mercado de trabalho, e temendo

as consequências da violência urbana que crescia, ele não pretendia mudar o *status quo*, menos ainda participar de um esforço coletivo de abrangência nacional em associação com os poderes públicos. Sua ideia era tão somente ensinar aos jovens aquilo que a empresa sabia fazer, utilizando os recursos humanos internos, para encaminhá-los ao primeiro emprego.

Em contraste com o *laissez faire* das duas décadas iniciais de vida do Projeto Pescar, em fins de 2012 os sucessores de Geraldo Linck levaram ao Ministério do Trabalho e Emprego, em Brasília, uma proposta intitulada “Programa de Aceleração do Crescimento da Aprendizagem” (PAC), inspirada pelo Programa de Aceleração do Crescimento, o PAC governamental voltado à criação da infraestrutura para o crescimento da economia nacional.

O PAC proposto pelo Projeto Pescar tem como base um levantamento sobre o universo de aprendizes contratados no Brasil, o qual apresenta os seguintes números: há 198.000 jovens aprendizes contratados, enquanto a meta do Ministério do Trabalho e Emprego é alcançar 800.000 jovens. De acordo com os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), ano base 2000, identifica-se um potencial de 1.524.346 jovens a serem atendidos no território nacional. Em 5.565 municípios do país, somente 326 contam com organizações formadoras de jovens aprendizes, enquanto outros 5.239 estão sem essa cobertura. Soma-se a isso o fato de que, nos 326 municípios com entidades formadoras de aprendizes, o Senai está presente em 311 e o Senac somente em 280 – e o segmento de comércio e de serviços é o que vem apresentando tendência de maior expansão.

Para aumentar a interiorização da aprendizagem, o PAC do Projeto Pescar pede o reconhecimento governamental das empresas, privadas e públicas, “como parceiras de entidades sem fins lucrativos para o desenvolvimento de Programas de Aprendizagem”. Para tanto, propõe que as empresas que participarem do empreendimento, por meio da cessão de seus funcionários para compor o quadro docente-técnico, e provendo estrutura física e equipamentos para cumprir os objetivos da educação profissional, possam deduzir os recursos aplicados das contribuições sociais ao Serviço Social de Aprendizagem correspondente. Nesse último aspecto, reside um possível conflito de interesses, pois instituições supostamente “parceiras” tendem a se tornar concorrentes na disputa por recursos da mesma fonte.

Para as entidades sem fins lucrativos, o PAC do Pescar pede que possam empregar tais recursos para a realização dos programas de aprendizagem, de acordo com a legislação pertinente, com a meta de duplicar a capacidade atual, em médio prazo, sem ônus para os cofres públicos. E ainda demonstra a projeção das futuras contribuições previdenciárias que resultarão do salário dos jovens contratados em seus primeiros empregos.

Quando da conclusão da pesquisa, as negociações com o Ministério do Trabalho encontravam-se em andamento e, independentemente do resultado da iniciativa, pode-se perceber o quanto em 36 anos a organização se distanciou da posição de seu fundador, “de costas para o governo”.

O modelo de iniciação profissional de jovens criado pelo Projeto Pescar tornou-se referência para empreendimentos similares, no país e no exterior. Porém, a sua legitimação, sustentabilidade e ampliação hoje dependem, em larga medida, do apoio governamental.

No mundo empresarial, em geral, a característica da flexibilidade encontra certos limites. Na rede do Projeto Pescar, em particular, há empresas de todos os portes e com percepções diferentes sobre sua contribuição no campo da educação. Retomando os resultados da pesquisa de Suzana Reis (2000), identifica-se que há segmentos empresariais que continuam investindo em projetos sociais de educação profissional sem desejar, com isso, a emancipação dos trabalhadores, e avessos às políticas distributivas e de cotas sociais, por exemplo. A estes empresários, não a todos, poderia ser atribuída a frase de Tomasi Di Lampedusa (1983, p. 35), em *O Leopardo*: “Se queremos que tudo fique como está, é preciso que tudo mude”.

A essência do sistema econômico capitalista, embora se apresente com novas configurações, permanece a mesma. Os trabalhadores estão sujeitos à instabilidade dos mercados internacionais e à volatilidade do capital, sob um novo tipo de poder mais difuso, conforme Sennett (2010), numa construção que, de uma hora para a outra, pode ruir. Em outras palavras, as organizações e as pessoas precisam ser ágeis, flexíveis e resilientes dentro de um sistema econômico instável, e pouco flexível no que concerne às relações capital/trabalho.

Nesse cenário, a quem cabe definir o tipo de formação necessária aos jovens, os futuros trabalhadores? Conclui-se que as redes de ensino públicas –

a escola básica e de nível médio, as escolas técnicas e as universidades – deveriam ser o *locus* privilegiado da construção desses saberes, atuando de forma integrada com as empresas, e incluindo o mundo do trabalho como um tema transversal prioritário, desenvolvido como conteúdo nas diversas disciplinas.

É necessário, também, tornar a formação de técnicos de nível médio mais atrativa para quem conclui o ciclo escolar, por meio da atualização de metodologias e de recursos tecnológicos. A maior parcela dos jovens sonha com o ingresso em uma universidade, e os poucos que conseguem chegar lá o fazem, em geral, em instituições privadas. Nesse sentido, os programas governamentais que oferecem bolsas de estudos e incentivos aos alunos que apresentam bom histórico escolar nas redes públicas são bem-vindos.

Sugere-se, em futuros estudos, pesquisar a trajetória profissional dos jovens de famílias de baixa renda, em especial os que ingressaram na universidade por meio dos programas de cotas, ou de iniciativas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros. Empiricamente, percebe-se que seu desempenho tende a ser superior, se comparado ao dos jovens de segmentos sociais de maior poder aquisitivo, possivelmente pelo esforço e a dedicação aos estudos, uma vez que tendem a valorizar as poucas oportunidades que podem lhes garantir a sobrevivência. Esses jovens, em geral, contam com pouco ou nenhum respaldo familiar, ou seja, menos estímulos para uma vida rica em valores humanos e culturais, que possa ultrapassar os estreitos limites das aspirações centradas na aquisição de bens de consumo e do atendimento de necessidades pessoais imediatas.

A adolescência é, sem dúvida, a fase da vida mais apropriada para o desenvolvimento da formação para o trabalho. Ribeiro (2000) alerta sobre a inutilidade das tentativas de remediar lacunas cognitivas na fase adulta, no contexto da produção flexível:

As habilidades cognitivas, necessárias a essas novas realidades produtivas, não são mais aquelas clássicas da especialização e do treinamento profissional específico, mas a agilidade de raciocínio mental e formal, que só é desenvolvido a contento na infância e na adolescência (RIBEIRO, 2000, p. 64).

É desejável, portanto, criar mais pontes para conectar a escola pública e o mundo do trabalho, e este com as universidades, as empresas empregadoras dos jovens, as instituições do Sistema S e os centros de tecnologia. Os projetos e programas de origem corporativa têm uma importante contribuição a dar por facilitarem o acesso dos jovens ao mercado formal de trabalho após a aprendizagem no ambiente empresarial. Essas ações, contudo, têm caráter paliativo e não possibilitam operar mudanças essenciais e substantivas na base do sistema educativo.

Ainda conforme Ribeiro (1993),

Ao setor privado como um todo, no entanto, cabe um papel importante na função de pressionar o setor público e propor estratégias para a superação dos problemas educacionais. A ação direta de empresários e sindicatos no auxílio à escola pública, prática já realizada por algumas empresas junto a essas escolas, ou mesmo a construção e a administração direta de escolas para os filhos de seus empregados ou dos bairros onde se localizam, pode ter algum efeito localizado, mas o problema é muito amplo para que ações tópicas desses tipos possam mudar o quadro atual (RIBEIRO, 1993, p. 81)

As análises de contexto das organizações formadoras de aprendizes tendem a privilegiar as necessidades conjunturais do mercado de trabalho e as perspectivas de empregabilidade, por vezes em detrimento dos interesses juvenis. Quando contemplados, os jovens costumam figurar no segundo plano, sendo preparados para se adaptarem às posições já existentes. Raramente é feita uma investigação ampla e profunda sobre as redes escolares locais e as suas carências, sobre o perfil dos jovens sob o ponto de vista pessoal, de suas aspirações, vocações e sonhos, de forma a conectá-las com a entrada no mercado formal de trabalho.

Cada vez mais, os adolescentes aprendizes direcionam-se a empregos não relacionados aos cursos que concluíram. Muitos dos que buscam o Projeto Pescar o fazem como alternativa para facilitar o ingresso no mundo do trabalho, motivados por suas famílias, porém a formação oferecida a eles não é exatamente compatível com seus sonhos e expectativas.

Os dados do censo de egressos apresentados no terceiro capítulo indicam que a principal contribuição do Projeto Pescar na vida dos jovens está mais relacionada aos aspectos de formação pessoal para a vida, de elevação da autoestima e da autoconfiança, e menos à formação profissional específica.

Isso pode estar relacionado, em parte, a distintas carências e lacunas deixadas por escolas ou por famílias com baixa capacidade de contribuição para a formação profissional de seus alunos e filhos.

Os jovens de hoje, mesmo os das camadas sociais mais pobres, dispõem de acesso à informação e aos recursos tecnológicos. O mundo chega até eles diariamente pela internet, pelo celular, pelas redes sociais, além da televisão. Nesse mar de informações e de estímulos, e diante de melhores perspectivas de mobilidade social ascendente, é natural que demonstrem pouco interesse pelas áreas técnicas ligadas ao chão de fábrica, por exemplo. Eles mostram-se mais atraídos pelo mundo virtual, pelo design, pelos jogos eletrônicos, pela música, pelo esporte e pelas artes visuais, da mesma forma que os jovens das famílias não pobres.

O censo de egressos também confirma a mudança recente no perfil socioeconômico dos jovens participantes do Projeto Pescar, que pode ser atribuída a fatores como a universalização do ensino fundamental público dos anos 1990, o estabelecimento de novas políticas públicas nacionais com foco na “inclusão social”, as facilidades de acesso aos recursos tecnológicos e aos bens de consumo por parte dos trabalhadores de baixa renda, entre outros.

Nesses tempos de múltiplas referências culturais, e tomando-se a noção de juventudes em sua pluralidade, pergunta-se: é possível reduzir o processo educativo a um “treinamento” de jovens para a reprodução de valores e de regras de comportamento, seja na escola ou na empresa?

Para que a educação profissional evolua em sua *essência* um dos caminhos pode ser a oferta de novos projetos e programas desenvolvidos por meio de ações integradas dos setores público e privado, que contribuam para o enriquecimento dos vínculos comunitários, políticos e ideológicos juvenis, construídas *com* eles, e não impostas pelos adultos.

Quando da finalização da presente dissertação, discutia-se na Câmara Federal a polêmica questão da destinação equitativa dos royalties do Pré-sal entre os estados brasileiros, e os setores ligados à educação pressionavam os líderes políticos para garantir a aplicação dos futuros recursos na melhor preparação profissional dos brasileiros. Para que o país dê um salto de qualidade nesse sentido, porém, além da disponibilidade de recursos financeiros, é preciso haver clareza quanto ao tipo de educação que se

pretende promover e quanto ao modelo de gestão dos processos educativos, em todas as instâncias. Trata-se de um projeto de nação, que não deveria restringir-se a determinados governos ou a partidos políticos.

Em síntese, o momento observado caracteriza-se como de transição para uma nova modalidade de ação coletiva no campo da educação profissional no Brasil, ainda não claramente delineada. Em relação ao Projeto Pescar, à Fundação e à Rede, não se pode esperar aquilo que, por sua própria natureza, não são capazes de proporcionar. Como em qualquer organização, é importante compreender os limites das intervenções no âmbito social.

Claus Offe, em Gonzales (1989), ao discorrer sobre a natureza das organizações, aponta uma dualidade: por um lado, as instituições *possibilitam* a ação coletiva e, por outro, *excluem* e *tornam impossíveis* determinadas formas de ação. A citação abaixo foi escolhida para encerrar este trabalho por sintetizar, perfeitamente, o que foi descoberto ao longo da pesquisa de campo:

(...) A força da gravidade oferece uma boa analogia: sem ela não poderíamos caminhar, mas precisamente *porque* existe não podemos voar. Sempre se paga um preço pelas instituições (como a legalidade, por exemplo), mas o fato de que se pague semelhante preço não é em si um argumento contra as instituições. O único argumento contra elas consistiria em que se pode demonstrar que favorecem de forma unilateral e particular, que, como disse Marx, representem uma generalidade ilusória, uma generalidade inautêntica. Isso significa, positivamente, que a crítica das instituições não incide em sua qualidade quase natural como instituição, quer dizer, em sua função excludente de ações, mas no caráter discriminatório e interessado dessa unilateralidade, ou seja, no fato de favorecer com vantagens determinados atores e discriminar outros.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude. In: **Juventude e contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, n. 5, mai/jun/jul/ago 1997, p. 25-36.
- ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/14829397/80861882/name/Juventude+e+violencia+-+miriam+Abramoway.pdf>>. Acesso em: 18 abril 2011.
- ALIANÇA GRUPO CAPOAVA. **Responsabilidade social empresarial: por que o guarda-chuva ficou pequeno?** 2010. Disponível em: <<http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/arquivo/0-A-888Publica%C3%A7%C3%A3o%20Alian%C3%A7a%20Capoava.pdf>> Acesso em: 14/12/2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha. Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- AUGUSTO, André Guimarães. O fim da centralidade do trabalho? **Pesquisa&Debate**, Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Economia Política da PUC-SP, v. 9, n. 2, 1998, p. 87-104.
- AZEVEDO, Josiele Heide. **Responsabilidade social empresarial e educação: estudo de caso do Projeto Pescar**. 2008, 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:<http://www.tede.ufsc.br/tesdesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=346>. Acesso em: 18 abril 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 21-43.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Unesp, 1997, p. 11-71.
- BECKER, S. Howard. **Segredos e truques de pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008, p. 145-187.
- BOJUNGA, Sylvia; BARROS FILHO, Omar L. de. **Pescadores de sonhos: histórias de vida de jovens da Rede Projeto Pescar**. Porto Alegre: Laser Press Comunicação, 2008.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987, p. 49-134.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 5 ed., Brasília, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 26 junho 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Educação Profissional**: referências curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, 2000, 51 p. Disponível em: <<http://bibliotecanet.sociesc.org.br:8080/waenetbb/servlet/hwbobrg?0,000,BRASIL.+MINISTERIO+DA+EDUCACAO.+SECRETARIA+DE+EDUCACAO+MEDIA+E+TECNOLOGICA,A,20,,0>>. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS**. Brasília, 2005. Disponível em: <www.mds.gov.br>. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em 12 maio 2012.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Escola de Fábrica**, 2005. Disponível em <www.mte.gov.br>. Acesso em: 12 outubro 2012.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Aspectos conceituais da vulnerabilidade social**. Convênio TEM-DIEESE, 2007. Disponível em: <http://www.mte.gov.br/observatorio/sumario_2009_TEXTOV1.pdf>. Acesso em 17 outubro 2012.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da Aprendizagem**: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. Brasília: Assessoria de Comunicação do TEM, 2011, 84 p.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Decreto Nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 14 novembro 2012.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987, p. 49-134.

CARDOSO, Ruth. Fortalecimento da sociedade civil. In: IOSCHPE, Evelyn et al. **3º setor**: desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 7-12.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura.** A sociedade em rede, vol. 1, São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 265-351.

COLEÇÃO PROJETO PESCAR. **Desenvolvimento Pessoal e Cidadania:** Descoberta do Eu, Família, Comunicação e Tecnologia, Ambiente de Trabalho, Meio Ambiente, Saúde, Ecologia. Porto Alegre: Fundação Projeto Pescar, 2007.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: EDUSC, 2002.

DA MATTA, Roberto. Um indivíduo sem rosto. In: **Brasileiro: cidadão?** São Paulo: Cultura Editores Associados / Banco Bamerindus S/A, 1992, p. 3-32.

DINIZ, Eli. Empresário, estado e capitalismo no Brasil: 1930-1945. In: **Da vida para a história:** reflexões sobre a Era Vargas. Porto Alegre: Procuradoria-Geral de Justiça, Memorial do Ministério Público, 2005, p. 119-126.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Hedra, 2010.

ELIAS, Norbert. Mudanças na balança nós-eu. In: **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 127-193.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo.** Studio Nobel, 1995, p. 17-30.

FILGUEIRA, C. H. Estructura de oportunidades y vulnerabilidade social: aproximaciones conceptuales recientes. In: CEPAL. **Seminario Vulnerabilidad.** Santiago de Chile : CEPAL, 2001. Disponível em <<http://www.cepal.cl/publicaciones/xml/3/8283/cfilgueira.pdf>>. Acesso em: 25 fevereiro 2011.

FRIEDBERG, Ehrard. **O poder e a regra:** dinâmicas da ação organizada. Lisboa: Instituto Piaget, 1995, p. 195-223.

FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR. **Caderno Projeto Família.** Porto Alegre, 2004.

FUNDAÇÃO PROJETO PESCAR. **Caderno do orientador.** Porto Alegre, 2004.

_____. Relatório de Atividades. 25 anos. Porto Alegre, 2001.

_____. Relatório de Atividades. 30 anos. Porto Alegre, 2006.

_____. Relatório de Atividades. Porto Alegre, 2010.

_____. Relatório de Atividades. Porto Alegre, 2011.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. UNICEF. **Situação mundial da infância:** adolescência – uma fase de oportunidades. Nova York: Hatteras Press, 2011.

GASPARY, Elio. **A ditadura escancarada.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

- GIDDENS, Anthony. Organizações modernas. **Sociologia**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 283-301.
- GIDDENS, A.; BECK, U.; LASCH, S. **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: UNESP, 1997, p. 11-133.
- GIL, Carmen Zeli Vargas. **No tecer da vida, a juventude; no tecer da juventude, a vida: práticas educativas de jovens de Santo Antônio da Patrulha, em grupos de música e religião**. 2003. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4000/000395869.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 junho 2012.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos: as características das instituições totais**. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 15-108.
- GONZALEZ, Francisco Colom. Razão e política: entrevista de Claus Offe. **Lua Nova**, São Paulo, n. 19, nov. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451989000400007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 setembro 2012.
- GROS, Denise B. Organizações empresariais e ação política no Brasil a partir dos anos 80. **Civitas**, v. 3, n. 2, jul.- dez., Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 273-300.
- GRUPO DE INSTITUTOS, FUNDAÇÕES E EMPRESAS. **Censo Gife 2009-2010**. São Paulo: 2010. Disponível em: <<http://www.gife.org.br/censogife/>>. Acesso em: 30 outubro 2012.
- GUIMARÃES, Antônio et. al. **Imagens e identidades do trabalho**. São Paulo: Hucitec/ORSTOM, 1995.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1998, p. 121-134.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KALBERG, Arne L.; APPELBAUM, Eileen et al. **Nonstandard work, substandard jobs: flexible work arrangements in the U.S.** Disponível em: <http://www.epi.org/publication/studies_nonstandard/>. Acesso em: 12 março 2011.
- KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2007, p. 131-155.
- KISIL, Marcos. Organização social e desenvolvimento sustentável: projetos de base comunitária. In: IOSCHPE, Evelyn et al. **3º setor: desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 7-12.
- KOHLI, Martin. Biographical research. In: MILLER, Robert (Org.). **Biographical research methods**. London: Sage, 2005. vol. 2, p. 39-63.

KOVÁCS, Ilona. Emprego flexível em Portugal. **Sociologias**, 2004, n.12, p. 32-67. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/5489/3119>>. Acesso em 26 março 2011.

LAMPEDUSA, Tomasi Di. **O Leopardo**. Porto Alegre: L&PM, 1983.

LINDSTROM, Bengt. **O significado de resiliência**. Adolescência Latinoamericana, abr. 2001, vol. 2, n. 3, p. 133-137. Disponível em: <http://al-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71302001000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 março 2011.

LINS DE BARROS, Myriam Moraes. Trajetórias de jovens adultos: ciclo de vida e mobilidade social. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 71-92, jul./dez. 2010.

MAGNELI, Marina. **Educação e desenvolvimento**: o papel do Estado e a contribuição das empresas. 2000. Dissertação (MBA em Administração de Empresas) - Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas. São Paulo, 2000.

MANNHEIM, Karl. The problem of generations. In: MILLER, Robert (Org.). **Biographical research methods**. London: Sage, 2005. vol. 1, p. 149-195.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, cap. 3, p. 57-114.

MEDEIROS, João Luiz. Da máquina ao humano: mudanças de paradigmas identitários na análise organizacional. In: SILVEIRA, Flavio Eduardo (Org.), **Organizações e Sociedade**: identidade, poder, saber e comunicação na contemporaneidade. Porto Alegre: Edipucrs, 2003, p. 41-64.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINDLIN, José. Cobrar o respeito à lei. In: **Brasileiro: cidadão?** São Paulo: Cultura Editores Associados / Banco Bamerindus S/A, 1992, p. 129-150.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, D.F.: Unesco, 2000. Disponível em: <<http://www.moodlelivre.com.br/categoria/117-e-book/1049-os-sete-saberes-necessarios-a-educacao-do-futuro.html>>. Acesso em: 30 outubro 2012.

NONATO, Fernanda J. A. P. et al. **O perfil da força de trabalho brasileira**: trajetórias e perspectivas. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/bmt51_nt02_perfildaforca.pdf>. Acesso em: 30 outubro 2012.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004.

OFFE, Claus. Trabalho como categoria sociológica fundamental? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 4, n. 10, junho 1989, p. 5-20.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Sobre o alcance teórico do conceito “exclusão”. **Civitas**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, jan./jun. 2004, p. 159-188.

OLIVEIRA, Giuliano; MAIA, Geraldo; MARIANO, Jefferson. O sistema de Bretton Woods e a dinâmica do sistema monetário internacional contemporâneo. **Pesquisa e debate**, SP, v. 19, n. 2, p. 195-219, 2008. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/pesquisa_debate/05_24_07_def.pdf>. Acesso em: 7 fevereiro 2012.

OLIVEIRA, Henrique Carvalho de. **Perfil e motivações das empresas franqueadas da Fundação Projeto Pescar**. 2004. Trabalho de conclusão de curso de graduação - Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PARANHOS, Adalberto. Os desafinados: sambas e bambas no Estado Novo. In: **Da vida para a história: reflexões sobre a Era Vargas**. Porto Alegre: Procuradoria-Geral de Justiça, Memorial do Ministério Público, 2005, p. 105-117.

PEREIRA, Bernadeth Maria. **A educação para o trabalho no período republicano e sua contribuição na formação da sociedade brasileira**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011. Disponível em <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312975781_ARQUIVO_ANPHUTRABALHOCOMPLETOVERSAOFINAL2.pdf>. Acesso em: 8 março 2011.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI e 10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p. 217-241.

REIS, Elisa P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 15, n. 42, fevereiro 2000, p. 143-152.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A educação e a inserção do Brasil na modernidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, fev. 1993, p. 63-82.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. O declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995.

ROSENTHAL, Gabriele. Biographical research. In: MILLER, Robert (Org.). **Biographical research methods**. London: Sage, 2005, vol. 2, p. 25-57.

SABBI, Volmir. **A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira da década de 1990**. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED SUL), 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/93/635>>. Acesso em: 7 fevereiro 2012.

SANTOS, Hermílio. Ação e relevância em narrativas de adolescentes autoras de atos infracionais. **Contemporânea – Revista de Sociologia [da] UFSCar**. São Carlos, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012, p. 489-512.

SANTOS, Jéferson Weber dos. **A influência dos stakeholders na estratégia: um estudo de caso em uma organização do terceiro setor**. Dissertação (Mestrado em Administração e Negócios) - Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p. 210-222.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Mara Regina Santos da; ELSÉN, Ingrid; LACHARITÉ, Carl. Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. **Paidéia**, 2003, n. 13(26), p. 147-156. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v13n26/03>>. Acesso em: 8 março 2011.

TOMASS, Lea Maria. A cerimônia de formatura da turma João Cabral de Melo Neto: observações preliminares. In: PEIRANO, Mariza G. S. (Org.). **Análises de rituais**. Série Antropologia n. 283. Brasília: UNB, 2000, p. 101-115.

TREVISAN, Janine Bendorovicz. **Responsabilidade social empresarial e vulnerabilidade social: um estudo de caso com os jovens participantes do Projeto Pescar**. 2008. 67 f. Trabalho de conclusão (Especialização em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. **Relatório sobre egressos do Programa Escola de Fábrica**. Porto Alegre, 2008, 76 p.

VIDAL, Dominique. A linguagem do respeito, a experiência brasileira e o sentido da cidadania nas democracias modernas. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, 2003, p. 265-287.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, 2005, n. 13, p. 260-300.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2012, p. 97-110.