

Educação e Cidadania no Contexto da Reestruturação Produtiva

Itaara Gomes Pires

As conexões possíveis entre o campo da História e o da Educação não descartam a necessária análise do contexto sócio-econômico, que pauta as relações sociais e estimula determinadas formas culturais. O texto, portanto, segue um determinado movimento que prima pelo entendimento de que as políticas públicas educacionais no Brasil não se encontram apartadas de um projeto de sociedade. Cada vez mais, vivem-se as contradições de uma sociedade que, por um lado, esforça-se no intuito de promover uma educação de caráter cidadã e, por outro, rende-se às exigências do mercado moldado pelo sistema produtivo.

A educação, ao longo da formação histórica brasileira, é um elemento constituído e constituinte do próprio Estado, entendido aqui a partir da perspectiva gramsciana, como aquele ente que não atende a todos de uma determinada sociedade de uma mesma maneira. “(...) o Estado obtém e exige o consenso, mas também ‘educa’ este consenso, com as associações políticas e sindicais, que, porém são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (GRAMSCI, 1978:230). O Estado busca escamotear suas contradições constitutivas, elaborando políticas que visam em última instância suprimi-las.

As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos e responsabilidades (SHIROMA et al.,2000:8).

O Estado cria, implanta, direciona e avalia as políticas educacionais, tratando-as como veículo de legitimação própria. Ainda assim, os processos educativos não se enquadram hermeticamente dentro da lógica da escola como “um aparelho ideológico do Estado”, pois este entendimento não visualiza as brechas do sistema educacional por onde se sobressaem as contradições inerentes das relações entre os próprios sujeitos envolvidos.

Particularmente, o presente texto é pautado a partir da análise de um programa educacional, que visa equacionar e/ou minimizar os problemas de caráter social que são

sofridos por uma parcela significativa da juventude brasileira. O ProJovem – Programa Nacional de Educação de Jovens, em sua etapa inicial, tinha como finalidade a tríade: elevação de escolaridade, formação profissional e ação comunitária. Estes três elementos, sob a amálgama de um caráter de educação cidadã, posicionavam-se capazes de promover a re-inserção do jovem na escola formal, identificar as possibilidades de espaços de trabalho como mecanismo de inserção produtiva e estimular a participação cidadã do jovem em sua comunidade de origem.

As políticas públicas educacionais, particularmente as dirigidas à juventude, refletem a retomada da centralidade da educação como possibilidade de manutenção de trabalho e de garantia da própria existência, daí a presença constante da expressão *educação ao longo da vida*.

O debate sobre a centralidade da educação como *insumo* ao crescimento econômico já consta desde os anos de 1960 no país, e está atrelado diretamente aos pressupostos da TCH – Teoria do Capital Humano – que vincula o desenvolvimento econômico do país ao nível de educação desta sociedade, inferindo disso a necessidade de estabelecer o parâmetro curricular das escolas a partir das demandas e exigências do mercado de trabalho (CASTRO, C. apud KUENZER, 1987, p.38-39).

Conforme Frigotto (1999, p.16-17), durante os anos de 1970 essa concepção de educação recebeu uma série de críticas, sobretudo advinda de teóricos ligados à corrente marxista. Para não incorrer em *riscos de repetições desnecessárias*, o referido autor pontua que a análise crítica sobre a TCH apresenta dois vieses: uma “visão segundo a qual haveria uma vinculação direta entre educação, treinamento e produtividade” e outra, sobretudo, referindo-se à tese de doutoramento de Cláudio Salm – *Escola e Trabalho* – onde postula que o capitalismo prescinde da esfera da escola, apresentando, portanto, um “desvinculo” entre educação e estrutura econômica, caracterizando, no máximo, a escola como reprodução das relações sociais.

A tese de doutoramento de Gaudêncio Frigotto (1999, p.18-24)¹, apresenta-se como uma crítica a estas duas concepções referidas acima. Para Frigotto, a escola não mantém um vínculo direto com o sistema produtivo como postula os discípulos da TCH, tampouco está desvinculada deste, como se referia Cláudio Salm. Para Frigotto, o

¹ A leitura desta obra foi feita a partir da 5ª edição do livro, não correspondendo, portanto, ao ano da defesa da tese de doutoramento.

binômio escola-trabalho é pautado por uma relação de *mediação*, onde “a improdutividade da escola”, isto é, a ineficiência da prática educativa escolar, “em face dos postulados da TCH, constituem uma mediação produtiva”. Para o autor, o sistema educativo é visto como um mecanismo mediador, que pode articular movimentos tanto em relação aos interesses do capital quanto das classes trabalhadoras e, por isso mesmo, ser um arcabouço para apontar as contradições do próprio sistema capitalista.

Diante das transformações do capital, sobretudo as advindas do marco intitulado crise do petróleo em 1973², que estimulou o colapso do modelo taylorista-fordista³ de produção, a educação acomoda-se a uma nova reestruturação do capital. Reestruturação que não chega a abalar os seus fundamentos essenciais.

As lutas dos trabalhadores a partir de movimentos reivindicatórios de participação que extrapolavam o modo operacional de funcionamento das empresas, bem como a própria necessidade empírica de encontrar uma saída para a crise estrutural que então se instaurava, acabaram por aguçar entre os donos dos meios de produção, a estratégia de multiplicação de lucros a partir da exploração não mais centrada apenas “na força de trabalho muscular dos trabalhadores, mas (...), explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtudes da inteligência” (ANTUNES, 1999:45).

O que se depreende disso é que o caráter do trabalhador de mero *homo faber* foi expandido a um caráter de trabalhador polivalente. A produtividade passou a exigir um profissional flexível, dado à liderança e à tomada de decisões. Este perfil requer um equilíbrio físico-emocional que, por sua vez, também colabora no momento da recepção da exposição dos resultados de metas que servem como fim último de competição entre os próprios trabalhadores.

²A crise do petróleo correspondeu a uma reação da Organização dos Países Exportadores de Petróleo – OPEP – ao apoio estadunidense em prol de Israel durante a chamada Guerra do Yom Kippur. O aumento exorbitante dos preços de barril de petróleo provocou uma forte recessão nos EUA e em outras áreas do mundo. Não é nenhuma coincidência que aqui no Brasil, o Milagre Econômico tenha sofrido retração a partir de 1973.

³Corresponde ao pioneirismo do modelo de produção em massa que impulsionou a indústria automobilística, principalmente nos EUA, na primeira metade do século XX; correspondia a racionalização da produção a partir do parcelamento das tarefas, numa nítida separação entre quem elabora e quem executa. Em síntese, constitui-se num trabalho massificador da classe operária a partir do aviltamento de sua força de trabalho.

O sistema capitalista passa a reelaborar as suas estruturas, tentando sanar as próprias fissuras deixadas pelas falhas do modelo anterior. O sistema de *Qualidade Total*⁴ nasce juntamente com essa nova estrutura de produção originária das fábricas da Toyota no Japão. O toyotismo imprimiu uma nova forma organizacional nas empresas e estabeleceu uma nova configuração nas relações de trabalho.

As empresas se distanciaram do esquema burocrático e lento. Passaram a ter uma produção enxuta. Dentre diferentes mecanismos, a estratégia *Just in Time* (na hora certa) passa a priorizar a produção na quantidade exata necessária para determinado cliente. As relações de produção começam a ser supostamente eliminadas. Os próprios trabalhadores passaram a exercer a função de executadores e de chefia. Assim, o funcionário passou constantemente a ser motivado através de premiações pelo cumprimento de metas. Ao contrário de um simples funcionário, ele tornou-se um *colaborador* da empresa.

Compreender todas essas mudanças na forma de organização do trabalho e da produção dos bens e serviços como ingredientes importantes da conjuntura educacional atual, permite discutir o movimento político-cultural que reproduz na sociedade civil os interesses de classes capitalistas na formação de um consenso em torno da educação.

Esse consenso advoga o imperativo de uma relação entre educação e necessidades de mercado, pautada na inversão da primeira finalidade da educação, isto é, a educação passa a ser vista primeiro como uma formadora de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho e só depois, é dada à educação o seu atributo de veículo compartilhador do conhecimento construído pela humanidade.

A crítica exposta acima não desconsidera a relação entre educação e trabalho, mesmo porque ambos são estruturas fundamentais para a constituição de todo homem e, por consequência, de qualquer sociedade humana. O foco da atenção é dado ao caráter falsamente desprezioso da irreversibilidade da educação pautada nos ensinamentos da lógica do mercado, isto é, como promotora ou instrumento de ajuste do ser humano ao modelo da nova reengenharia da sociedade do conhecimento, das necessidades

⁴ Corresponde a uma série de procedimentos que visam o incremento dos lucros a partir da ênfase na qualidade dos produtos. Agregado a este conceito temos o programa 5S que se efetiva a partir da incorporação de novas práticas dentro da empresa que corresponde ao senso de utilização, arrumação, limpeza, saúde-higiene e autodisciplina. É o indutor de uma nova relação entre o funcionário e a empresa.

fluidas próprias dessa *modernidade líquida*⁵. O campo educacional foi, portanto, atingido por concepções de *novos tempos* de um ideário:

(...)que se afirma de todas as formas, mormente mediante as poderosas redes de informação, de que estamos iniciando um novo tempo para o qual devemos nos ajustar irreversivelmente – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e da reengenharia -, do qual estamos defasados e devemos nos ajustar. (FRIGOTTO, 2001:25).

No entanto, conforme Acácia Kuenzer (1989), tanto o trabalho (empresa) quanto a educação estabelecem processos desiguais de distribuição de saber, pois a escola, ao visar às demandas do mercado, presta um serviço à classe patronal e, ao discutir e propor o acesso democrático ao ensino, colabora com os trabalhadores e/ou colabora com os candidatos a trabalhadores. Uma vez que, em última instância, tem a possibilidade de articular processos de contra-hegemonia no interior do próprio sistema.

Resta saber que modelo de educação, dita cidadã, é possível se depreender das recentes políticas públicas educacionais que são implementadas pelo Estado brasileiro e que objetivam o abrandamento da precária situação de milhares de jovens desempregados ou subempregados.

Educação: componente da cidadania

No início dos anos de 1990, Frigotto (1991) analisou o cenário educacional brasileiro, pautado pelos novos incrementos de informação e tecnologia, e advertiu que a mudança na organização do trabalho ao molde toyotista em conjunto com a demanda crescente de qualificação para o trabalho via educação, não seria capaz de escamotear a permanência da relação social degradante entre alguns grupos sociais.

Num país onde existem milhares de sujeitos analfabetos ou classificados como analfabetos funcionais, a elevação da escolaridade colocou-se como uma exigência do

⁵ O termo *modernidade líquida*, cunhado pelo sociólogo Zygmunt Bauman, expressa um tempo de incertezas frente a tudo. Os campos das relações familiares, de trabalho e de promessas de transformação da sociedade são pulverizados pela fluidez e agilidade das informações e pela efemeridade do presentismo. Muito longe de advogar em prol das certezas que há muito serviu aos regimes totalitários de toda ordem, resta questionar a quem interessa introjetar nos sujeitos a idéia de inadequação do senso comunitário, do caráter coletivo dos sujeitos? A quem interessa atomizar os sujeitos em prol de causas particulares que não chegam a tensionar o contexto? A ideia não é suprimir as diferenças, mas é pensar em mecanismos de diálogos que desenvolvam no homem um caráter de *intelectuais orgânicos* que atuem sobre e a partir das teias da sociedade como um todo.

próprio governo nacional signatário de Declarações Internacionais, como por exemplo, a Declaração de Cochabamba (UNESCO, 2001), que em seu texto declara:

(a educação) **continua a ser a base para o desenvolvimento pessoal**, e um fator determinante para a melhoria significativa da igualdade de acesso às oportunidades de uma melhor qualidade de vida. O que reforça a nossa convicção de que a educação é, acima de tudo, um direito fundamental de todos, e de que os Estados, por meio dos seus governos, têm a responsabilidade inalienável de transformar esse direito em realidade. Dentro de uma região onde aumenta a desigualdade social, o fortalecimento e a transformação da educação pública representam um mecanismo fundamental para uma efetiva democratização social. **Isso exige políticas econômicas, sociais e culturais urgentes que apóiem as políticas educacionais orientadas fundamentalmente em favor daqueles que foram excluídos e marginalizados na América Latina** e no Caribe, para que possam superar a sua atual exclusão de uma educação de qualidade. (os grifos não existem no original).

A implementação do ProJovem em Porto Alegre, enquadrou-se neste arranjo de *políticas urgentes* destinado àqueles que historicamente, por sua condição socioeconômica, são candidatos em potencial à marginalidade. Assim como o texto da UNESCO, que vê a educação como “base para o desenvolvimento pessoal”, também o ProJovem apresentou entre os conceitos trabalhados que dão organicidade ao Projeto Político Pedagógico, a percepção da educação como um veículo que promoveria a “auto-realização e o desenvolvimento das pessoas” (BRASIL, 2005:14). Não apresento divergência em relação a este caráter, o que saliento é a ausência do Estado como responsável, pois, segundo o texto do ProJovem, a Educação é “atribuição e responsabilidade de múltiplas agências: a família, a igreja, a empresa, o sindicato, a associação profissional e, é claro, a escola” (BRASIL, 2005:14).

O ProJovem, em sua etapa inicial no município de Porto Alegre (2005-2007), objetivava a elevação da escolaridade ao nível do ensino fundamental e a reinserção do jovem no sistema educacional escolar. Para tanto, empreendia um modelo de *educação cidadã* com ênfase na formação para o trabalho e em ações comunitárias empreendidas por estes mesmos jovens fragilizados socialmente.

No entanto, em época de declínio considerável de empregos formais, de escandalosas formas de terceirização e exploração de contratos temporários é imprescindível questionar: para qual cidadania a educação da sociedade brasileira aponta?

Não cabe no corpo desta comunicação uma discussão a respeito do termo cidadania. A obra *História da Cidadania* (PINSKY, J.; PINSKY, C.B., 2005), por exemplo, apresenta o percurso desenvolvido pelo conceito desde a Grécia Antiga até o período Moderno. Para o momento, é importante considerar que a cidadania é um processo construído e conquistado historicamente, portanto com feitiço variável de um povo a outro. Cabe ao Estado regulamentá-la na forma da lei e garantir sua efetivação no plano concreto.

No Brasil, este processo ainda está em construção e não se apresenta como algo a ser conquistado em curto prazo, haja vista os índices de subempregos alarmantes e os déficits educacionais.

Carlota Boto (2005) ao trabalhar sobre a questão da educação como direito, esclarece que as conquistas dos direitos humanos podem ser classificadas em três gerações: a 1ª geração seria a da liberdade e igualdade civis, o que supõe o universalismo da condição humana como sujeitos de direito; a 2ª geração reflete o reconhecimento das concepções Iluministas expressas nas declarações norte-americana e francesa, e que sugerem a possibilidade de oportunidades iguais na vida pública e por fim, a 3ª geração caracterizada pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948, estabelece a *proteção jurídica dos direitos*, isto é, o problema não contém mais um cerne filosófico, no sentido de sua elaboração, é antes um problema político e social, pois não se trata mais de justificar o estabelecimento de direitos, mas de protegê-los.

Boto (2005) assinala que em relação à educação como um direito, é freqüente o debate em torno do fato de que ao ser incorporada uma parcela da sociedade, que antes se encontrava excluída do processo educacional, este mesmo processo passa por um declínio em sua qualidade de atendimento.

Ocorre que, aqueles que nostalgicamente conferem alguma excelência ao modelo de atendimento escolar brasileiro anterior, muito provavelmente desconsideram que o direito à educação também é, como os demais direitos, o resultado de lutas históricas.

O direito à educação se desenvolveu *por patamares postos em três gerações*, semelhante às especificidades dos direitos da humanidade (BOTO, 2005:779):

**O ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública;*

**A educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar;*

**O direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica (BOTO, 2005:179).*

É em relação ao direito à educação de 1ª geração que frequentemente se insuflam vozes que “denunciam” a perda de qualidade. No entanto, a queda da qualidade é sempre um ponto de vista oriundo do olhar de quem desde sempre esteve incluído nela. No entanto, “perante aqueles que, anteriormente, eram dela excluídos, frequentar a escola é um ganho. Portanto, é direito democrático de primeira geração” (BOTO, 2005:787).

A educação como um direito de 3ª geração responde à emergência do debate contemporâneo relativo à diversidade dos seres humanos e evidencia a necessidade de se colocar em pauta a discussão em torno do próprio direito enquanto categoria universal. Explico, foi sob a égide do “universalismo” e da “razão” que inúmeros povos foram demonizados e sofreram os reflexos de uma dominação eurocêntrica, católica, capitalista e ocidental.

O discurso universalista requer cuidados uma vez que em seu pior viés, tende a considerar os próprios conceitos como plenamente universais e tudo o que é diferente como aquilo que deve ser combatido (TODOROV, 1993 apud BOTO, 2005:788):

A pior forma de discurso universalista é aquela que postula como “naturalmente” universais os valores próprios da sociedade a que pertence o sujeito da enunciação. Para este viés analítico, do “nosso lado”, estaria sempre o “bem”; “o mal” são “os outros” – os que nos causam estranheza e distanciamento. (BOTO, 2005, p.782).

Atualmente, já melhor digerida a ideia do respeito à diferença, tornam-se mais palatáveis as reivindicações de diferentes camadas da sociedade. Neste horizonte, visualiza-se a juventude, que igual em sua condição de detentora de direitos, solicita o reconhecimento de sua singularidade.

Trazendo o debate para o âmbito da juventude brasileira que se encontra desassistida, e levando-se em consideração o expresso no Projeto Político Pedagógico do ProJovem (BRASIL, 2005:15) que considera o jovem “um cidadão, e sua vida escolar, sua preparação para o trabalho e seu engajamento social são entendidos como exercício da cidadania”, é notório que o exercício da cidadania se efetiva para além da pretensa e restrita possibilidade de ensinar ao jovem valores progressistas, como a ética e a solidariedade. Bem como é possível o entendimento que a cidadania não pode estar dissociada da garantia dos direitos civis, políticos e sociais.

No entanto, a materialização destes direitos, exige a formação de um processo de participação ativa. A prática cotidiana da exigência de cidadania só se efetiva pelo “sujeito aprendente e comunicante” (FREIRE, 2003).

Reconhecer os limites da cidadania atribuída e complementá-la com a cidadania reclamada, mantendo as duas em tensão, de modo que no afã de buscar igualdade não se anulem as diferenças e que a voz das diferenças não as transformem em fonte de desigualdade (STRECK, 2006:66).

Retomando-se o programa ProJovem posto em prática em sua etapa inicial com a finalidade de contemplar parcela da juventude porto-alegrense no sentido de contribuir com a elevação da escolaridade, inserção destes no mundo do trabalho e práticas de cidadania a partir de ações comunitárias de bem comum, torna-se significativa questionar a equação que se depreende disso no contexto histórico controverso de um sistema que proporcionou a formação destes mesmos jovens considerados *supranumerários*.

Mas os “supranumerários” nem sequer são explorados, pois, para isso, é preciso possuir competências conversíveis em valores sociais. São supérfluos. Também é difícil ver como poderiam representar uma força de pressão, um potencial de luta, se não atuam diretamente sobre nenhum setor nevrálgico da vida social. Porém, (...) a questão social se põe explicitamente às margens da vida social, mas “questiona” o conjunto da sociedade. (CASTEL, R. 1998:33).

O ProJovem (BRASIL, 2005) apontou como seu grande objetivo a promoção da integração desses jovens na escola (o que se pressupõe, a escola regular) e no mundo do trabalho. Não apresentando vínculos formais de ocupações, suas experiências restringiram-se a realização de tarefas mal remuneradas e sem garantias. Foi, portanto,

um grande desafio que o ProJovem assumiu frente a esta fração da população porto-alegrense. O programa pretendia extrapolar o âmbito de uma política compensatória pautada no assistencialismo puro e simples. Contudo, o tema “cidadania” assumiu o quarto lugar dentro das unidades formativas do ProJovem, isto significa dizer que foi trabalhado nos últimos três meses do curso, de um total de doze meses. Característica bastante relevante tratando-se de um programa que pretendia colaborar com a capacidade dos jovens de “exercer direitos e deveres da cidadania, participar de processos e instituições que caracterizam a vida pública numa sociedade democrática”. (BRASIL, 2005:19).

Com o foco na educação como um direito e do usufruto deste, como uma condição de cidadania, cabe indagar dentro de que contexto se efetivou ou não esta condição. Para tanto, retoma-se aquilo que Milton Santos (1993) apresenta como “a elaboração brasileira do não-cidadão”, isto é, uma conjugação de fatores justapostos que dão o contorno ao processo histórico de alinhamento e subordinação do Brasil em relação à América do Norte e à Europa, processos como:

*Desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é instrumento da busca da ascensão social. Em lugar do cidadão formou-se um **consumidor**, que aceita ser chamado de **usuário**.* (SANTOS, 1993:12-13) (os grifos existem no original).

Estes processos intensificados pelo agravamento da concentração de renda, sobretudo a partir do “milagre econômico” foram capazes de gerar o *usuário* e não o *cidadão*. Diante disso, o que se verifica é um conjunto de cidadãos de segunda linha e uma outra fração numericamente irrisória, mas fortalecida pelos benefícios de um crescimento econômico excludente.

Os reflexos da formação histórica brasileira ainda hoje são sentidos e limitam de certa forma, o ser e estar no mundo de considerável parcela da juventude brasileira. Pois estas características acima apontadas são capazes de perpetuar um cenário de desigualdades e põe em cena um arremedo de jovens cidadãos.

Considerações finais

Em relação às políticas públicas educacionais para a juventude, o Brasil governo está construindo um percurso, com resultados positivos ainda pouco quantificáveis. Diferentes autores (ABRAMO, 1997; ABRAMOVAY, 2008; CURY, 2005) apontam que muitos programas atuam com a concepção cronológica do ser jovem diferente e se perdem em direções opostas. O ProJovem implementado em Porto Alegre no período de 2005 – 2007, foi um exemplo desta discrepância. Contemplava jovens entre 18 a 24 anos, desconsiderando as diretrizes do próprio Conselho Nacional da Juventude que estabeleceu como jovem o sujeito de 15 a 29 anos. Alguns programas adotam a concepção de jovem como sujeito de direito enquanto em outros, prevalece o entendimento de ações controladoras e assistencialistas.

O contexto histórico aponta fragilidades no que se refere ao entendimento de jovem como um sujeito de direitos. Impõe-se um processo de formação escolar que responda aos imperativos da reestruturação produtiva assolada pelo ideário neoliberal, porém sob a égide de um discurso cidadão.

O Estado neoliberal longe de ser entendido somente como mínimo, mostra-se forte e centralizador, e se movimenta a partir de orientações políticas que o dirigem. Assim é que, em tempos neoliberais, o Estado atua sobre a educação a fim de que esta responda às reestruturações das exigências do mercado. Neste contexto, o Estado cambia parte de sua responsabilidade pela esfera social à sociedade civil e a cidadania tal qual um *tipo ideal* é ceifada ainda em seu processo constitutivo.

Outra característica que sob o véu do discurso de uma maior participação cidadã acaba por fazer o percurso inverso é o estímulo deliberado do “envolvimento da comunidade”. Em síntese, corresponde à transferência da responsabilidade da prestação de serviços educacionais para o âmbito das empresas privadas e para a intensificação do serviço voluntário. A educação como um direito de cidadania passa a ser vista, ora como uma engenharia mercantil, ora como o resultante de “atos de caridade”. Fica assumido e explicitado a inversão de valores. Ao invés de ser “uma educação para todos”, como um compromisso de promoção de cidadania do Estado; passa a se difundir o ideário de “Todos pela Educação” que permite a interferência de amplos setores da sociedade na gestão educacional, inclusive empresariais, sob o pretexto de serem “amigos da escola”. Essas intervenções vão desde reformas no espaço físico da escola,

incentivos nos salários dos professores, até a concentração de decisão no âmbito do pedagógico.

A lógica de adoção das orientações neoliberais para o campo educacional, longe de garantir a universalização da educação como um direito de cidadania, estimula de forma concomitante com outros fatores, a expulsão de muitos jovens das escolas. Ocorre a exacerbação da competição e a difusão do esquecimento da capacidade de análise de discernir sobre o que é reflexo da própria atuação individual e o que é resultante de uma lógica mercantil que vai deixando no rastro de um suposto “crescimento econômico”, hordas de jovens sem perspectivas de sucesso sobre a própria subsistência.

Enquanto que as perspectivas para uma educação cidadã estiverem acopladas a um modelo político-econômico neoliberal a sociedade brasileira, em especial a juventude brasileira, seguirá tendo como horizonte máximo a continuidade de políticas compensatórias baseadas numa transferência de renda mínima, pautadas por um assistencialismo um tanto quanto insuficiente.

REFERÊNCIAS:

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: Sposito, Marília Pontes & Peralva, Angelina Teixeira (org). **Juventude e Contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, nº. 5 e 6, p.25-36, 1997.

ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. **Por um novo paradigma de fazer políticas – Políticas de/para/com juventudes**. UNESCO/Brasil Acesso em: 20 de julho 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Ed. Boitempo, São Paulo, 1999.

BOBBIO, Norbert. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOTO, Carlota. **A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos**. In: Educ. e Soc: São Paulo. v.26 nº 92, 2005, p.777 – 798.

BRASIL, República Federativa do. Secretaria Geral da Presidência da República/Coordenação Nacional do ProJovem: **Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Educação, Qualificação e Ação Comunitária**. Texto Integral. Brasília, março de 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/ProJovem.pdf> Acesso em: novembro de 2007.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário.** Tradução: Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

[CURY, Carlos R. Jamil](#). Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 2005, vol. 35, no. 124, pp. 11-32.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação.** Volume 2. Diálogos. 3ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho – Educação e Tecnologia: Treinamento polivalente ou formação politécnica? In: SILVA, T. T. (org). **Trabalho, educação e prática social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista.** 5ª ed. SP: Cortez, 1999.

_____. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.21-46

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética da História.** Tradução Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

KUENZER, A. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP, 1987.

_____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 3ª edição, São Paulo: Cortez, 1989.

PINSKY, J. & PINSKY, C.B. (orgs.). **História da cidadania.** 3ª edição. São Paulo: contexto, 2005.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1993.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia M. de e EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000

STRECK, Danilo. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: STRECK, D.; EGGERT, Edla e SOBBOTTKA, E. (orgs.). **Dizer a sua palavra.** Pelotas: Seiva, 2005. p.11 – 30.

UNESCO. **Declaração de Cochabamba.** Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos. UNESCO, 2001