

MESTRADO

EDUARDO CAMPOS DE AZEVEDO

**AÇÕES EDUCATIVAS NÃO-FORMAIS DA INICIATIVA
PRIVADA EM ESPAÇO FORMAL DE EDUCAÇÃO DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

2013



*Mestrado em Educação – Campus Centro I
Avenida Presidente Vargas 642, 22º andar – Centro
20071-001 Rio de Janeiro – RJ
Telefones: (21) 2206-9741 / 2206-9742*

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

EDUARDO CAMPOS DE AZEVEDO

**AÇÕES EDUCATIVAS NÃO-FORMAIS DA INICIATIVA PRIVADA EM
ESPAÇO FORMAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

RIO DE JANEIRO

2013

EDUARDO CAMPOS DE AZEVEDO

**AÇÕES EDUCATIVAS NÃO-FORMAIS DA INICIATIVA PRIVADA EM
ESPAÇO FORMAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Educação como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre em
Educação.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Wania Regina
Coutinho Gonzalez**

RIO DE JANEIRO

2013

A994 Azevedo, Eduardo Campos de

Ações educativas não formais da iniciativa privada em espaço formal de educação do Estado do Rio de Janeiro / Eduardo Campos de Azevedo. – Rio de Janeiro, 2013.

157f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estácio de Sá, 2012.

1. Educação não formal. 2. Relação público-privada na educação. 3. Terceiro setor na educação pública. I. Título.

CDD 370



UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

**AÇÕES EDUCATIVAS NÃO-FORMAIS DA INICIATIVA PRIVADA
EM ESPAÇO FORMAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

elaborada por

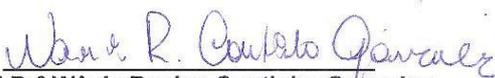
EDUARDO CAMPOS DE AZEVEDO

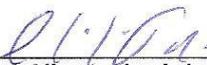
e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2013.

BANCA EXAMINADORA


Prof^a Dr^a Wânia Regina Coutinho Gonzalez
Presidente
Universidade Estácio de Sá


Prof. Dr. Alberto José da Costa Tornaghi
Universidade Estácio de Sá


Prof^a Dr^a Liliâne Leroux
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

À orientadora, Prof.^a Dra. Wania Gonzalez pela atenção e dedicação a esta obra;

À Secretária Geral do Mestrado e Doutorado, Ana Paula Nunes, pela gentileza e eficiência em seu fazer;

Aos professores, alunos e à diretora, Ana Paula Bessa, do Núcleo Avançado em Educação, sem os quais não seria possível esta dissertação; e

À minha esposa, Ana Cecília Moraes e Silva Paes de Barros, pelo apoio e amor incondicional.

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição”
(FREIRE, 2010, p. 102).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar as ações integradas de educação da iniciativa privada em espaço formal de educação pública desenvolvidas em uma escola da rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro. Verifica em que medida este modelo de atuação da iniciativa privada segue relações de complementaridade, suplência, substituição, reforço ou interferência nos espaços formais de ensino. Para isto, conta com um referencial teórico de autores que analisam a temática da educação não-formal, da relação público-privada e da educação profissional além de um conjunto de documentos que servem de base para a análise e confrontação dos dados, assim como os trabalhos criados pela UNESCO, Oi e Instituto Oi Futuro, além de documentos criados pelo próprio Colégio José Leite Lopes. A pesquisa vale-se ainda de um variado conjunto de sujeitos participantes composto por alunos, egressos, professores e ex-professores. Os resultados revelam que, apesar de algumas críticas, o projeto do Núcleo Avançado em Educação se propõe a responder a muitos dos desafios impostos por sua complexa proposta de educação interdimensional aplicada ao ensino médio em parceria público-privada. Constatamos, porém, que a ação se faz pela construção centralizada das propostas político-pedagógicas que acarretam resistências e descontentamentos por parte dos docentes. Além disso, o projeto carece de objetivos claros quanto à vertente profissional constatada como deficiente pelos alunos e ex-alunos que ao saírem da escola são lançados no mercado ao sabor de sua própria sorte, pela total falta de estrutura e apoio ao estágio ou emprego. Percebe-se, portanto, que para a concretização plena desta relação público-privada é necessário que haja uma ação conjunta entre as instituições parceiras, contando com uma participação mais decisiva de outros atores hoje não contemplados, assim como a associação de pais e mestres, empresas afins aos cursos e a sociedade como um todo.

Palavras-chave: Educação Não-Formal. Relação Público-Privada na Educação.

Terceiro Setor na Educação Pública.

ABSTRACT

This research analyzes the integrated actions of private companies developed in a formal public education at Rio de Janeiro State. Checks if this model of enterprise's operation follows the relations of complementarity, substitutive, replacement, enhancement or interference in the formal education. For this, the study counts with a groups of theoretical authors who analyze the issue of non-formal education, the public-private and professional education. We adopted the technique documentary analysis based on a set of works created by UNESCO, Oi, Oi Futuro Institute and José Leite Lopes Middle School. The survey also included a diverse set of subjects participating composed of students, alumni, teachers and former teachers. The results shows that, despite some criticism, the NAVE project aims to respond to many of the challenges posed by its complex proposal of interdimensional education applied into a public-private partnership. We note, however, that there is a centralized political-pedagogical proposal that cause resistance and discontent on the part of teachers. Additionally, the project lacks of clear goals on professional education, as evidenced by students and former students reaching the market at the mercy of their fate, by a total lack of structure and support internship or job. It is clear, therefore, that for the full accomplishment of this public-private relationship would be required a joint action between the partners institutions, with a more decisive participation of other actors, such as the parent-teacher association, external companies, courses and society as a whole.

Keywords: Non-Formal Education. Public-private partnership in education. Third Sector in Public Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABONG** – Associação Brasileira de Organizações não Governamentais
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- C.E.S.A.R** - Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEATS** - Centro de Estudos e Avaliação do Terceiro Setor
- CEDEFOP** - European Centre for the Development of Vocational Training
- CEJLL** - Colégio Estadual José Leite Lopes
- CEMPRE** - Cadastro Central de Empresas
- CENPEC** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CFC** - Conselho Federal de Contabilidade
- CIA** - Central Intelligence Agency
- CNAEJA** - Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNI** - Confederação Nacional da Indústria
- CPPPN** - Commission on Private Philanthropy and Public Needs
- EAESP/FGV** - Escola de Administração de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- EPSJV** - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
- FIOCRUZ** - Fundação Oswaldo Cruz
- GIFE** - Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- ISP** - Investimento Social Privado
- IUPUI** - Indiana University-Purdue University Indianapolis
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- NATA** - Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos
- NAVE** - Núcleo Avançado em Educação
- OECD** - Organization for Economic Co-operation and Development
- OIT** - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organização Não Governamental

OS - Organizações Sociais

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PIB - Produto Interno Bruto

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RITS - Rede de Informações sobre o Terceiro Setor

RSE - Responsabilidade Social Empresarial

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEDUC-RJ - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

TDA - TAFE Directors Australia

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF - The United Nations Children's Fund

Sumário

Introdução.....	1
1 O Terceiro Setor.....	12
1.1 Conceitos.....	13
1.2 Legislação.....	18
1.3 Em Direção ao Terceiro Setor	20
1.4 A Expansão do Terceiro Setor.....	22
1.5 Responsabilidade Social e o Terceiro Setor Empresarial	25
2 Iniciativa Privada na Educação.....	32
2.1 Participação do Terceiro Setor na Educação	33
2.2 A Escola na Relação Público-Privada.....	39
2.3 As Formas de Relações Público-Privadas na Educação	41
2.4 As formas de relação público-privada pelo olhar da descentralização	46
3 A Iniciativa Privada e a Educação Não-Formal.....	48
3.1 Ações Não-Formais da Iniciativa Privada na Educação.....	49
3.2 Contribuições da Educação Não-Formal.....	56
3.3 Educação Não-Formal e Educação Profissional.....	58
3.4 A Educação Profissional e a Iniciativa Privada	61
3.5 Contribuições da Educação Profissional	66
3.6 Rumo ao Ensino Médio Integrado	72
3.7 Contribuições e Desafios do Ensino Médio Integrado.....	75
4 NAVE: Campo da Pesquisa e Documentação	84
4.1 O Núcleo Avançado em Educação	85
4.1.1 Proposta Pedagógica	88
4.2 Análise Documental.....	91
5 O NAVE na Visão dos Participantes	99
5.1. Análise da Pesquisa dos Professores.....	99
5.2. Análise Geral da Pesquisa.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXOS	147
Anexo 1 - O Instituto Oi Futuro	147
Anexo 2 - Origem do Instituto Oi Futuro.....	148

Anexo 3 Projetos Educacionais do Instituto Oi Futuro.....	148
Anexo 3.1 Oi Tonomundo.....	148
Anexo 3.2 Oi Conecta.....	149
Anexo 3.3 Oi Kabum! Escolas de Arte e Tecnologia	149
Anexo 4 Arquitetura do Núcleo Avançado em Educação.....	150

Introdução

As parcerias entre o poder público e o setor privado para a oferta de serviços educacionais têm se disseminado no Brasil conforme atestam as publicações de Adrião e Peroni (2005), Adrião e Borghi (2008), Arelaro (2008), Cury (2005), Grupo de Institutos Fundações e Empresas (2010) e Peliano (2001). Estas relações, pautadas na diversidade de perspectivas e concepções político-ideológicas, geram debates muitas vezes acalorados entre os que defendem um maior intercâmbio dos setores público e privado e entre aqueles que preconizam a separação. De um lado, defende-se a educação pública como esfera exclusiva dos entes federados. Por outro, argumenta-se a inviabilidade e incompetência do Estado em arcar com os altos custos para manutenção de sua estrutura e formação de cidadãos economicamente produtivos.

Mesmo sem um consenso, o fato é que temos em nosso país uma quantidade significativa e crescente de empresas participando do processo educacional. Segundo Peliano (2001, p.33), este movimento, iniciado na década de 1990, não por acaso converteu-se da filantropia para envolvimento direto nos serviços educacionais. Inúmeras mudanças nas estratégias organizacionais da economia globalizada atraíram o investimento de empresas para promoção de sua imagem junto aos consumidores, através de ações sociais que contribuem não somente para uma visão positiva de seus produtos, como para um melhor relacionamento com as comunidades vizinhas e ganhos de produtividade de seus trabalhadores. O Censo do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE, 2010, p10) descreve como as empresas fizeram para alcançar estes objetivos, migrando do caráter assistencialista para um modelo que possui preocupação com planejamento, monitoramento, avaliação dos projetos, estratégias voltadas para resultados sustentáveis de impacto e transformação social com envolvimento da comunidade no desenvolvimento das ações.

A adesão dos empresários neste processo tem se mostrado relevante. Segundo Peliano (2006), somente em 2004, 600 mil empresas destinaram recursos para as “ações sociais” no montante de R\$ 4,7 bilhões, sendo que deste montante, R\$ 3,3 bilhões foram investidos somente na região sudeste e 23% do total, destinados à educação. O censo GIFE (2010) apresenta uma atualização destes

dados com 82% das empresas que compõem o seu grupo, investindo em educação. A pesquisa complementa a informação apresentando dados de utilização dos incentivos fiscais por apenas 35% das empresas. Este resultado ressalta o interesse do empresariado em investir além de sua cota de isenção fiscal.

Analisando os dados apresentados tanto por Peliano (2001) quanto pelo GIFE (2010) sobre as ações desenvolvidas por estas empresas na educação, identifica-se que parte significativa dos recursos vem sendo destinada a custeios de ações da educação não-formal, assim como oficinas de arte-educação, música e teatro, reforço escolar, capacitação técnica de alunos, professores, diretores, técnicos e funcionários administrativos, orientação sobre o meio-ambiente, sexo e drogas, programas de educação em saúde e visitas a empresas, museus e parques.

Neste momento faz-se necessária uma breve antecipação do capítulo 3, onde procuramos definir detalhadamente o que vem a ser a educação não-formal e seus limites com o formal e o informal.

Os conceitos da educação formal, não-formal e informal surgiram no ano de 1974 quando Coombs e Ahmed publicaram o artigo *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help* (TRILLA, 2008). Para os autores, a educação formal é aquela que ocorre em instituições de ensino regulamentadas por um sistema educacional que lhe permite seguir dos anos iniciais da escolaridade até os últimos níveis universitários. A educação não-formal deve ser vista como toda atividade que pode ocorrer dentro ou fora de instituições de ensino formais, mas que mantém uma intenção educativa organizada com o objetivo de auxiliar no aprendizado específico de determinados grupos. E a educação informal é a que se resume num processo que possibilita o aprendizado pela interação social com o meio e pelo acúmulo das experiências diárias (COOMBS; AHMED in TRILLA 2008, p.32,33).

Conforme estes conceitos foram se disseminando, a relação entre o formal e o não-formal foi se estreitando, começaram a surgir autores que elucidam os limites de cada campo, assim como Gohn (2006), que com base nas primeiras definições da educação não-formal de Coombs e Ahmed, amplia seu conceito definindo objetivos, atributos, resultados esperados em cada um dos campos e os tipos de aprendizagem esperados. Trilla (2008, p.46) contribui para o entendimento da relação tripartite (formal, não-formal e informal) descrevendo os modelos de relações por complementaridade, suplência, substituição, reforço ou interferência. Para o

autor, a relação de complementaridade se dá pela distribuição de funções, objetivos e conteúdos entre cada instância educacional. Nas relações de suplência, a educação não-formal assume tarefas que são de competência do sistema formal, quando esta última não realiza de forma satisfatória. No caso da relação de substituição, a educação não-formal passa a substituir integralmente o sistema formal. Isto se dá em geral nas situações de grandes déficits de escolarização ou para grupos de acesso problemático à escola (adultos analfabetos, populações geograficamente distantes, etc.). Na relação de reforço e colaboração, os meios não-formais colaboram através de ações organizadas, que reforçam o aprendizado, como visitas a museus, bibliotecas ou eventos culturais. Finalmente, na relação de interferência ou contradição, a educação não-formal aborda de forma diferenciada o que é ensinado no sistema formal, atuando de forma favorável no processo de aprendizagem.

Trilla (2008, p.35) propõe ainda uma nova forma de entender estas relações criando uma classe maior, onde a educação formal e não-formal seriam subclasses de um mesmo tipo de educação. Descreve ainda que “qualquer processo que se inclua no universo educacional deve, por seu turno, poder ser incluído num dos três tipos de educação” (TRILLA, 2008. p.34). Portanto esta relação quase simbiótica¹ entre a educação formal e não-formal e a significativa participação de empresas no processo educacional poderia em algum momento provocar uma fusão entre a oferta da educação não-formal da iniciativa privada e os espaços formais de ensino, incluindo os públicos, na criação de uma escola de ensino médio integrado.

Este novo modelo público-privado tomou forma em junho de 2008 com a criação do Núcleo Avançado em Educação, uma iniciativa do Instituto Oi Futuro em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), que juntos criaram e mantêm o Colégio Estadual José Leite Lopes. Uma escola diferenciada na rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro, com processo seletivo, horário integral, professores da rede estadual selecionados por concurso interno da Secretaria de Educação, professores contratados pelas empresas parceiras do projeto, equipamentos de informática de última geração, estúdios de áudio e vídeo, laboratórios avançados de informática, data-shows em todas as salas, recursos financeiros para passeios, acesso a

¹ Na relação simbiótica, os organismos agem ativamente, não podendo ser separados um do outro.

eventos e congressos; e uma gestão compartilhada entre a SEEDUC-RJ e o instituto de responsabilidade social.

Ciavatta (2010 apud BRASIL, 2007,p.41), ao propor uma reflexão sobre o que é ou o que pode vir a ser a formação integrada afirma que “remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo” (CIAVATTA, p. 84 in FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Libâneo (2008) defende que é preciso ver os campos da educação informal, não-formal e formal em sua interpenetração pois, do contrário, corre-se o risco de cair “em posições sectárias que só contribuem para a divisão da ação dos educadores. No propomos portanto, a realizar uma análise da educação integrada do projeto NAVE pela compreensão individualizada das partes, mais especificamente pela relação tripartite de Trilla e suas formas de relações.

Entendemos a relevância da participação do Instituto Oi Futuro na educação pública de nosso Estado e por isto, nos prontificamos a analisar de forma crítica as ações educativas desenvolvidas neste espaço formal no Estado do Rio de Janeiro; verificando em que medida os modelos de atuação seguem as relações de complementaridade, suplência, substituição, reforço ou interferência, propostos por Trilla (2008). Trata-se de investigar e identificar os limites de atuação de cada ator e o que se constitui de fato como “público” e “privado”.

Para isso, dividimos nosso trabalho em cinco partes que percorrem um caminho que inicia na configuração do Terceiro Setor, passa pela relação entre a formação das organizações de responsabilidade social das empresas e a educação, aprofunda a discussão mostrando como estas instituições optaram pelo campo não-formal, em especial agregando uma formação profissional, para adentrar na educação e chegarmos ao nosso campo de pesquisa, onde encontramos uma relação de complementaridade e reforço entre as instituições, quando finalmente nos relacionamos com os participantes da pesquisa. Vislumbramos, portanto, que as novas relações que surgem da atuação da iniciativa privada nesses espaços formais públicos estabelecem limites de atuação para cada um dos parceiros. Interferências nas responsabilidades que podem provocar conflitos de interesses e poder. Ligações que não podem perder o sentido de seu principal objetivo: a melhoria da qualidade do ensino para a formação da cidadania.

Tal configuração, no entanto, não tem passado despercebida; ao contrário, tem-se constituído em temática para indagações e debates, por vezes acalorados. Seja pela emergência recente do fenómeno, seja pela sua nova roupagem, tem-se que medidas governamentais concretas, indutoras de transferência de responsabilidade educacionais a agentes não-estatais, consistem em objeto recente de reflexão e por conseguinte, precário de consensos. (ADRIÃO & PERONI, 2005, p.9)

As temáticas recorrentes observadas no sistema de busca da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), estão focadas na relação das Organizações Não-Governamentais (ONG) dirigidas pela sociedade civil. Contribuições para a reflexão da relação público-privada foram encontradas, mas não se aproximam do quadro teórico da educação não-formal. São elas: “A Iniciativa Privada e o Espírito Público”, de Peliano (2006), que realiza um mapeamento da participação do setor empresarial em atividades sociais voltadas para as comunidades mais pobres; “Empresários e Educação no Brasil”, de Bomeny e Pronko (2002), que apresenta informações relevantes para a compreensão das motivações e das atitudes do setor privado no campo social, identificando espaços para que a ação do Estado seja compartilhada com outras iniciativas da sociedade, tanto de empresas privadas quanto de organizações do terceiro setor; “Iniciativa privada na educação pública: a Fiat e o Programa Moto Perpétuo”, de Junior (2004), que tem como meta confrontar estudos teóricos sobre a problemática das “ações sociais” de empresas com os resultados de um estudo de caso sobre o Programa Moto Perpétuo da Fiat Automóveis S.A. que, durante cinco anos (1997 – 2001), voltou-se à doação de kits de materiais paradidáticos para milhares de escolas de diferentes regiões do Brasil; Projeto Censo GIFE 2009-2010, do GIFE (2010), com seu conjunto de dados estatísticos realizado em uma rede de 134 empresas associadas, com informações que visam promover o diálogo e troca de experiências; *Can and should public private partnerships play a role in education?*, de Genevois (2008) para a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), que discute se as parcerias público-privadas podem ou devem desempenhar um papel na educação. Este trabalho fornece uma breve história mundial das parcerias público-privadas e indaga se são boas ou más. O documento conclui que a parceria público-privada pode agregar valor, mas pode também ser utilizado para o mal; *Public-Private Partnerships in Basic Education: An International Review*, de LaRocque (2008) para o Centre for British Teachers(CfBT), que analisa as experiências internacionais da

relação público-privada na Educação Básica, incluindo iniciativas privadas filantrópicas, programas de financiamento e adoção de escolas; e *The Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education*, de Patrinos (2009) para o Banco Mundial, que apresenta os resultados da primeira fase de um programa anual para examinar o papel das parcerias público-privadas na educação, e concentra-se na revisão das bases conceituais que possam contribuir para que estas parcerias possam cooperar para o processo educacional.

Portanto, a relevância desta proposta de pesquisa revela-se não somente por seu caráter original, mas pela necessidade de se desvelar para a comunidade científica como se dá a relação público-privada entre o Instituto Oi Futuro e a SEEDUC-RJ. Para isso, a pesquisa teve por objetivo geral analisar as ações integradas de educação da iniciativa privada em espaço formal de educação pública, desenvolvidas em uma escola da rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro. Verifica em que medida os modelos de atuação da iniciativa privada seguem as relações de complementaridade, suplência, substituição, reforço ou interferência nos espaços formais de ensino. Identifica ainda as potencialidades das ações educativas pesquisadas na visão de seus professores e alunos.

A análise dos dados da pesquisa é feita a partir dos autores que contribuem para a definição dos novos contornos entre o público e o privado, nos contextos das ações não-formais em espaços formais e da redefinições do papel do Estado para com as políticas públicas de educação e suas consequências para o sistema de educação e escola pública.

Na concepção da educação não-formal, esta pesquisa se ampara nos conceitos de Coombs e Ahmed (1974), Gohn (1997, 2010 e 2011) e em Trilla (2008). Coombs e Ahmed (1974) colaboram com uma retrospectiva histórica dos fatores e conceitos que motivaram a criação dos três campos (formal, não-formal e informal). Gohn (1997, 2010 e 2011) amplia a definição de Coombs e Ahmed (1974), incluindo objetivos, atributos, resultados esperados, tipos de aprendizagem e colabora para o entendimentos das diferentes possibilidades de atuação no campo da educação não-formal. Trilla (2008) contribui para o entendimento sobre as formas de relacionamento e fronteiras entre os três campos, o que nos permite chegar a nosso primeiro objetivo específico de verificar se a atuação da educação não-formal da iniciativa privada se dá por relações de complementaridade, suplência, substituição, reforço ou interferência nos espaços formais de ensino. Juntos, os três autores nos

permitem chegar a nosso último objetivo específico de identificar as potencialidades das ações educativas pesquisadas na visão de seus professores e alunos.

Na concepção da relação público-privada esta pesquisa se ampara nos conceitos de Puryear (2000), Bomeny e Pronko (2002), Peliano (2001), Patrinos (2006 e 2009), Lacerda e Guerra (2009), Abreu (2002) e Tobar (1991). Puryear (2000) colabora ao tentar responder por que os empresários vêm se preocupando com a educação, particularmente a partir dos anos 80, e quais os tipos de programas que desenvolveram. Além disso, Puryear (2000) contribui ao classificar a relação público-privada em ajuda simples, ajuda programática e mudança sistêmica. Bomeny e Pronko (2002) nos auxiliam a distinguir os diferentes tipos de ação social implicadas nesses movimentos do setor privado. Situações estas que constataram ocorrer de três diferentes formas em nosso país: por parceria, por alternativa ou por estrutura própria. Peliano (2001), por sua vez, nos ajuda a compreender as formas de atuação da iniciativa privada na educação em suas duas classificações como transformadora ou compensatória e integrada ou desintegrada. Contribuições de Patrino (2006 e 2009) nos permitem entender as relações nos níveis inexistente, nascente, emergente, moderada, engajada e integrante e na forma como se configuram os contratos ao redor do mundo, classificando-os como: gestão profissional e serviços de apoio, serviços operacionais, serviços educacionais e infraestrutura. Finalmente Lacerda e Guerra (2009) contribuem para o entendimento dos motivos que levaram a configuração da parceria público-privada. Os autores criaram 5 categorias que podem se entrecruzar para formalização das ações, sendo elas: questões de Afinidade, questões de Aprendizagem, questões das Práticas Escolares, questões Institucionais e questões de Ordem Compensatória. Abreu (2002) e Tobar (1991) contribuem com um conjunto de teorias da descentralização para o entendimento das formas de relações público-privadas com preocupações da autonomia e critérios adotados para avaliar se um processo de descentralização se dá de forma progressista e conservadora.

Na concepção da educação profissional integrada ao nível médio esta pesquisa se ampara nos conceitos de Grubb e Ryan (1999) ao buscar um enquadramento de sua proposta de educação profissional como pré-emprego, formação de atualização, reciclagem e corretiva ou reparação. Jung et al. (2004) e Ryan (1997) e Ryan (2002) colaboram ao configurar a Educação Profissional como algo que vai além das disciplinas curriculares mostrando como o valor do

aprendizado no e para o trabalho, e não apenas para as habilidades profissionais, contribui para o ensino geral. Vieira e Deitos (2012), do Banco Mundial, nos auxiliam na manutenção da atenção ao desafio que se impõe a uma escola de educação profissional integrada ao ensino médio quando nos alertam sobre a ambiguidade que estas escolas possuem ao articularem o ensino secundário com ensino profissionalizante (BID, 1999). Johns et al. (2004), no entanto, nos permite seguir ao afirmar que diversos estudos indicam que os programas de educação integrados foram associados aos mais elevados níveis de emprego. Schömann (2000) e Sarasola e Garmendia (2000) nos auxiliam na composição da análise do momento de inserção de entrada do aluno no mercado. Colabora, ainda, o relatório da *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP, 2011) para a análise dos diferentes níveis de benefícios deste projeto. Destacamos o referencial de Brown (2011) pela possibilidade de análise do projeto através de seus requisitos para a construção de um modelo universal de educação profissional que muitos acreditam não ser possível existir. Ramos (2005) colabora com suas múltiplas perspectivas mostrando que através do ensino técnico é possível explicar teorias e conceitos fundamentais para compreensão do objeto e localizá-los nos respectivos campos da ciência rompendo com a ideia de neutralidade. Barnett e Ryan (2005) e STASZ (2004) apresentam suas classificações dos desafios impondo uma análise das percepções de qualidade inferior, problemas no currículo, estratégias de aprendizagem no local de trabalho, diferenças culturais, desafios de parcerias e recursos para a aprendizagem profissional.

Quanto ao processo metodológico da pesquisa, fundamenta-se na teoria crítica onde a subjetividade é admitida e compreendida como parte da construção dos significados próprios das relações sociais que se estabelecem no campo pesquisado.

A abordagem crítica é essencialmente relacional: procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAIDER, 2000, p.139).

Do ponto de vista da abordagem do problema, o método de pesquisa se realizou de forma qualitativa, considerando a interpretação dos fenômenos e atribuição de significados como uma relação dinâmica entre o mundo real e a

subjetividade do sujeito da pesquisa, que não podem ser traduzidos em métodos quantitativos. Segundo Chizzotti (2001, p. 79), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e a subjetividade do sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto que não é um dado inerte e neutro, mas possuído de significados.

Adotamos como método científico o dialético, baseando-se na dinâmica da realidade e considerando os contextos sociais, econômicos, políticos, entre outros, para que se possa sobrepujar as contradições existentes e dar origem a novas.

Quanto às técnicas de coleta de dados em campo, utilizamos observações, entrevistas, questionários e pesquisa documental. Nas observações, consideramos determinados aspectos da realidade, examinando fatos que puderam auxiliar na identificação de provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. As entrevistas com a diretora do CEJLL se deram na forma semiestruturada, utilizando um roteiro que visou nortear o pesquisador e permitir a exploração ampla de algumas questões pré-estabelecidas no objetivo desta pesquisa. Os questionários foram aplicados aos alunos, egressos, professores e ex-professores com o objetivo de verificar as informações obtidas durante a entrevista com a direção do Colégio. A pesquisa documental buscou informações contidas em documentos, relatórios, provas, reportagens, material de divulgação, websites, fotografias e trabalhos dos alunos, que puderam colaborar para verificar ou agregar novas informações.

Para obter êxito e trazer credibilidade às observações, realizamos a coleta em um período de 2 anos, tempo necessário para uma observação confiável, capaz de apreender a cultura e corrigir falsas ou distorcidas interpretações ou informações. Para a realização do escopo citado, analisaram-se cinco tipos de sujeitos participantes, verificando-se cuidadosamente as diversas informações fornecidas por cada uma delas. Um primeiro grupo selecionado de forma intencional foi composto pela direção da instituição de ensino, um segundo grupo foi igualmente intencional e composto de 29 alunos do terceiro ano do ensino médio, o terceiro foi composto aleatoriamente por 18 egressos da instituição que se prontificaram a responder o questionário, e o quarto foi composto por 7 professores da instituição que gentilmente colaboraram na resposta ao questionário. Finalmente, um último grupo foi composto de 4 ex-professores que puderam colaborar igualmente respondendo ao questionário.

Tabela 1: Participantes da Pesquisa (Fonte: Próprio autor)

Participante	Número
Diretora do CEJLL	1
Alunos	29
Egressos	18
Professores	7
Ex-Professores	4
Total	59

A análise de dados documentais contou com contribuições diversas vindas de importantes relatórios da UNESCO (2009), realizados pela instituição como síntese de sondagem do Núcleo Avançado em Educação, passando pelo relatório anual Oi (2010), que abriga informações detalhadas da empresa e do Instituto Oi Futuro, como também pelo relatório do próprio Oi Futuro (2011), onde tivemos acesso a detalhamentos da proposta pedagógica e das ações desenvolvidas no NAVE. Contamos ainda com o site do Instituto Oi Futuro, onde obtivemos informações adicionais sobre sua estrutura, ações em educação, e os projetos pedagógicos originais dos cursos de formação profissional. Buscando dar credibilidade à pesquisa, o pesquisador, ao final do período de cada coleta, fez uma apresentação para os entrevistados, buscando verificar se suas interpretações e conclusões faziam sentido, pedindo que as avaliassem quanto à precisão e relevância.

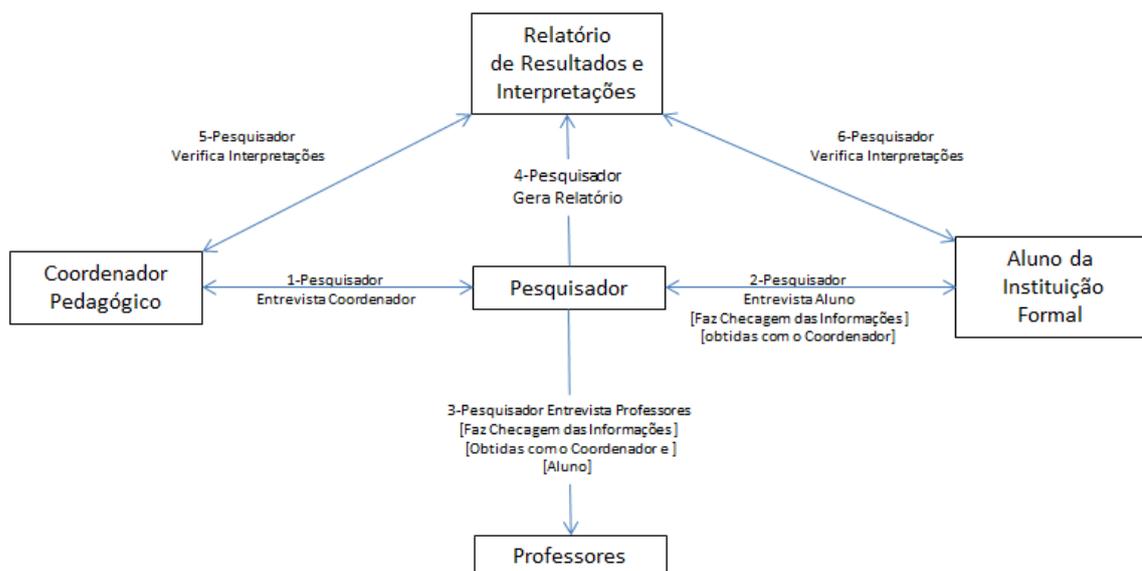


Figura 1. Procedimentos para maximizar a confiabilidade (Fonte: Próprio autor)

A tabulação dos dados coletados através dos questionários e da pesquisa documental foi confrontada com as análises do processo de entrevistas e observações, estabelecendo um conjunto de relações entre os dados obtidos, o problema da pesquisa e o embasamento teórico construído a partir da revisão da literatura.

As análises dos fenômenos contribuíram para o alcance dos objetivos da pesquisa, para confirmar ou rejeitar as hipóteses e pressupostos que ressaltam a contribuição da pesquisa para a comunidade científica.

1 O Terceiro Setor

Iniciamos este primeiro capítulo descrevendo as bases críticas, conceituais e legais que servirão para o entendimento de toda a dissertação. No item “Conceitos” apresentamos diferentes propostas e críticas à conceituação histórica do termo, buscando categorizar as siglas que o compõem (assim como ONG, OSCIP e OS) por suas formas de atuação e gestão. No item seguinte, “Legislação”, apresentamos o que já está consolidado em nossa legislação, e como estas organizações são oficialmente interpretadas, reconhecidas e beneficiadas com seus limites e oportunidades de atuação. Este item será essencialmente importante no capítulo seguinte para que o leitor entenda melhor a relação jurídica entre o Estado e a empresa objeto desta pesquisa. Feitas as apresentações e conceituações iniciais, o próximo item oferece uma dissertação do processo histórico e social para a formação das organizações do Terceiro Setor apresentando no item “Em Direção ao Terceiro Setor” os motivos que levaram a sua propagação por todo o mundo, mais especificamente o fim do Estado de Bem-Estar Social e as perdas sociais provocadas pelo neoliberalismo (na esfera global) e o fim da ditadura militar (na esfera nacional). O item “A Expansão do Terceiro Setor” detalha o crescimento exponencial na década de 1990 e demonstra a formação de um movimento pela profissionalização das entidades, promovido pela entrada de recursos volumosos da iniciativa privada que agora deseja resultados de suas doações. O item “Responsabilidade Social e o Terceiro Setor Empresarial” encerra este primeiro capítulo apresentando um histórico com diferentes entendimentos, críticas e condições que levam aos significativos investimentos da iniciativa privada nas questões sociais.

1.1 Conceitos

O termo Terceiro Setor na verdade constitui-se como um conceito que apresenta uma série de discordâncias entre os estudiosos do assunto. Entre os autores e pesquisadores sequer existe um acordo de quais entidades deveriam de fato integrar o Terceiro Setor. Enquanto alguns, assim como Salamon (1997), acham que todas as organizações formais estão incluídas, outros, como Fernandes (2007), acreditam que as informais e as individuais fazem parte. Há ainda aqueles que incluiriam as seitas, clubes, sindicatos, movimentos políticos, movimentos de luta classista, movimentos indígenas, greves, ou toda organização que não pertence à esfera do Estado ou do mercado. O termo propriamente dito Terceiro Setor simplesmente inexistente em nossa legislação, sendo, portanto, conceitual e objeto de definição diversa. Do mesmo modo, a sigla ONG (Organização Não Governamental) não está incluída no direito brasileiro, sendo mais um termo de cunho cultural, político e sociológico, assimilado mundo afora desde os anos 40, chegando ao Brasil durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (também conhecida como Eco-92) em que expressa genericamente o conjunto de organizações do Terceiro Setor tais como associações, cooperativas, fundações, institutos, etc. (SEBRAE, 2009). O que existe de mais próximo em nossa legislação, são as associações e fundações que integram e participam da sociedade civil protegidas e garantidas pelo artigo 44 do Código Civil Brasileiro. Estas estão dedicadas a distintos campos de atuação, legalizadas sob diferentes formas jurídicas e diferentes mecanismos de financiamento, com origens e ideologias distintas, construindo um quadro heterogêneo e complexo. De acordo com o Código Civil Brasileiro, as fundações só podem se constituir para fins assistências, culturais, morais ou religiosos (TERENCE, 2008). Para se constituírem, deve haver uma manifestação do fundador com escritura pública ou testamento e estatuto, que deverão ser aprovados pelo Ministério Público e levados para registro em cartório. Diferente das associações, na fundação é o instituidor que determina sua finalidade, e delibera. No caso das associações, a finalidade é eleita pelos associados tendo somente a restrição de fins não econômicos. Podem ainda sofrer alterações futuras, pois são os próprios associados que deliberam, não necessitando de aprovação do Ministério Público (CFC, 2003).

Em seus campos de atuação, observa-se um grande número de ONGs ofertando serviços sociais na esfera pública não estatal. Há algumas cuja função é atender aos interesses exclusivos de seus fundadores e/ou administradores, como algumas associações, cooperativas e sindicatos. No campo dos recursos financeiros, enquadram-se normalmente como organizações para fins não econômicos e não lucrativos, geralmente dependentes financeiramente de doações privadas e/ou estatais (SEBRAE, 2009). No entanto, nada impede que tenham atividades econômicas, como as diversas cooperativas agrícolas, e que mesmo assim se diferenciem das sociedades comerciais, cuja característica é produzir lucro. Pode-se dizer, então, dentro de um contexto geral, que as ONGs são associações civis, de direito privado e de interesse público, sem fins lucrativos. Como bem descreve Machado (1994), a expressão “sem fins lucrativos” não pode significar receitas limitadas aos custos operacionais. Devem existir sobras financeiras para que a instituição possa progredir, modernizar e ampliar suas instalações.

No mar de siglas que circundam as organizações do chamado Terceiro Setor, existem ainda a OS (Organização Social) e a OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público). Desta vez, ao contrário da ONG, tanto a OS como a OSCIP decorrem de leis, como a nº 9.637/98 para a OS e a nº 9.790/99 para OSCIP. Desta forma, podemos dizer que OS e OSCIP são ONGs que compõem o Terceiro Setor, amparadas por certificações emitidas pelo poder público federal, para atuar em áreas típicas do setor público e de interesse social financiado pelo Estado ou pela iniciativa privada. Para obter essa qualificação é necessário o cumprimento de alguns pré-requisitos, e que alcancem em objetivos sociais estabelecidos nas leis.

Apesar da aparente indefinição, como bem observa Landim (1999, p.63 apud MONTAÑO, 2007, p. 53), o chamado Terceiro Setor não é neutro; ele tem nacionalidade clara. “É de procedência norte-americana, onde prevalece o contexto em que associativismo e voluntariado fazem parte de uma cultura política e cívica baseada no individualismo liberal” (LANDIM, 1999, p.63 apud MONTAÑO, 2007, p. 53). Surgiu como conceito publicado em 1975 nos Estados Unidos da América, pela Comissão sobre Filantropia Privada e as Necessidades Públicas (Commission on Private Philanthropy and Public Needs - CPPPN), organizada por John D.

Rockefeller III² (empresário da indústria do petróleo), Wilbur D. Mills (House Committee on Ways and Means, instituição reguladora das taxas americanas), George P. Shultz (Secretário do Tesouro) e William E. Simon (Secretário de Estado). Esta comissão foi criada para estudar o papel das doações filantrópicas nos Estados Unidos e fazer recomendações que pudessem fortalecer e aumentar a eficácia do setor voluntariado. Composto de líderes religiosos e membros do gabinete de trabalho, ex-executivos de fundações e empresas, juízes federais e representantes de vários grupos minoritários (IUPUI, 2012), a Comissão procurou atingir sua meta através da investigação e debate. As conclusões derivadas de mais de 85 estudos (CPPPN, 1975) foram publicadas na forma de um relatório final intitulado “Giving in America: Toward a Stronger Voluntary Sector” (Dando na América: Rumo a um forte setor voluntário). Neste relatório, a definição de Terceiro Setor aparece da seguinte forma:

De acordo com extrapolações recentes, pode haver até seis milhões de organizações do setor voluntário norte-americano (também referido neste relatório como o Terceiro Setor - terceiro por ser após o governo e empresas - e como parte do setor privado sem fins lucrativos ou simplesmente sem fins lucrativos) (CPPPN, 1975, p. 26, tradução nossa).

Em outro ponto, apresenta o papel do Terceiro Setor como um complemento para o governo e, em muitos casos, uma alternativa ou, até mesmo, uma compensação para o governo. Haveria ainda uma função social ao disponibilizar nestas organizações espaços em que o indivíduo possa exercer sua influência pessoal em um mundo cada vez mais dominado por grandes corporações e pela impessoalidade dos negócios e do governo. Apesar desta definição aparentemente clara e do reconhecimento de que algumas instituições possam exercer influências na esfera pública, o relatório afirma que o Terceiro Setor pode ser mais bem definido por aquilo que não é, ou seja, não é o governo, não é empresa. Suas organizações não existem para dar lucro, embora perto das fronteiras do Terceiro Setor existam

²Nas palavras de Rockefeller, “Nós, americanos, sempre nos orgulhamos da vitalidade de nosso país. No entanto, frequentemente deixamos de reconhecer uma das principais razões da nossa vitalidade: o fato de que desenvolvemos, no decorrer dos mais de dois séculos de nossa existência, um notável sistema de três setores. Dois setores são instantaneamente reconhecíveis para todos: o mercado e o governo. Mas o terceiro é tão negligenciado e tão pouco compreendido, que fico tentado a chamá-lo de ‘setor invisível’. O Terceiro Setor é o setor privado sem fins lucrativos” (Rockefeller apud Montañó, 2003:53).

muitos grupos que sirvam, fundamentalmente, aos interesses econômicos dos seus membros, assim como: câmaras de comércio, sindicatos e associações comerciais. (CPPPN, 1975).

Sobre as críticas que derivam de sua definição, caráter e amplitude, descreve:

Da mesma forma, nenhuma tentativa foi feita para prender, e certamente ninguém conseguiu prender, um nome novo e melhor para o território em análise, apesar de nenhum dos nomes existentes serem universalmente admirado. Aqui, e ao longo do relatório, os termos “voluntariado, sem fins lucrativos do setor privado (ou simplesmente setor sem fins lucrativos)” ou do Terceiro Setor são usados indistintamente e em todos os casos, exceto onde, indicado o contrário, são destinadas a excluir as organizações que servem sobretudo aos interesses de seus próprios membros (CPPPN, 1975, p. 27, tradução nossa).

No entanto, para Montaña (2007), a fragmentação entre três esferas deriva do pensamento liberal, onde “frequentemente se processa uma segmentação entre as esferas do Estado e do Mercado – cada um deles, supostamente, com vidas próprias e autônomas” (MONTAÑO, 2007, p.134). Salvatore (2004) acredita que esta segmentação é importante, pois:

[...] pela sua natureza privada e produtiva de bens e serviços, com finalidade lucrativa, em que pese a modernização das suas estruturas de funcionamento e de gestão, necessita operar segundo uma lógica própria que viabilize a única forma da sua sobrevivência como setor constitutivo de uma sociedade capitalista, que vem a ser a obtenção do lucro (SALVATORE, 2004, P.26)

Portanto, haveria características e lógicas que distinguem as atividades dos três setores, ou seja, uma racionalidade de melhores resultados com objetivos a serem alcançados.

Quanto ao caráter “não-governamental”, “autogovernado” e “não-lucrativo”³, Montaña (2007) contesta com o argumento de que grande parte destas organizações sobrevivem de recursos públicos e executando ações de interesse do Estado. De fato, quanto ao caráter “não-governamental”, constata-se nos documentos da Associação Brasileira de Organizações não Governamentais

³Destaca-se como pioneira a pesquisa realizada em 1991, por Leilah Landim e Sérgio Goes de Paula, junto à Receita Federal, pelo seu mapeamento classificatório, sendo constatado que: 29,1% eram beneficentes, religiosas e assistenciais”; 23,3%, “esportivas e recreativas”; 18,6%, “culturais, científicas educacionais”; 4,4%, “assistenciais e recreativas”; 18,6%, “culturais, científicas e educacionais”; 4,4%, associações e sindicatos de empregados”; 2,9%, “associações e sindicatos de empregadores”; 1,8%, associações de autônomos ou profissionais liberais”; e nada menos que 19% eram, simplesmente, outras” (LANDIM; BERES, 1999, p.20).

(ABONG, 2000) que existe uma tendência do aumento dos recursos públicos federais na participação da composição dos orçamentos das associadas. “Se nos orçamentos de 2003, 16,7% das associadas tinham de 41% a 100% de seus orçamentos vindos dos recursos públicos federais, em 2007 esse percentual sobe para 37,4%” (GOUVEIA; DANILIAUSKAS, 2010, p.26). Este movimento é igualmente constatado na esfera de recursos estaduais, que em 2003 participava apenas com 2,4% e subiu para 14,5% em 2007. Cabe ressaltar que a cooperação e solidariedade internacional ainda compõem a maior fonte de recurso, mais especificamente 18,5%, contra 15,5% (das três esferas de governo), na mesma faixa dos 41% a 100%. Apesar da aparente clareza da abordagem de Montaño (2007), seu texto não responde à necessidade ou não de estender esta mesma crítica para todas as empresas do Segundo Setor, que vivem exclusivamente do dinheiro público executando ações de interesse do governo.

A “não-lucratividade”, por sua vez, é fortemente questionada por Montaño (2007) pela difícil defesa deste ideal, quando o autor afirma que muitas fundações empresariais são utilizadas para promover a imagem da empresa e de seus produtos. Esta afirmação é constatada na pesquisa de Peliano (2001) intitulada “Bondade ou Interesse?” onde o retorno para a imagem da empresa aparece como alto. No entanto, uma pesquisa mais recente da mesma autora constata que a proporção de empresas que acreditam na melhoria de sua imagem caiu de 26% em 2000 para 19% em 2004 (PELIANO, 2006). Este dado aponta, em outro momento da pesquisa de Peliano, para um recuo acentuado no percentual de empresas que realizam ações sociais com o objetivo de melhorar sua imagem (de 26% para 14%). Peliano chega a afirmar “Logo, se melhorar a imagem não é o impulsor da ação social, tampouco é percebido como resultado dela.” (PELIANO, 2006, p. 29). Porter e Kramer (2006) chegam a afirmar que “os estudos sobre o efeito da reputação social de uma empresa nas preferências de compra dos consumidores ou o desempenho na Bolsa de Valores tem sido, a princípio, não concludentes.” (PORTER; KRAMER, 2006, p.6, tradução nossa). Sobre a questão específica do lucro, Terence (2008) alerta que o lucro angariado no segundo setor não pode ser comparado aos do Terceiro Setor, porque o primeiro é distribuído como forma de remuneração do capital investido em favor de seu dono, e no segundo não há distribuição de resultados ou vantagens financeiras entre seus donos, associados, fundadores ou terceiros ligados a essas entidades. Mesmo o patrimônio das

entidades do Terceiro Setor pertence à sociedade como um todo, não cabendo aos seus membros ou mantenedores quaisquer parcelas de participação econômica. Em caso de liquidação da organização, os recursos nela empregados deverão ser transferidos para outra entidade da mesma natureza (TERENCE, 2008).

1.2 Legislação

O Terceiro Setor no Brasil tem seu grande marco estabelecido pela Constituição Federal de 1988 que, pautada pelos “princípios da descentralização e da participação popular, criou instrumentos para que a sociedade possa exercer o seu papel, participando e controlando as ações do Estado” (BREDER, 2006, p.189). Mais especificamente no inciso II, art. 204 da Constituição, que estabelece novas diretrizes das ações governamentais através da “participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação da Política e no controle das ações em todos os níveis” (BRASIL, 1988a, p. 34). Ainda na constituição, estabelece a forma de ação através da “descentralização político-administrativa, cabendo à coordenação e as normas gerais à esfera federal, e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social” (BRASIL, 1988a, p. 34).

Quanto à fonte de receita, deixa claro que “As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes” (BRASIL, 1988a, p.34). Finalmente, ainda no art. 150 cria o primeiro benefício ao vedar à União, ao Distrito Federal, aos Estados, e aos Municípios instituir impostos sobre “patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei”. (BRASIL, 1988a, p.27). Um segundo benefício aparece no art. 196 ao isentar estas organizações de “contribuição para a seguridade social as entidades beneficentes de assistência social, que atendam às exigências estabelecidas em lei” (BRASIL, 1988a, p.33).

O resultado de tamanho benefício na forma de imunidade e isenção fiscal, subsídio governamental e somas significativas consignadas pelo governo para pagamento de serviços antes exclusivamente públicos, são entidades assistenciais que contratam consultorias acostumadas a solicitar títulos e qualificações que irão

impor restrição ao seu funcionamento e obrigá-las a apresentar uma série de documentos aos mais diferentes órgãos da Administração Pública, como é o caso do título de “Utilidade Pública Federal”, que por sua vez é pré-requisito para a obtenção do certificado de entidade de fins filantrópicos, que é concedido pelo Ministério da Previdência.

Os benefícios incluídos nestes títulos vão desde a possibilidade de receber doações da União e de suas autarquias, passando pelos benefícios já descritos, até a possibilidade de realizar sorteios. Segundo Bouden (2000), a regulamentação da concessão do título de utilidade pública federal (regida pela lei nº 91/35, Decreto nº 50.517/61 e Portaria 11/90, da Secretaria de Justiça do Ministério da Justiça) “tem por fundamento teórico o entendimento de que se trata de um meio de que o Governo se vale para apoiar entidades privadas que prestam serviços necessários à coletividade” (BOUDEN, 2000, p.6). Estes serviços prestados como assistência social, atividades de educação, pesquisa científica, culturais, dentre outros, devem ser ofertados ao público em geral e não somente aos associados da instituição, levando em conta seu caráter indiscriminatório de raça, credo, cor ou convicção política.

Muito embora pareça claro que as sociedades civis, associações e fundações possam se qualificar como organizações sociais de Utilidade Pública Federal, não existe um critério que possa assegurar a sua capacidade de absorver as atividades executadas por entidades ou órgãos públicos da União, ficando o mesmo a ser definido pelo Programa Nacional de Publicização, como determina a própria lei nº 9.637/98 (BRASIL, 1998b). Além disto, muitos autores, assim como Dos Anjos (1985) e Modesto (1998) consideram a legislação básica sobre Utilidade Pública Federal como um dos principais problemas para o fortalecimento do Terceiro Setor no País. Segundo Modesto (1998), não se trata de uma legislação limitadora ou detalhista, mas uma deficiente que permite uma enormidade de temas sem cobertura legal que facilita a ocorrência de dois fenômenos: “a) a proliferação de entidades inautênticas, quando não de fachada, vinculadas a interesses políticos menores e não a fins comunitários e coletivos; b) o estímulo a processos de corrupção no setor público” (MODESTO, 1998, p.6). O autor Dos Anjos (1985) vai além com a sua crítica.

(Há tempos) vem-se verificando um desvio dos benefícios da isenção para as classes mais ricas da população. O artifício mais largamente usado para adquirir e conservar a aparência de filantropia de muitas instituições tem sido destinar uma pequena ou ínfima parte para o atendimento sem cobrança dos serviços a clientela livremente escolhida e possivelmente pobre. Outro processo bastante difundido é aproveitamento da facilidade com que se obtiveram por um certo período os certificados de filantropia para a consecução da isenção fiscal por muitas entidades com objetivos pura ou altamente comerciais, especialmente nos setores da saúde e da educação (DOS ANJOS, 1985, p.8).

Não é de se estranhar que em razão de tamanha fragilidade em nossa legislação, surjam entidades filantrópicas fantasmas e descompromissadas, lamentavelmente nas áreas mais cruciais para as camadas pobres e marginalizadas da população, assim como na educação e saúde. Nestes casos, a filantropia é artifício jurídico e contábil, uma manobra para não pagar impostos e contribuições sociais.

1.3 Em Direção ao Terceiro Setor

Após a Segunda Guerra Mundial, mais especificamente nas décadas de 1950 e 1960, os países mais favorecidos do bloco capitalista construíram um modelo democrático, social e assistencialista relativamente estável, eficiente e comprometido com uma redução gradual da desigualdade: o Estado de Bem-Estar Social (Welfare State) (FIORI, 1995). Este modelo implementado com algumas variações em cada país, previa a oferta de alguns serviços essenciais, assim como acesso a medicina gratuita, passando pela previdência social e chegando até a complementação de renda de trabalhadores. O Estado passa a ditar regras políticas no sentido de preocupar-se com a racionalização dos impactos da constante modificação dos meios de produção e os critérios de redistribuição de rendas, após o esgotamento do Estado liberal e do não atendimento das expectativas de igualdade acarretadas no início da Revolução Industrial (PIRES, 2010).

O Estado por sua vez, assumia uma variedade de obrigações. Na medida em que a produção de massa, que envolvia investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para áreas de investimento público em setores como transporte, os equipamentos públicos etc. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção (HARVEY, 1989, p.129).

Este modelo foi muito bem sucedido até o início da década de 1970, quando as correntes liberais, diante da grave crise econômica mundial flagrada pela desregulamentação do sistema monetário internacional e por dois choques petrolíferos (em 1973 e 1979), passaram a acusar o Estado de Bem Estar Social como o grande vilão da depressão (GOMES, 2006). Além disso, classes mais favorecidas de trabalhadores que não eram usuárias dos serviços sociais, contestavam o sistema. Ressurge então a crença de que os mercados proporcionariam ótimos resultados se funcionassem livremente, com participação estatal resumida à garantia da ordem e da justiça. Os mais favorecidos passam a alegar que a iniciativa privada era mais dinâmica e que as técnicas de planejamento estatais eram muito menos eficientes do que o funcionamento dos mercados livres, que dariam conta por si só das condições de bem-estar da sociedade (GOMES, 2006). Para estes neoliberais, o desenvolvimento social se seguiria ao desenvolvimento econômico, naturalmente. A realidade, no entanto, foi outra. A receita neoliberal para a crise desencadeou uma série de perdas sociais: enfraquecimento do poder sindical, privatizações e ajustes orçamentários com cortes de gastos sociais, reforma tributária com redução de encargos para faixas de rendas superiores, etc. (RAMOS, 2006) o que resultou em instabilidade financeira, menores taxas de crescimento e maior desigualdade econômica. Desencadeia-se assim um processo de desconstrução da confiança social. Segundo Fiori (2001, p. 13 apud RAMOS, 2006), percebe-se que

[...] a solução esperada para a crise do capitalismo e para os problemas do Estado de Bem Estar não veio e o modelo neoliberal gerou efeitos negativos que colocaram na pauta da sociedade o desafio de encontrar alternativas para o desenvolvimento e soluções para problemas sociais que têm se agravado (FIORI, 2001, p.13 apud RAMOS, 2006, p.12).

Surge, portanto, um movimento da sociedade civil pela formação do chamado Terceiro Setor, onde se busca a compensação do déficit social pelo preenchimento de uma lacuna deixada pelo Estado. Assim, “as perdas das políticas sociais e assistenciais do Estado são passadas de um setor (o estatal, o “primeiro”) para outro (o Terceiro Setor, a “sociedade civil”). O que é uma perda – de direitos conquistados – passa a ser considerado como aumento – da atividade civil” (MONTAÑO, 2007, p.223). Como bem destaca Salamon (1998), a discussão desta transferência do papel do Estado e sua capacidade de atender às demandas sociais é central para o entendimento das razões do crescimento do Terceiro Setor e compreensão dos seus principais desafios.

Este contexto sugere que é grande o risco de o terceiro setor ser chamado a ressurgir, não pelo mérito próprio dos valores que subjazem ao princípio da comunidade – cooperação, solidariedade, participação, equidade, transparência, democracia interna –, mas para atuar como amortecedor das tensões produzidas pelos conflitos políticos decorrentes do ataque neoliberal às conquistas políticas dos setores progressistas e populares obtidas no período anterior. Se este for o caso, o terceiro setor converte-se rapidamente na ‘solução’ de um problema irresolúvel e o mito do terceiro setor terá o mesmo destino que teve anteriormente o mito do Estado e, antes deste, o mito do mercado. Esta advertência, longe de minimizar as potencialidades do terceiro setor na construção de uma regulação social e política mais solidária e participativa, visa apenas significar que as oportunidades que se nos deparam neste domínio acontecem num contexto de grandes riscos (SANTOS, 1998, p.9).

Apesar desta preocupação, o autor acredita que os movimentos, associações e organizações pela defesa de grupos marginalizados ou explorados pelo capitalismo global são fundamentais para organizar e disseminar estratégias políticas, criar alternativas ao comércio livre e garantir o acesso onde emergem as políticas hegemônicas que afetam estes grupos (SANTOS, 1998, p.261). Neste caso, o papel do Terceiro Setor vai além do confronto e execução de políticas públicas, exercendo uma função de complementaridade ao papel do Estado.

1.4 A Expansão do Terceiro Setor

As décadas dos anos de 1970 e 1980 foram marcadas, portanto, pelo surgimento das primeiras organizações, agora já intituladas Organizações Não-Governamentais (ONGs) e associadas a movimentos sociais e populares, como “educação popular”, a “autonomia”, a “auto-organização”, “independência” e “direitos

humanos” (COUTINHO, 2012, p.58). Nos anos 90, ganhou importância mundial quando as Nações Unidas promoveram uma sucessão de Cúpulas Sociais para construir uma agenda social global de preservação do meio ambiente, o combate às discriminações étnicas, religiosas e culturais. Deste momento em diante, as ONGs migram para uma nova lógica de parceria com o Estado e/ou empresas (COUTINHO, 2012). A ênfase deixa de ser a formação política e passa a ser uma atuação para a manutenção ou o desenvolvimento da cidadania, da cultura, da renda, etc. Desenvolve-se um perfil de filantropia empresarial, “mantendo relações estreitas com o Banco Mundial e com agências financiadoras ligadas ao grande capital, como é o caso das Fundações Ford, Rockefeller, Kellogg, MacArthur, entre outras.” (COUTINHO, 2012, p.58).

As ONGs passam a crescer conforme os movimentos sociais perdem sua força mobilizadora. Passa-se a adotar um modelo de parceria público-privado (muito diferente do modelo contestador dos anos 70) que, “na maioria dos casos, mantém o controle dos processos deflagrados enquanto avalista dos recursos econômico-monetários” (GOHN, 1997, p. 297). Surgem, então, alguns autores com críticas fortes ao novo modelo. Petras (1999) afirma que as ONGs incorporam os menos favorecidos à economia neoliberal criando uma situação política de conformidade que desvia “o povo da luta de classes para formas inofensivas e ineficientes de colaboração com os seus opressores” (PETRAS, 1999, p. 49). Gohn (1997) afirma que as mudanças acabam por reduzir o poder de mobilização dos movimentos sociais direcionando a população para a economia informal através do favorecimento de empresários para a contratação de mão-de-obra sem direitos trabalhistas provocando uma diminuição do emprego formal (GOHN, 1997). Coutinho (2012) critica as ONGs ao afirmar que despolitizam e desmobilizam as classes populares para ações de autoajuda.

No Brasil, o momento específico desta mutação do social contestador para o político integralizador coincide com a volta dos exilados políticos da ditadura. Retomam suas posições políticas absorvendo cargos em ONGs com um “capital que os coloca muito bem situados com relação às propriedades classificatórias que, na prática do meio, legitimam, identificam e hierarquizam. E vários chegam com ONGs na mala” (LANDIM, 1998, p.43 apud COUTINHO, 2012, p. 3). Seus projetos e iniciativas passam para reuniões com o Banco Mundial ou ONGs e Agências Internacionais, que não produzem qualquer efeito econômico significativo que possa

contribuir para a diminuição da pobreza e da desigualdade social. Aqueles que abandonaram suas

[...] excursões iniciais dos movimentos sociais esquerdistas, são pobremente recompensados, por uma carreira lucrativa dirigindo uma ONG, levando com eles habilidades organizacionais e retóricas e um certo vocabulário populista (PETRAS, 2000, p.178).

Este movimento se espalha pelo mundo. No Nepal, por exemplo, as ONGs aumentaram de 220 em 1990 para 1.210 em 1993 e na Tunísia cresceram de 1.886 em 1988 para 5.186 em 1991 (HULME; EDWARDS, 1997). No Quênia, as ONGs passam a controlar entre 30% e 40% das despesas de desenvolvimento e 40% das despesas de saúde (CARVALHO, 1998). Mesmo em países desenvolvidos, como nos do Reino Unido, a taxa de dependência de subsídios do governo, em 1994, oscila entre 18 e 52%, contra apenas 7 e 15% de 10 anos antes. Na Europa Continental e América do Norte, por exemplo, passa a ser comum encontrar subsídios do governo que compõem entre 50 e 90% dos orçamentos de ONGs importantes (HULME; EDWARDS, 1997). No Brasil, de acordo com pesquisa publicada em 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008), em parceria com a Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG) e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), das 338 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos então existentes no Brasil, 67,8% foram criadas após 1990, sendo que apenas a década de 90 foi responsável por 41,5% do total. Sua importância é revelada pelo fato de este grupo de instituições representar uma parcela significativa (5,6%) do total de seis milhões de entidades públicas e privadas, lucrativas e não-lucrativas, que compunham o Cadastro Central de Empresas (CEMPRE) neste mesmo ano (IBGE, 2008). Do ponto de vista da mão de obra, sabe-se que, em 1995, cerca de 1,12 milhão de pessoas já haviam prestado alguma forma de trabalho remunerado ao Terceiro Setor, excluindo, portanto, os voluntários. As despesas destas organizações atingiram valores próximos a 1,5% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, ou seja, R\$ 11 bilhões de reais (OLIVEIRA; HADDAD, 2001). Este volume, segundo informações providas pelas próprias organizações, possuem basicamente três aportes. O primeiro, que favorece ao Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), derivam da movimentação de capital ou doação das empresas para as instituições que compõem o GIFE. O segundo, que favorece ao grupo de ONGs

representadas pela ABONG, derivam majoritariamente de doações recebidas de agências internacionais não governamentais. O terceiro aporte, vem dos governos federal, estaduais ou municipais que, em 1997, já representavam 50% dos recursos das ONGs associadas à ABONG (OLIVEIRA; HADDAD, 2001).

Com um volume tão significativo de recursos derivando de fontes diversas, incluindo aqui o Estado, inicia-se um processo que vai além da forte expansão e mudança de foco. Inicia-se a profissionalização destas entidades e uma alternativa na relação entre doadores e beneficiários e, portanto, no modo de se fazer filantropia.

A doação, inicialmente caritativa, tomou ares de investimento, e os recursos passaram a ser alocados, visando buscar resultados efetivos, exigindo das entidades prestação de contas e realizando o acompanhamento das atividades desenvolvidas, ao invés da antiga prática que se resumia à simples doação do dinheiro (AZZI, 2010, p.67).

Este processo acaba por gerar uma série de críticas e desconfiança, pois quem “paga a conta” passa a orientar as ações das organizações que deixam sua autonomia em prol dos recursos. Instrumentalizam-se os projetos sociais que passam a dar algum retorno em termos de imagem, incorporando uma gestão de interesse da organização (MELO NETO; FROES, 2001). Seu caráter individual e assistencialista sem gerenciamento migra para uma base de ação coletiva e estratégica. A empresa ou Estado socialmente responsável surge da demanda gerenciada que abrange toda a sua rede de relacionamentos: consumidores, fornecedores, funcionários, acionistas, governo, meio ambiente, comunidade e a própria organização. Seu objetivo passa a ser o de fomentar a cidadania como forma de obter certa legitimidade frente a estes públicos (MENDONÇA; GONÇALVES, 2002). Inclui-se um diálogo participativo com novos parceiros sociais em seus processos decisórios.

1.5 Responsabilidade Social e o Terceiro Setor Empresarial

O livro de Howard Bowen, *Social Responsibilities of the Businessman*, publicado em 1953, é considerado como o marco inicial do entendimento e da sistematização da responsabilidade social das empresas. No entanto, de acordo com Duarte e Dias (1986),

Segundo Howard Bowen, cuja obra é um marco no campo da Responsabilidade Social da Empresa, as primeiras manifestações desta ideia surgiram no início do século, em trabalhos de Charles Eliot (1906), Arthur Hakley (1907) e John Clark (1916). Tais ideias, porém, não tiveram maior aceitação nos meios acadêmicos e empresariais onde deviam soar, considerada a época como heresias socialistas (DUARTE; DIAS, 1986, p.41).

Portanto, o conceito de Responsabilidade Social deriva do século XVIII, mais especificamente nos EUA e Europa, quando o direito de conduzir negócios de forma corporativa era uma prerrogativa do Estado ou da realeza, e não um interesse econômico privado (HOOD, 1998). Na época, os monarcas ou o próprio Estado emitiam alvarás somente para as corporações que tivessem em seus objetivos sociais o benefício público, tais como: colonização, construção, transporte e infraestrutura (ASHLEY; COUTINHO; TOMEI, 2000). Após a independência da colonização inglesa, os Estados Unidos iniciaram um processo de mudança gradual que culminou com a autorização para o exercício legal das corporações de interesse privado. O consenso na época era de que as corporações existem somente para gerar lucro para seus acionistas e este sentimento permaneceu até que no ano de 1919, surgiu o caso Dodge versus Ford, onde Henry Ford declarou que em vez de pagar os dividendos regulares aos seus acionistas minoritários (os irmãos Dodge) iria reverter para a expansão da capacidade de produção, aumento de salários e corte nos preços dos carros.

Apesar das diferentes interpretações possíveis e da Suprema Corte ter se posicionado contra Ford, uma declaração oficial de Henry proclamou os objetivos sociais que permanecem na mente dos gerentes de empresas: "empregar os homens ainda mais, para disseminar os benefícios deste sistema industrial para o maior número possível, para ajudá-los a construir suas vidas e suas casas." (HOOD, 1998, p. 681, tradução nossa). Logo após a decisão da justiça, os Estados Unidos caíram nos períodos de guerras mundiais e depressão que forçaram um repensar sobre o conceito de responsabilidade social. Em 1953, no caso AP Smith Manufacturing Company versus Barlow, o tribunal entendeu que as doações feitas pela AP Smith para a Universidade de Princeton eram favoráveis aos conceitos de que aos acionistas,

[...] cujos interesses privados descansam inteiramente sobre o interesse da corporação, não deveria ser permitido fechar os olhos para realidades atuais e impedir a empresa de reconhecer e voluntariamente cumprir suas obrigações mais relevantes como parte constituinte da nossa moderna estrutura social (HOOD, 1998, p.681, tradução nossa).

Jones (1996) esclarece que o posicionamento contrário é baseado nos conceitos de direitos da propriedade. Segundo o autor, argumenta-se que as corporações não tem o dever de fazer nada que não atenda ao objetivo de maximização dos lucros. Portanto, a ação seria uma violação das obrigações morais, legais e institucionais da corporação com seus acionistas. Este pensamento vai de encontro à definição de que as corporações são "pessoas fictícias", criadas por lei e autorizadas pelo governo. Hood (1998) afirma que Thomas M. Jones, da Universidade de Washington em Seattle, explica que "a empresa que age de forma responsável pode simplesmente estar pagando para a sociedade os custos sociais de se fazer negócios, custos estes que as empresas raramente recebem uma fatura." (HOOD, 1998, p. 681, tradução nossa). Por outro lado, afirma que as instituições já fazem este papel ao pagar seus tributos, taxas e contribuições, que em tese deveriam ser revertidos para o bem comum, seja para investimentos e custeio de bens, seja para serviços públicos, como saúde, segurança e educação. Por sua vez, os que argumentam a favor da responsabilidade social das corporações, baseiam-se em um conceito de ética onde as pessoas que nelas trabalham deveriam se comportar de forma socialmente responsável, por ser esta a ação moralmente correta, mesmo que envolva despesas improdutivas para a empresa (ASHLEY; COUTINHO; TOMEI, 2000).

Defende-se ainda a existência de um retorno positivo para as corporações, uma vez que através destas ações, evita-se regulações restritivas à ação empresarial pelo governo, diferencia-se de seus concorrentes menos responsáveis socialmente e amplia-se a consciência das corporações sobre as questões culturais, ambientais e de gênero (ASHLEY; COUTINHO; TOMEI, 2000). Para melhor ilustrar a multiplicidade de interpretações do conceito de responsabilidade social, é preciso citar o pensamento de Thomas Zenisek.

Para uns é tomada como uma responsabilidade legal ou obrigação social; para outros, é o comportamento socialmente responsável em que se observa a ética, e para outros, ainda, não passa de contribuições de caridade que a empresa deve fazer. Há também, os que admitam que a responsabilidade social seja, exclusivamente, a responsabilidade de pagar bem aos empregados e dar-lhes bom tratamento. Logicamente, responsabilidade social das empresas é tudo isto, muito embora não sejam, somente, estes itens isoladamente (ZENISEK, 1979, p. 359, tradução nossa).

Apesar de não elucidar em definitivo a questão, o pensamento de Zenisek (1979) colabora para um melhor entendimento das variáveis que compõe o termo, assim como: comportamento socialmente responsável e caridade. A definição destas variáveis aparece no documento do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) ao dividir a responsabilidade social em dois novos conceitos: Responsabilidade Social Empresarial (RSE) e Investimento Social Privado (ISP). Em seu documento intitulado “Sustentabilidade das ONGs no Brasil”, definem ISP como uma ação filantrópica (caridade), mais especificamente um “repasso voluntário de recursos privados de forma planejada, monitorada e sistemática para projetos sociais, ambientais e culturais de interesse público” (GOUVEIA, 2010, p.84). Para distinguir ISP de RSE, o Instituto Ethos define:

[...] a filantropia é basicamente uma ação social externa à empresa, que tem como beneficiária principal a comunidade em suas diversas formas (conselhos comunitários, organizações não governamentais, associações comunitárias) e organizações. A responsabilidade social é focada na cadeia de negócios da empresa e engloba preocupações com um público maior (acionistas, funcionários, prestadores de serviço, fornecedores, consumidores, comunidade, governo e meio ambiente), cuja demanda e necessidade a empresa deve buscar entender e incorporar aos negócios. Assim, a responsabilidade social trata diretamente dos negócios da empresa e de como ela os conduz (ETHOS, 2012, p.1).

Em ambos os casos, está sempre presente o controle, planejamento e monitoramento sistemático dos recursos ou resultados e, por mais que determinadas empresas atuem com mais ética ou compromisso social que outras, percebe-se que todas atuam com interesses no mercado. No relatório do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas, composto pela “nata do empresariado brasileiro” (GOUVEIA, 2010, p.86), as ações sociais das empresas são marcadas por estratégias que, “se não são de marketing propriamente, não podem ser vistas dissociadas dos interesses de mercado da empresa.” (GOUVEIA, 2010, p.87). O relatório inclui ainda as ONGs, que fazem parcerias com essas empresas, como

ferramentas para ajudar a posicionar melhor a empresa perante a sociedade e, por consequência, aumentar seus ganhos. Mares (2008) afirmar em seu texto que segundo Friedman, um dos idealizadores do neoliberalismo, “a questão crucial para uma empresa não é se alguma ação é do interesse da corporação, mas se é o suficiente do seu interesse para justificar o dinheiro gasto” (MARES, 2008, p.79, tradução nossa). Srour (1998, p. 293 apud SOARES, 2004, p. 7), afirma que o que direciona as empresas da pura maximização do lucro para o lucro com responsabilidade, é o fato de que, como

[...] as relações que amarram empresa e contrapartes são relações de poder, as partes interessadas (assim como acionistas, governo, entre outros) podem se mobilizar e retaliar a empresa que desrespeite normas básicas do trato com a sociedade (SROUR, 1998, p. 293 apud SOARES, 2004, p. 7).

Parece, portanto, que as corporações têm tido interesse e pressão suficiente das partes interessadas para atuar de forma significativa nas questões sociais. Segundo Peliano (2006), somente em 2004, 600 mil empresas destinaram recursos para as ações sociais no montante de R\$ 4,7 bilhões, sendo que deste montante, R\$ 3,3 bilhões foram investidos somente na região sudeste e 23% do total, destinados à educação. O censo GIFE (2010) apresenta uma atualização destes dados com 82% das empresas que compõem o seu grupo, investindo em educação. A pesquisa complementa a informação apresentando dados de utilização dos incentivos fiscais por apenas 35% das empresas. Este resultado ressalta o interesse do empresariado em investir além de sua cota de isenção fiscal. O motivo para isso aparece na pesquisa de Peliano (2006), onde os empresários alegam que o valor do incentivo era muito pequeno (40%), a ação social não estava prevista na legislação (16%), não sabia que a legislação autorizava essas deduções (15%) ou não tinha imposto a pagar (6%), entre outros 9% de motivos variados. A pesquisa de Peliano (2006) revela ainda um dado interessante. No universo das empresas, 72% tinham no dono a figura responsável pela sua atuação na área social. Estes já constavam na pesquisa da mesma autora de 2001 e na pesquisa de Bomeny e Pronko (2002).

Por outro lado, observa-se que apenas 31% dos funcionários das empresas se envolvem com ações sociais. Se por um lado o número parece pequeno, por outro, reflete como as ações sociais de uma empresa podem contribuir para ampliar a participação dos indivíduos. Outro dado interessante na pesquisa de Bomeny e

Pronko (2002) mostra como a maioria do investimento em educação no Brasil tem sido feito por empresas de capital nacional (70% do total pesquisado), o que, se por um lado não dissolve a tensão das múltiplas e quase nunca consensuais esferas de definição de ação social, por outro, contribuiu para avanços nas suas relações com a sociedade e para a valorização das parcerias público-privadas, uma vez que estas se dão, em maioria, de brasileiros para brasileiros.

A percepção de melhoria, por sua vez, traz ganhos para todos, tanto para os próprios promotores da ação (51%) quanto para os beneficiários (50%) (PELIANO, 2006, p.29). Apesar de ser um número aparentemente previsível, Peliano (2006) observa que em 2000, a predominância dos resultados relacionados à satisfação pessoal do dono era maior em seis pontos percentuais em relação aos beneficiários. O censo GIFE (2010, p10), colabora descrevendo como as empresas fizeram para alcançar estes objetivos, migrando do caráter assistencialista para um modelo que possui preocupação com planejamento, monitoramento, avaliação dos projetos, estratégias voltadas para resultados sustentáveis de impacto e transformação social com envolvimento da comunidade no desenvolvimento das ações. Este dado pode ser ainda confirmado na pesquisa de Bomeny e Pronko (2002, p.42) onde, em um universo de 1000 empresas entrevistadas, chega-se à conclusão que 78% das empresas que investem em educação, exercem alguma forma de avaliação, sendo deste montante, 57% feito pela própria equipe da empresa. Cria-se, assim, o conceito do Terceiro Setor Empresarial, formado por um grupo de indivíduos que agem como uma pessoa jurídica, buscando constituir uma realidade econômica, capaz de melhorar a qualidade de vida pelo desenvolvimento econômico (VIEIRA, 2007).

Cabe finalmente destacar um dado relevante do relatório “A iniciativa privada e o espírito público” de Peliano que, de forma inédita, constatou que quase 80% das empresas concordam que “é obrigação do Estado cuidar do social e que as empresas atuam porque os governos não cumprem seu papel” (PELIANO, 2006, p. 31). Por outro lado, 46% acreditam que a participação das empresas em ações sociais não objetiva fortalecer ou ampliar o alcance das políticas públicas. Observa-se, portanto, uma compreensão por parte do empresariado de que o investimento social privado não tem como finalidade substituir o Estado, “mas atuar compensatoriamente naquelas áreas onde o atendimento governamental é entendido como insuficiente.” (PELIANO, 2006, p. 31). Peliano (2006) destaca ainda

a percepção de que a necessidade de atuar no social é maior hoje do que há alguns anos, mesmo diante de um quadro social brasileiro que tem apresentado melhoras em seus indicadores ao longo dos últimos anos. Esta percepção pode ser confirmada ao analisar o relatório de Patrinos (2009) onde identificamos 92 países do mundo que possuem iniciativas privadas na educação, sendo grande parte deles países desenvolvidos como Estados Unidos, Canadá, Austrália, Inglaterra, Irlanda, França, Alemanha, entre outros. Na Europa, os contratos para atrair financiamentos privados para construir e manter as escolas estão se espalhando. Países da OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*), incluindo a Dinamarca, Nova Zelândia, Noruega e Reino Unido, estavam em 2007 com mais de 20% da despesa pública transferida para organizações privadas, quer diretamente ou através de famílias pagam pelos serviços de educação (OECD, 2007).

2 Iniciativa Privada na Educação

Dado o amadurecimento das questões conceituais, críticas, jurídicas e de formação das empresas que atuam na educação através do Terceiro Setor, cabe um aprofundamento que se inicia no primeiro item deste capítulo, intitulado “Participação do Terceiro Setor na Educação”, onde buscamos entender os motivos, ações e consequências de um modelo em rápida propagação por quase todo o planeta, em especial em nosso país. Buscamos entender a importância social que ganharam essas empresas, e quais são as consequências pelo crescente descomprometimento do setor público com a educação. Entra em pauta a dependência econômica apoiada em organismos internacionais e no mercado. Paralelamente, verificamos um crescente interesse por estudos academicamente mais fundamentados sobre o que seria essa parceria público-privada na educação, descrevendo um conjunto diversificado que vai desde uma visão otimista até a análise crítica enquadrada no paradigma do conflito. Os dados permitem identificar a existência de dois mundos diferentes e distantes: “o mundo da escola ideal, a ser construída, e o mundo da escola real a ser administrada” (CALDERÓN, 2009, p.21) e é sobre esta escola real que nosso item seguinte, “A Escola na Relação Público-Privada”, vem investigar. Buscamos entender quais são os fatores políticos, econômicos e sociais que estão influenciando estas escolas e quais as alegações de benefícios e perdas neste modelo. O item seguinte, intitulado “As Formas de Relações Público-Privada na Educação”, busca entender o lado operacional destas escolas através de uma série de estudos nacionais e internacionais que vão em busca de uma série de questões como as diferentes formas de formação de recursos, modelos diversificados de parcerias, formas e limites de atuação social e operacional, chegando a um olhar ainda mais aprofundado no último item deste capítulo, intitulado “As formas de relação público-privada pelo olhar da descentralização” onde procuramos verificar como as decisões e as definições de ações para a alocação de recursos, em graus variados de autonomia, seriam tomadas em instâncias outras que não as centrais.

2.1 Participação do Terceiro Setor na Educação

O Terceiro Setor esteve atrelado à educação desde seu surgimento. Mesmo antes de sua definição no texto “Giving in America: Toward a Stronger Voluntary Sector” de 1975, mais especificamente no final do século XIX, “quase tudo o que estava consolidado, em termos de assistência social, saúde e educação constituía-se em organizações (sem fins econômicos) criadas pela Igreja Católica.” (LANDIN, 2002, p. 23). No Brasil, a formação do Terceiro Setor inicia-se no final da década de 1960 e início da de 1970, ligada a um conjunto de pequenas organizações constituídas por grupos de pessoas oriundas das igrejas, dos partidos políticos e das universidades, que passaram a se organizar em associações civis sem fins lucrativos para se dedicar ao trabalho social junto aos setores mais pobres da população (HADDAD, 2009). Devido ao momento histórico de regime autoritário, existia pouca possibilidade de interação entre estas instituições e as escolas do sistema público de ensino. Vivia-se no tempo em que as escolas eram consideradas como aparelhos ideológicos do Estado e por isto, estratégicas para a manutenção e reforço das condições de vida. Por outro lado, esses movimentos de organização dos indivíduos em associações sem fins lucrativos, eram vistos pelo regime como uma mobilização que pretendia mudar a realidade. Portanto, era considerada uma ação militante sem visibilidade pública, “realizada em um nível microssocial, muitas vezes em sigilo e sob o silêncio da censura e da repressão impostas pelo regime militar” (OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p.76). Apesar destas dificuldades, estes movimentos se disseminaram por todo país. Buscava-se, sobretudo através da discussão de temas culturais e das relações de gênero, etnia e raça, “ampliar o nível de compreensão que a população pobre tinha das suas condições de vida, discutindo suas causas e desenhando estratégias para uma atuação crítica na sociedade” (HADDAD, 2009, p. 355).

Ao final da década de 1970, início da de 1980, novos grupos aderiram ao movimento por todo o país, tais como as associações de moradores, sindicatos, os movimentos de mulheres e etc. Com o fim do regime autoritário, estes grupos ganham força, recursos e colocam como prioridade, a educação pública de qualidade. Surgem por todo o país, programas de alfabetização de adultos, creches e escolas comunitárias, visando essencialmente a popularização do acesso a informações, antes disponíveis apenas a grupos favorecidos da sociedade

(OLIVEIRA; HADDAD, 2001). Além disso, muitos atores sociais que estavam nestas organizações acabam sendo requisitados pelo Estado para atuar no sistema público de ensino, o que estabeleceu uma relação direta entre estas entidades (ainda não conhecidas na época como ONGs em nosso país) e escolas que passaram a planejar e desenvolver, em parceria uma série de ações conjuntas. Definiu-se, assim, uma nova configuração da relação entre a sociedade e o poder público. “Entidades da sociedade civil passaram a pautar e desenvolver ações de assessoria aos setores públicos, bem como a atuar na luta pelo acesso e pela qualificação dos serviços públicos de ensino voltados aos interesses populares” (HADDAD, 2009, p.356).

Com o crescimento das pressões populares por investimentos maciços na educação pública, nosso país desencadeou uma série de processos de reformas que culminaram na Constituição de 1988, que redefine o papel do Estado no atendimento dos direitos educativos. Novos limites entre o público e o privado permitiram ao Estado fazer uma convocação de todo conjunto da sociedade civil para exercer e ajudar no processo educacional. As escolas ganham então condições legais de captar recursos de formas variadas através da criação de uma autonomia financeira que lhe permita, por si só, buscar recursos que possam atender às suas demandas. Este movimento adquire força expressiva durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando presencia-se um enfraquecimento do setor público promovido pelas sucessivas demissões nas diversas secretarias de governo, que acaba por desencadear um chamado para que a sociedade venha a produzir desde materiais didáticos, treinar professores e até atuar no plano das orientações pedagógicas. Observa-se assim, um “crescente interesse de parte dos grupos empresariais e do capital em geral nos rumos e no controle das orientações e no atendimento educacional” (HADDAD, 2009, p. 357).

Os desafios produzidos neste momento podem ser identificados no texto de Faria Filho (1994, p. 17 apud HADDAD, 2009), retirado do documento produzido por organizações não-governamentais de educação de Minas Gerais, quando do encontro realizado para discutir as atividades relativas ao Programa Educação para Todos.

Se no momento histórico de seu nascimento e fortalecimento boa parte das ONGs tiveram que reforçar seu caráter alternativo ao Estado e a outras iniciativas ditas “assistencialistas”, hoje é preciso com lucidez dizer que isso não basta. Isto não basta por que as ONGs, por sua ligação com a população, por sua capacidade de articular-se politicamente, pela experiência acumulada, não podem se furtar ao dever de propor alternativas viáveis para o conjunto da população. É preciso fortalecer o campo das experiências que ocorrem fora do aparelho estatal, mas só que agora não apenas para servir-lhe como alternativa, mas também como parâmetro. [...] é preciso, a muitas ONGs de diversas naturezas, compreender que na verdade elas já participam e são parte da política pública. Isto por dois motivos: em primeiro lugar porque nos últimos anos temos construído na América Latina um sentido do público que ultrapassa o estatal, inclusive para questionar um Estado que tem sido muito pouco público. Por outro lado, boa parte das ONGs se mantém com algum tipo de recurso público, seja este estatal ou não. [...] Afirmar o caráter público das ONGs e sua legitimidade em propor e viabilizar políticas públicas implica hoje numa capacidade de formular uma crítica fundamentada na ideia de privatização dos serviços estatais. Não podemos legitimar as ideias de que os Estados na América Latina devem privatizar como meio de resolver os graves problemas econômicos e sociais [...]. Pensar a qualidade da educação escolar para as ONGs deve significar pensar numa experiência que, incorporando a aprendizagem de conhecimentos, seja muito mais que isto: seja elemento formador e potencializador das várias dimensões do ser humano. Só conseguiremos realizar essa tarefa se tirarmos a discussão da qualidade em educação do campo da lógica do mercado e da produção. É preciso discutir eficiência, produtividade e outras categorias, não na forma como foram elaboradas para dar conta de processos produtivos, a lógica do mercado, mas na lógica das relações sociais e culturais, que se dão, em última instância, nas relações pedagógicas no interior da escola (FARIA FILHO, 1994, p. 17 apud HADDAD, 2009, p. 358).

Mesmo sendo um texto escrito em um contexto político específico, suas palavras elucidam várias questões presentes na relação público-privada da educação até os dias de hoje. Em especial, quando alerta para a tarefa de se promover a qualidade da educação pela substituição da lógica do mercado pela lógica das relações sociais e culturais. Observa-se em seu texto a preocupação quanto à coexistência do público e do privado em uma única instituição de ensino. Uma relação delicada e difícil que acaba por desencadear uma série de críticas. Por um lado, defende-se o importante papel social das empresas e, por outro, alerta-se para o crescente descomprometimento do setor público com a educação. Entra em pauta a dependência econômica apoiada em organismos internacionais e no mercado. As questões e desafios produzidos nesta relação novamente foram muito bem identificados no texto de Faria Filho (1994, p.17 apud OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p. 80).

[...] cada vez mais se impõe a necessidade de elaborarmos propostas para o conjunto da população, sempre maior que aquelas que trabalhamos cotidianamente. Isto implica muitas vezes em repensarmos nossas práticas, seus conteúdos, metodologias etc. Isto porque, muitas vezes, a viabilidade técnica de uma proposta nem sempre corresponde a uma viabilidade política, e vice-versa. Ou, em outras palavras, elaborar propostas viáveis implica em viabilizá-las técnica e politicamente ao mesmo tempo. [...] Propor projetos viáveis política e tecnicamente implica, para as ONGs, dar um passo avante na formatação técnica de suas experiências e, por outro lado, buscar articulação política necessária à sua imposição na agenda de debates (FARIA FILHO, 1994, p. 17 apud OLIVEIRA; HADDAD, 2001, p.80).

Nos encontrávamos, portanto, em um momento em que havia um risco de esvaziamento do papel do Estado pela transferência às ONGs e, ao mesmo tempo, em uma situação onde os serviços públicos foram desmontados e a atuação das ONGs no campo da educação passaram a ser uma forma efetiva de fortalecimento das ações educacionais oferecidas pelo Estado. Mesmo com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que apresentava uma proposta de natureza social, todos os esforços pelo fim do analfabetismo encontraram barreiras em políticas tradicionais e pouco eficientes. No entanto, a retomada dos programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganha destaque, em especial com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, em articulação com os sistemas de ensino, passa a implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação indígena, educação em quilombos e educação para as relações étnico-raciais; e com a criação de uma Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA)⁴ para consulta aos municípios, Estados e organizações da sociedade civil, marcando novamente a participação da sociedade na manutenção das políticas educacionais.

⁴ Criada pelo decreto n. 4.834/03 para tratar exclusivamente da alfabetização de jovens e adultos, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) teve seu âmbito e composição ampliados pelo decreto n. 5.475/04 e reafirmados pelo decreto n. 6.093/07. Sua composição recente foi estabelecida pela portaria n. 602, de março de 2006 (<http://www.forumeja.org.br/cnaeja/>). É formada por 17 membros, sendo quatro representantes dos governos federal (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – e Secretaria de Educação Básica – SEB –, MEC), estaduais (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e municipais (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); um representante da UNESCO e um das instituições de ensino superior; e dez representantes da sociedade civil (fóruns de EJA, movimentos de alfabetização, trabalhadores da educação, movimentos sociais do campo, de indígenas, afrodescendentes e juvenis, bem como organizações não-governamentais dedicadas a questões da educação e do meio ambiente).

Embora a maior parte dessas parcerias tenham origem em um movimento político de voluntariado, participação e educação popular, as motivações altruístas das organizações sociais foram convergentes ao intuito dos governos de baratear os custos dos serviços de educação de jovens e adultos (DI PIERRO, 2005, p.1124).

As parcerias buscam, portanto, atendem às demandas de participação dos movimentos e organizações sociais, enquanto desonera a máquina pública de encargos permanentes (HADDAD, 2009). Os riscos desta relação são a delegação de responsabilidades públicas à sociedade civil organizada, mas nem sempre profissionalmente capacitada para o exercício das atividades educacionais, a precariedade das instalações físicas, recursos humanos e pedagógicos, que caracterizam a improvisação da escolarização promovida pelas organizações e movimentos sociais (DI PIERRO, 2005, p.1124). Estas variáveis teoricamente deveriam ser premissas para a construção de relações entre o público e a sociedade civil. Portanto, ainda que pareça haver consenso de que haja benefícios de se ter uma sociedade bem educada, não se pode afirmar de pronto que esse consenso ou esse movimento em prol da educação sejam realidade entre nós. Somente após as diversas reuniões e pactos internacionais⁵ pela universalização e melhoria do ensino é que essa situação foi progressivamente se modificando com a inclusão de novos atores na oferta, gestão, planejamento e políticas educacionais. Aposta-se na colaboração entre governos e organizações da sociedade civil na busca de soluções para os sistemas escolares e da educação em geral. Segundo Gajardo (2000), os fatores que influenciaram nessa mudança foram a difusão das teses sobre Estado Mínimo com o deslocamento do poder para os âmbitos locais, coletivos e individuais; o maior número e a diversificação de provedores de educação, a emergência de modalidades privadas e mistas; e o interesse crescente das associações civis no aperfeiçoamento do papel da educação como forma de desenvolver uma moderna concepção de cidadania e de articular a qualificação para o mundo do trabalho.

Paralelamente, verifica-se um crescente interesse por estudos academicamente mais fundamentados sobre o que seria essa parceria público-privada na educação ou em ações sociais diversas das empresas. Mais

⁵ Destaca-se aqui a Conferência de Jontiem, na Tailândia, promovida pela UNESCO em março de 1990, no ano internacional de alfabetização e intitulada Educação para Todos. Com meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta, contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial.

especificamente no Brasil, surgem instituições de pesquisa e de difusão dessas iniciativas, como o Centro de Estudos do Terceiro Setor da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV-SP), o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), o Centro de Estudos e Avaliação do Terceiro Setor (CEATS) da Faculdade de Administração de Empresas da USP, a Rede de Informações sobre o Terceiro Setor (RITS), o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe – PREAL, entre outros.

Nas pesquisas realizadas por estas instituições encontram-se basicamente duas vertentes. Uma primeira exalta o otimismo e conquistas positivas (OLIVEIRA, 2002), outra, baseia-se na análise crítica enquadrada no paradigma do conflito (ADRIÃO; PERONI, 2005). Em ambos os casos, o estudo desta complexa relação público-privado “tem despertado cada vez mais a atenção da comunidade científica na tentativa de compreender sua lógica interna, seus impactos no âmbito macro educacional e suas repercussões concretas no cotidiano escolar” (CALDERÓN, 2009, p.13). Por sua vez, as dissertações de mestrado produzidas sobre projetos como o “Amigo da Escola” são unânimes ao compreendê-lo no contexto do avanço do neoliberalismo, questionando seus componentes ideológicos por trás de suas finalidades e objetivos (CALDERÓN, 2007). Contudo, quando Calderón (2007) realizou sua pesquisa qualitativa com diretores das escolas constatou que estes gestores não apresentam a mesma opinião e visão dos intelectuais, sindicalistas e universitários. Nota-se que parte significativa dos diretores entrevistados na referida pesquisa diziam estar cientes dos componentes político-ideológicos, mas acabavam por reconhecer a importância do projeto diante da precariedade existente, ficando poucos como críticos para a configuração de parcerias. Esta informação pode ser igualmente constatada na pesquisa “Parceria escola-empresa no Estado de São Paulo” de Sousa (2000) onde os diretores entendem que a parceria não é uma solução para resolver o quadro de carência em que se encontra o ensino público, “constituindo-se em uma prática que pode contribuir para amenizar tal situação, com caráter de suplementação ou complementação à ação do Estado” (SOUSA, 2000, p.182). A diretora de uma escola desta mesma pesquisa de Sousa (2000) chega a afirmar que a parceria da escola pública com empresas pode ser interessante, “desde que o ensino público e gratuito seja mantido, e que a linha pedagógica da escola seja respeitada, não havendo imposições ou limitações nesse aspecto”

(SOUSA, 2000, p.182). Por outro lado, observa-se na pesquisa do Instituto Desiderata, realizada em 2009 na Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro com 54 escolas, uma realidade bem mais complexa: “Tudo o que vêm nos oferecer, nós aceitamos porque somos muito carentes” (LACERDA, et al., 2009, p. 32). Os dados permitem “visualizar a existência de dois mundos diferentes e distantes: o mundo da escola ideal, a ser construída, e o mundo da escola real a ser administrada” (CALDERÓN, 2009, p.21).

2.2 A Escola na Relação Público-Privada

A educação é geralmente entendida como uma prerrogativa do governo. No entanto, melhorar a educação é de interesse de todos. Por um lado, temos o Estado se beneficiando pelo aumento da arrecadação de impostos e pela redução de serviços básicos, como saúde e segurança pública. Por outro lado, há benefícios para as empresas que encontram uma oferta de mão de obra qualificada que possa fazê-las mais produtivas, competitivas e rentáveis. Neste cenário, os setores de recursos humanos das empresas deixaram de ver seus funcionários como custo de mão-de-obra de fácil reposição (como no taylorismo e fordismo) e passaram a entendê-los como recursos de competitividade no cenário globalizado da economia.

Assim, a visão de produtividade crescente, baseada na redução de custos de mão-de-obra vem sendo superada gradativamente, e já é, inclusive, completamente descartada pelas empresas. Aquela visão, baseada linearmente na redução de custos de mão-de-obra, pode ainda até dar resultados a curto prazo, mas é fatal para a saúde de uma organização e para a melhoria do desempenho a médio e longo prazos (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 1993, p. 07).

Logo, não podemos negar uma mudança nas relações entre o capital e o trabalho. O empresariado passa a entender a educação como universal. Para este, o indivíduo precisa deixar de investir em qualificações imediatistas focadas no ingresso rápido ao mercado de trabalho, e passar a dedicar seus estudos em prol de uma base sólida universal, que facilite aquisições e atualização frequentes do conhecimento durante toda a sua vida (CNI, 1993). Define-se, portanto, um novo paradigma onde o trabalhador deve ter a capacidade de se adaptar às constantes mudanças de uma indústria flexível. A atual revolução tecnológica se diferencia portanto, da revolução industrial, que teve seu mérito em substituir a força física do

homem por componentes mecânicos. Esta nova revolução “caracteriza-se por ampliar a capacidade intelectual humana na produção industrial e nos serviços” (CNI, 1993, p.14). Logo, a proposta está muito mais relacionada à aquisição de novos métodos de aprender do que no conteúdo propriamente dito. No entanto, segundo Giroux (1994), não podemos limitar a educação ao desenvolvimento econômico, pois estaríamos reduzindo sua importância para o fortalecimento do poder social e da democracia.

[...] as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder visando transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (GIROUX, 1994, p. 95).

Contudo, além das funções políticas e sociais, não podemos deixar de constatar que as escolas são “atravessadas pelos interesses das classes sociais” (VIEIRA, 2000, p. 130) e que estas exercem suas influências de diversas formas. Faz-se necessário, portanto, relacioná-las aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar.

No cerne desta questão existem dois fatores econômicos que atravancam o desenvolvimento social em nosso país. Por um lado, temos as empresas que não conseguem localizar profissionais que atendam às suas expectativas e por consequência, tornam-se menos competitivas. Por outro, atesta-se que a educação é um bem extremamente caro. Países desenvolvidos como os Estados Unidos chegam a investir 5,2% de seu Produto Interno Bruto (CIA, 2012), o que representa, segundo o relatório da Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OECD, 2007), um gasto anual por aluno em torno de 13.000 dólares. Ainda nos Estados Unidos, o número de empresas privadas que passaram a prestar serviços complementares ao governo aumentou, somente entre 2003 e 2004, em 90% (BURCH; STEINBERG; DONOVAN, 2007). Embora os governos continuem sendo os principais agentes na educação (pelo menos do ensino primário e secundário), em muitos países os agentes privados entregam parte considerável dos recursos para a educação. Esta busca por recursos junto ao setor privado vai desde o fornecimento de serviços, tais como formação de professores, gestão,

currículo e design instrucional, passando por infraestrutura e chegando até a emissão de voucher, onde um aluno estuda gratuitamente na rede particular. Alguns países fazem ainda uma distinção diferenciada entre o papel do setor público com a do setor privado na educação. Por exemplo, na Holanda, toda a educação é publicamente financiada, incluindo as escolas privadas, que hoje absorvem dois terços de todos os alunos (PATRINO, 2009). Em outros países, o setor privado desempenha um papel importante no fornecimento de educação, mas o governo subsidia apenas alguns dos alunos que frequentam escolas particulares (por exemplo, o Chile).

Seja como for, em todo o mundo, as matrículas no ensino primário privado cresceram 58% entre 1991 e 2004, enquanto as inscrições em escolas públicas primárias cresceram apenas 10% (PATRINO, 2009). Esta realidade acabou por desencadear um posicionamento por parte do Banco Mundial que passou a separar em suas abordagens o financiamento do provimento (WORLD BANK, 2003) alegando que possuem evidências de que os sistemas educativos em que as escolas são financiadas com dinheiro público, mas operados por agentes privados, possuem um melhor desempenho do estudante (SCHUTZ; WEST; WOBMANN, 2007). A consequência desta alegação são argumentos contra e a favor igualmente mundiais. Os argumentos a favor defendem que a educação se beneficia quando a escola passa a ter o direito de contratar melhores professores, materiais mais adequados à suas propostas e infraestrutura diferenciada. Além disso, alegam que a iniciativa privada consegue prover uma educação mais barata e de melhor qualidade, como defende a publicação de Angrist et. al (2002) onde a burocracia é culpada pelos altos custos estatais. Por outro lado, os argumentos contra focam nas questões de segregação das oportunidades, falta de controle do governo sobre o processo da educação e da desestabilização da profissão docente.

2.3 As Formas de Relações Público-Privadas na Educação

Apesar da quantidade e da diversidade de instituições e opiniões envolvidas, podemos destacar alguns estudos que buscam entender estas relações sem obrigatoriamente se posicionar contra ou a favor, como é o caso do estudo norte-americano de Puryear (2000). Puryear tenta responder duas questões chaves: por que os empresários vêm se preocupando com a educação, em especial a partir dos

anos 80, e como isso vem sendo feito. Em relação à primeira questão, o autor destaca que o interesse dos empresários pela educação está relacionado a três pontos. Primeiro, por uma preocupação crescente com a competitividade e como esta se relaciona com a qualidade da mão de obra. Segundo, pela sensação de crise na educação norte-americana e, terceiro, pelo surgimento das estratégias para a melhoria da imagem empresarial. Puryear classificou ainda as iniciativas em três tipos: ajuda simples, ajuda programática e mudança sistêmica. A iniciativa de ajuda simples é aquela que ganhou aderência em geral das pequenas e médias empresas, quando estas se limitam apenas a colaborar diretamente com o que já está sendo feito buscando uma intervenção em nível micro. Na iniciativa de ajuda programática, a empresa passa a ter objetivos e cria uma série de medidas de qualidade que visam implementar e monitorar um programa completo capaz de impor mudanças no que já se faz na escola. No último caso, o da iniciativa de mudança sistêmica, o objetivo é provocar mudanças nos sistemas educacionais, seja no âmbito local, regional ou nacional. Neste caso, a ênfase está na gestão e nas políticas que o orientam o sistema. Segundo o autor, é a atividade menos comum, mas a que tem maior probabilidade de promover uma mudança profunda e duradoura.

Bomeny e Pronko (2002) afirmam que apesar de ser uma classificação genérica e ter a educação norte-americana como objeto, pode nos ajudar a entender a situação brasileira no sentido de distinguir os diferentes tipos de ação social implicadas nesses movimentos do setor privado. As autoras constataram ocorrer situações em três diferentes formas em nosso país: por parceria, por alternativa ou por estrutura própria. No caso da parceria com a rede pública, as empresas acreditam que podem prover um reforço pela oferta de recursos que a escola teria mais dificuldade em desenvolver. Por alternativa, entende-se pela criação de um espaço novo, alternativo, dentro ou fora da escola pública e que podem atuar de forma complementar ou desintegrada. E, finalmente, por estrutura própria, encontram-se as empresas como o Banco Bradesco, por exemplo, que optaram por criar uma estrutura própria para oferta gratuita de ensino.

A análise das formas de atividades sociais realizadas pela iniciativa privada revela em Peliano (2001) que as empresas podem atuar de forma transformadora ou compensatória. Observa-se que ações ditas compensatórias, onde busca-se essencialmente ações que compensem a ausência do Estado ou de recursos, em especial na saúde e educação, caminham para novos modelos de transformação

permanente da realidade. O objetivo não é desprezar a importância das ações compensatórias, mas promover uma transformação pelo ganho da qualidade de vida da população.

Outra forma de atuação que se observa no texto “Bondade ou Interesse?” de Peliano (2001) tem relação com os limites de atuação de cada agente, podendo esta relação ocorrer de forma integrada ou desintegrada. Apesar de toda controvérsia envolvida nesta forma de análise, constata-se que 70% das empresas entrevistadas já atuam em conjunto com entidades ou órgãos governamentais. No entanto, grande parte destas ações são executadas de forma desintegrada, onde os recursos de um não contribuem não se relacionam com a do outro. Neste caso, o que existe são ações desconexas que desconhecem o que cada um faz ou planeja. Já o modelo integrado, visa entender e aprimorar a relação entre os investimentos privados e os investimentos do governo. Neste caso, busca-se desde uma ação compensatória até uma transformadora. Parte-se de uma ajuda programática podendo chegar a construir a difícil e delicada mudança sistêmica. O relatório do Banco Mundial de Patrinos (2009) divide as relações em seis níveis: inexistente, nascente, emergente, moderada, engajada e integrante. A forma dita inexistente é aquela em que a educação do país é provida 100% pelo governo. Na nascente, o governo permite a existência de escolas privadas que devem operar dentro de um determinado regulamento sem contar com recursos públicos. Neste caso, as escolas privadas passam a ter o direito de contratar seus próprios professores, prover o ensino e serviços relacionados, e construir sua infraestrutura escolar. Os estudantes podem escolher, de acordo com seus recursos e posição geográfica, entre escolas públicas e privadas. Países onde o governo subsidia escolas privadas para dar acesso a alunos menos favorecidos financeiramente, para ajudar na infraestrutura ou insumos escolares, tais como os salários dos professores ou livros didáticos, são classificados como emergentes. A forma de subsídio, e como ele é aplicado no orçamento de uma escola, varia em cada país. No tipo moderado, o governo celebra contratos com a iniciativa privada para que este realize parte do ensino. O objetivo neste caso é garantir a educação para estudantes de baixa renda quando o sistema público não tem capacidade para fazê-lo. Em países com uma relação engajada, as organizações privadas assinam um acordo com o governo para gerir e operar escolas públicas em troca de benefícios fiscais ou pagamentos do governo. O objetivo é permitir que organizações privadas possam assumir as escolas públicas já

existentes ou abrir novas escolas visando promover a inovação e aumentar a eficiência. Finalmente, na forma integral os fundos públicos vão para o setor privado, que é integralmente responsável pela educação. Neste caso, não existe escola pública. Todo o acesso gratuito é dado pelo governo por incentivo fiscal ou por emissões de Vouchers.

Quanto aos tipos de contrato, Patrinos (2006) resume em sua publicação as formas que vêm sendo realizadas ao redor do mundo: gestão profissional e serviços de apoio, serviços operacionais, serviços educacionais e infraestrutura. O contrato para gestão profissional e serviços de apoio ocorre quando o governo acredita ter uma carência na gestão dos sistemas de educação que possa afetar o desempenho da escola pública. Neste caso, os governos contratam organizações privadas para gerir uma ou mais escolas. As responsabilidades de gestão geralmente caem nas seguintes categorias: gestão financeira, gestão de pessoal, planejamento e liderança. Ainda nesta mesma categoria, observa-se que a contratação de serviços profissionais é menos comum do que a de gestão. No entanto, diversas escolas públicas em toda a Ásia, Oriente Médio, Europa e América do Norte, possuem contratos com a Rede SABIS para elaboração e implementação de currículos e serviços para cerca de 60.000 alunos (SABIS, 2012). Incluem-se ainda nesta categoria as ações de manutenção das refeições e transporte de alunos, que representam um custo alto para o Estado. No contrato para serviços operacionais os atores privados atuam tanto na gestão como na execução da escola pública. Estas iniciativas visam libertar as escolas dos encargos burocráticos do serviço público e possibilitar a participação de membros da comunidade ou pais de alunos buscando a melhoria da qualidade de ensino. Em muitos casos, as comunidades também contribuem para a construção, manutenção ou reforma das instalações. Nos Estados Unidos, este tipo de contrato é mais frequentemente usado quando a escola falha em sua missão. Na América Latina, os governos na maioria das vezes realizam estes contratos para as escolas rurais de difícil acesso. A forma de contrato para serviços educacionais ocorre quando o governo inscreve estudantes na rede particular. Esta modalidade permite ao governo ampliar o acesso à educação sem a necessidade de investimento em novas unidades escolares, e contratar serviço especializado não disponível no setor público. Exemplos deste tipo de contrato têm sido utilizados na Nova Zelândia para proporcionar uma educação adequada para crianças que não estão respondendo aos métodos tradicionais, e nas Filipinas para

apoiar a matrícula de estudantes de baixa renda em escolas particulares. O contrato de infraestrutura é aquele firmado com período determinado para elaboração, construção e manutenção de uma escola pública. No final do período de concessão, a propriedade da instalação da escola é transferida para o governo. Embora existam variações, estes contratos possuem características em comum: (i) o consórcio privado é selecionado através de um processo de edital público, (ii) os parceiros do setor privado investem em infraestrutura e prestação de serviços não essenciais relacionados (por exemplo, a construção e manutenção), (iii) o governo mantém a responsabilidade pela prestação de serviços essenciais, tais como ensino, (iv) acordos entre o governo e seu parceiro privado são regidos por contratos de longo prazo, geralmente 25 a 30 anos, (v) os serviços a serem executados pelo setor privado podem ter várias funções, tais como projeto, construção, manutenção e contratação de pessoal, e (vi) os pagamentos têm relação com o desempenho (WORLD BANK, 2003). Variações de combinação entre estas formas podem ainda existir de acordo com a demanda local. Cada tipo de contrato funciona de forma diferente dependendo da capacidade técnica, das leis que prevalecem em cada país. No entanto, como destaca Patrinos (2009), “contratos de menor complexidade podem ser mais eficientes para países que possuem baixo desenvolvimento jurídico e técnico, enquanto contratos mais complexos exigem um maior grau de desenvolvimento” (PATRINOS, 2009, p. 48, tradução nossa).

Quanto aos motivos e objetivos que levaram à configuração da parceria público-privada, o Instituto Desiderata criou, como resultado de sua pesquisa, cinco categorias que podem se entrecruzar para formalização das ações, sendo elas: questões de Afinidade, questões de Aprendizagem, questões das Práticas Escolares, questões Institucionais e questões de Ordem Compensatória (LACERDA, et al., 2009). As questões de Afinidade ocorrem quando a escola reconhece a seriedade do parceiro e de sua proposta. Neste caso, a proposta pode ter uma afinidade direta entre o interesse do parceiro e a necessidade da escola ou faz-se uma adequação da proposta à realidade da escola. As questões de Aprendizagem estão relacionadas aos fatores que dificultam o processo de leitura e escrita, ao desempenho dos alunos, à ampliação das potencialidades dos alunos ou ao alto índice de evasão escolar. As questões das Práticas Escolares estão relacionadas à formação em direitos humanos, à transformação da realidade, à valorização da comunidade e da escola e ao vínculo com famílias. As questões Institucionais

possuem aspectos de influencia nas políticas públicas educacionais e do relacionamento entre os parceiros. As questões de Ordem Compensatória visam minimizar em transporte ou impactos causados por obra no entorno da escola.

Seja qual for a forma de atuação em nosso país, Peliano (2001) releva que nossas “empresas não pretendem substituir o Estado no atendimento social, e sequer querem assumir a responsabilidade formal pela prestação dos serviços sociais básicos” (PELIANO, 2001, p.97).

2.4 As formas de relação público-privada pelo olhar da descentralização

O conjunto de teorias da descentralização podem igualmente colaborar para o entendimento das formas de relações público-privadas, uma vez que segundo Oliveira (1999) “na descentralização,[...] as decisões e as definições de ações para a alocação de recursos, em graus variados de autonomia, seriam tomadas em instâncias outras que não as centrais” (OLIVEIRA, 1999, p. 14).

Conforme estas mudanças de instância foram ocorrendo, diversos autores começaram a perceber características funcionais em sua implementação. Abreu (2002) observou que a implementação da descentralização se dá em duas modalidades, identificadas e denominadas de progressista e conservadora. No primeiro caso, a descentralização “assegura aos setores populares o papel de atores principais no processo decisório, garantindo, ao mesmo tempo, o pluralismo de concepções através da representação da ampla maioria dos setores sociais organizados.” (ABREU, 2002, p.21). No segundo caso, a descentralização se dá apenas para uma “minoridade dominante, restringindo a percepção da realização social a uma visão unilateral.” (ABREU, 2002, p.22). Cabe ressaltar, que nos dois casos não há obrigatoriamente uma relação hierárquica com o Estado, que pode conceder à sociedade civil todo o poder público, seja através da articulação com organizações não-lucrativas da sociedade civil (ONGs) ou de entidades privadas lucrativas. Nesta transferência corre-se, igualmente em ambas modalidades, o risco de se aumentar a desigualdade social pela convivência de serviços privados de qualidade com serviços públicos precários.

Tobar (1991) apresenta uma visão parecida com a de Abreu (2002) descrevendo a prática da descentralização como isolacionista ou cooperativa. Para o autor, a prática isolacionista é aquela em que grupos se apropriam do poder de

decisão criando uma hierarquia burocrática, onde o descentralizado não tem acesso a funções próprias e decisórias. Na prática cooperativa ocorre o oposto, tendo o descentralizado competências e funções próprias e decisórias, e também possibilita participar do processo de elaboração, decisão e execução de programas.

Tobar (1991) descreve ainda os critérios que devem ser adotados para avaliar se um processo de descentralização está contribuindo para a construção de uma ordem democrática: participação popular e controle social. O autor entende que o primeiro critério serve para identificar quem e que forças sociais participam da tomada de decisão e se os setores populares estão adequadamente representados e constituídos por processo eleitoral. Quanto ao controle social, o critério determina que haja acesso às informações necessárias à gestão e tomada de decisões.

3 A Iniciativa Privada e a Educação Não-Formal

Neste capítulo buscamos entender como a educação não-formal e a educação profissional tornaram-se partes significativas dos recursos que vêm sendo destinados ao custeio de ações educacionais pela iniciativa privada em todo o mundo. Para isso, investigamos separadamente como “Ações Não-Formais da Iniciativa Privada na Educação” se configuram como uma das principais portas de entrada das empresas na educação. Neste item, descrevemos as questões centrais desta pesquisa ao buscar entender como a educação não-formal colabora para a formação do indivíduo através das relações funcionais de Trilla (2008), que se entrecruzam e se intrometem mutuamente em todos os sentidos. Para o entendimento destes limites nos aprofundamos, no item “Contribuições da Educação Não-Formal”, nos diferentes estudos de autores de diversos países que distinguem as contribuições e características da educação não-formal como marcos essenciais para o sucesso de sua propagação no modelo de educação público-privada. No item seguinte, intitulado “Educação Não-Formal e Educação Profissional”, identificamos e retomamos, como parte essencial para o entendimento dos limites de atuação de cada forma de educação, os conceitos e legislações que tratam de grande parte das ações destinadas no modelo de parceria público-privada. Este item é ainda especialmente importante pela carência de referências e pela confusão que muitos autores fazem entre o uso dos termos educação não-formal e educação profissional. Em “Educação Profissional e a Iniciativa Privada” recuperamos os conceitos, influências e interesses que marcam a participação da iniciativa privada na educação profissional e que serve de base para o entendimento das “Contribuições da Educação Profissional”, onde novamente elaboramos um grande estudo com autores nacionais e internacionais que irão possibilitar uma análise de nosso objeto de pesquisa pela série de experiências e caminhos já percorridos através de uma análise por dimensões econômicas e sociais diversas. Finalmente, fechamos o capítulo com os dois itens finais onde a temática do Ensino Médio Integrado é apresentada com parte essencial para o entendimento das questões chaves que possam colaborar para a análise das ações realizadas na escola objeto desta pesquisa, essencialmente, no aprofundamento das formas e desafios das relações que se estabelecem.

3.1 Ações Não-Formais da Iniciativa Privada na Educação

Uma das formas mais ricas de análise da relação público-privada está nos estudos do campo da educação não-formal. Afinal, analisando os dados apresentados tanto por Peliano (2001) quanto pelo GIFE (2010) sobre as ações desenvolvidas por empresas na educação, identifica-se que parte significativa dos recursos vem sendo destinada para iniciativas da educação não-formal, assim como oficinas de arte, música e teatro, reforço escolar, capacitação técnica para gestores educacionais, professores e alunos, orientação sexual e drogas e visitas a empresas, museus e parques. Merece ainda destaque a participação significativa das ONGs nas atividades do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador que em 1999 contaram com 314 entidades atendendo cerca de 285.000 indivíduos em cursos de capacitação profissional (MANFREDI, 2002). Este movimento de aproximação entre a educação não-formal e a iniciativa privada pode ser ainda compreendido quando confrontamos as datas em que Gohn (2010) marca o início do crescimento da educação não-formal em nosso país, com a que Peliano (2001) atribui ao crescimento da participação das empresas nas ações sociais, ambas nos anos 90. Ainda analisando as duas publicações, constata-se que neste mesmo período a mudança na economia e na organização social teriam influenciado o crescimento da educação não-formal e da participação da iniciativa privada na educação. Esta percepção foi igualmente relatada pela professora Ana Lucia Ferreira Aoyama da Universidade Estadual de Londrina em seu artigo “Estado, Terceiro Setor e Educação Não Formal: Contextos e Interfaces”, onde afirma:

[...] com base em estudo realizado que na esteira da redefinição do papel do Estado e da configuração e ampliação do terceiro setor, tem-se o desenvolvimento, na atualidade, de uma nova modalidade educativa, identificada muito mais pelo que ela não é do que propriamente pelo o que a caracteriza. Trata-se da educação não formal (AOYAMA, 2012, p.8).

Apesar deste desenvolvimento nos anos 90, foi em 1974 que Coombs e Ahmed definiram os primeiros conceitos da educação não-formal no artigo *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help* (TRILLA, 2008). Para os autores, a educação formal é aquela que ocorre em instituições de ensino regulamentadas por um sistema educacional que lhe permite seguir dos anos iniciais da escolaridade até os últimos níveis universitários; a educação não-formal como

toda atividade que pode ocorrer dentro ou fora de instituições de ensino formais, mas que mantém um intenção educativa organizada com objetivo de auxiliar no aprendizado específico de determinados grupos; e a educação informal como um processo que possibilita o aprendizado pela interação social com o meio e pelo acúmulo das experiências diárias (COOMBS; AHMED in TRILLA 2008, p.32,33).

Ao mesmo tempo em que elucida os limites de cada campo, observa-se nos conceitos de Coombs e Ahmed que a ação de ensino não-formal pode se realizar em uma instituição de ensino formal.

Gohn (2010) amplia a definição de Coombs e Ahmed (1974 in TRILLA 2008) incluindo objetivos, atributos, resultados esperados e tipos de aprendizagem em uma definição mais detalhada. Para a autora, a educação não-formal é aquela desenvolvida no mundo da vida pelo compartilhamento de experiências, em especial com a orientação de um educador social. Ocorre em locais de acesso cotidiano fora das escolas mantendo porém sua característica de intencionalidade. As finalidades e objetivos não são herdados e sim adquiridos. Os objetivos são desenvolvidos na interação dos indivíduos e sua finalidade é expandir a concepção de mundo. Não é organizado por série, idade ou conteúdos. A educação não-formal ajuda na construção da identidade coletiva atuando sobre aspectos subjetivos do grupo. Poderá desenvolver como resultado uma série de processos, como a consciência e formas de como agir em grupos, construção e reconstrução de concepção de mundo e sobre o mundo, contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade. Finalmente Gohn (2010) afirma que a educação não-formal forma o indivíduo para a vida e suas adversidades.

Por educação formal, Gohn (2010) entende como aquela desenvolvida nas instituições de ensino regulamentadas pelo estado, com conteúdo previamente determinados e administrados por professores. Exige, portanto, um ambiente normatizado por regras e legislações. Possui finalidades e objetivos que seguem diretrizes nacionais. Possui tempo determinado, local específico e adequado as exigências da lei, pessoal especializado com diplomação nas áreas específicas, padrões de organização e sequencia das atividades e tempos para a progressão do aluno por série. Espera-se que haja diplomação com titulação que possibilite seguir para graus mais avançados dentro da educação formal.

Finalmente, por educação informal Gohn (2010) define como aquela que ocorre pelo processo de socialização e relacionamentos familiar e na comunidade.

Os educadores são a família, os amigos, os vizinhos, a comunidade, os meios de comunicação, etc. Portanto, pode ocorrer dentro de casa, na rua, na igreja ou em qualquer lugar onde as relações sociais se desenvolvem. Gohn (2010) afirma que esta tipo de educação possui certa naturalização dos espaços, pois muitos deles não são escolhas dos indivíduos. As finalidades e objetivos seguem valores e crenças passados por fontes diversas ou por herança. A educação informal não é intencionalmente organizada e sistematizada. Os conhecimentos são repassados nos momentos de oportunidade que a relação social propicia. Os resultados esperados também não são intencionalmente organizados, pois acontecem a partir do inesperado e do acaso das relações.

Além da definição mais detalhada de cada um dos campos, Gohn (2010) contribui para descrever os doze tipos de aprendizagem na área da educação não-formal, quando interagindo com a educação formal. Para a autora, a aprendizagem pode ser caracterizada como prática, teórica, técnico-instrumental, política, cultural, linguística, econômica, simbólica, social, cognitiva, reflexiva e ética. Gohn (2010, p.42) descreve a aprendizagem prática como aquela que deriva da capacidade de organização, da participação e da união dos indivíduos. A teórica como aquela que identifica os conceitos que mobilizam forças sociais. A técnico-instrumental centra-se nos caminhos para que os indivíduos possam lidar com os órgãos governamentais, a burocracia, as leis e em seus trâmites. A política, na cidadania e na identificação de hierarquias de poder do Estado. A cultural identifica as diferenças, diversidades e adversidades dos grupos. A linguística refere-se à construção de uma linguagem comum que possibilita novas leituras e decodificação do mundo. A econômica preocupa-se com o custo e fatores de produção. A simbólica identifica que representações existem sobre os executores e como se auto representam e se ressignificam. A social valoriza o ato de falar e ouvir em público. A cognitiva liga-se a conteúdos novos, temas ou problemas relacionados com os indivíduos. A reflexiva preocupa-se com as práticas que devem ser reveladas para serem incorporados nos processos de formação. A ética está centrada em valores como bem comum, tais como solidariedade e compartilhamento.

Trilla (2008) colabora com uma retrospectiva histórica dos fatores que motivaram a criação dos três campos (formal, não-formal e informal), sobre as formas de relacionamento e fronteiras entre eles. O autor considera que o campo da educação não-formal surgiu de uma demanda da sociedade ao perceber que o

sistema formal não teria a capacidade de responder a todas as demandas sociais. A escola deixa, então, de ser um sinônimo de educação e passa a atuar como um entre três agentes: formal, informal e não-formal. Segundo Trilla (2008) esta classificação tripartite (formal, não-formal e informal) tem um propósito de exaustividade.

Dito de outro modo, que qualquer processo que se inclua no universo educacional deve, por seu turno, poder ser incluído num dos três tipos de educação citados. A distinção proposta é, portanto, um modo de setorizar aquele universo, uma tentativa de traçar fronteiras no seu interior (TRILLA, 2008, p. 34).

Na verdade, a classificação tripartite foi reconhecida no ano de 2000 pela Comissão das Comunidades Europeias no documento *A Memorandum on Lifelong Learning* redigido em Bruxelas e posteriormente validada em 2004 pelo Conselho da União Européia ao afirmar no documento *Validation of non-formal and informal learning* que

[...] a identificação e a validação da aprendizagem não-formal e informal têm por finalidade tornar visível e valorizar todo o leque de conhecimentos e competências detidos por uma pessoa, independentemente do local ou da forma como foram adquiridos. A identificação e a validação da aprendizagem não-formal e informal têm lugar dentro e fora do ensino e formação formais, no local de trabalho e na sociedade civil (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2004, p. 2, tradução nossa).

Trilla (2008, p.35), no entanto, propõe uma nova forma de entender estas relações criando uma classe maior onde a educação formal e não-formal seriam subclasses de um mesmo tipo de educação. Uma espécie de ligação covalente comum, onde cada átomo contribui com um elétron para formar o par. O autor valida sua proposta retroagindo nas definições da educação formal anteriores a Coombs e Ahmed, como a de Scribner e Cole (1973 in TRILLA 2008), que definem a educação formal (na qual incluíam o que hoje chamamos de não-formal) como aquela que “se extrai da diversidade da vida diária, situa-se num contexto especial e se realiza de acordo com rotinas específicas” (SCRIBNER; COLE, 1973 in TRILLA 2008, p.37).

O autor nota ainda que existe uma relação funcional entre os três campos, que se entrecruzam e intrometem mutuamente em todos os sentidos. Para um melhor entendimento de como ocorre este relacionamento, define quatro modelos de relações: por complementaridade, suplência, substituição, reforço ou interferência.

Para o autor, a relação de complementaridade se dá pela distribuição de funções, objetivos e conteúdos entre cada instância educacional. Nas relações de suplência, a educação não-formal assume tarefas que são de competência do sistema formal, quando este não realiza suas funções de forma satisfatória. Trilla (2008) alerta que “sobrecarregar a escola de suplência é a melhor maneira de fazer com que ela não consiga cumprir a contento o que lhe cabe, nem o que cabe a outras instâncias.” (TRILLA, 2008, p.47). No caso da relação de substituição, a educação não-formal passa a substituir integralmente o sistema formal. Isto se dá em geral nas situações de grandes déficits de escolarização ou para grupos de acesso problemático à escola (adultos analfabetos, populações geograficamente distantes, etc.). Na relação de reforço e colaboração, os meios não-formais colaboram através de ações organizadas que reforçam o aprendizado, como visitas a espaços culturais, bibliotecas ou eventos. Finalmente, na relação de interferência ou contradição, a educação não-formal aborda de forma diferenciada o que é ensinado no sistema formal, atuando de maneira favorável no processo de aprendizagem. Esta classificação de Trilla nos permite uma análise ampla pela possibilidade de confrontação dos limites de atuação da iniciativa público-privada e pela identificação de seu potencial.

Apesar do grande número de publicações e autores tentando estabelecer os limites entre a educação formal e não-formal, o que existe de fato é uma falta de consenso em sua definição. Percebe-se que o número de variáveis possui tamanha complexidade que torna difícil a configuração de um limite nítido do que deva se considerar como formal ou não-formal.

Na tentativa de elucidar seus limites, Morch e Stalder (2003) propõem um modelo simples triangular onde em cada vértice colocam: Informal (ser), Formal (conhecer) e Não-formal (fazer). Desta forma, os autores defendem que o conjunto das dimensões ser, fazer e saber formam o conceito global de competência do nível individual. Ajello e Belardi (2005) estabelecem os limites pelas certificações, intenções e estruturações. Segundo as autoras, o formal seria aquele que certifica, tem intenção e é estruturado. O não-formal seria aquele que não certifica, mas tem intenção e é estruturado. O informal seria aquele que não certifica, não tem intenção e não é estruturado. Trilla (2008) concorda que a educação formal e a não-formal possuem intenções e sejam estruturadas, mas discorda que no informal não haja intenção ou, mesmo, que não seja estruturada. Segundo o autor, “não se pode

afirmar que os pais desenvolvam toda sua ação educativa sem a intenção de educar” (TRILLA, 2008, p. 36), além disso, nos lembra como os meios de comunicação se estruturam para intencionalmente passar seus valores (ou contra valores).

Sobre a questão da certificação, que diferenciaria o formal do não-formal, não seria juridicamente correto fazer tal afirmativa, pois qualquer instituição não-formal, assim como aquelas de educação profissional não vinculadas ao Ministério da Educação, pode emitir seus certificados e estes, apesar de não serem reconhecidos pelo sistema formal, podem ser reconhecidos pelo mercado de trabalho e permitir que o aluno avance para níveis mais altos dentro da educação profissional não-formal. Portanto, não parece que os critérios de certificação, intenção e estruturação possam ser adequadamente usados para definir a fronteira. No entanto, se realizarmos uma discriminação entre certificação e diplomação, poderíamos ter uma fronteira mais aparente, tendo o sistema formal a habilitação de diplomar e o não-formal de certificar.

Trilla (2008) defende o uso de dois critérios aparentemente muito semelhantes: critério metodológico e critério estrutural. No critério metodológico a educação não-formal seria aquela que rompe com algumas pré-definições do que vem a ser a escola, assim como as salas de aula, horários, calendários escolares e definições de papéis (professor/aluno). No critério estrutural, o não-formal é aquele que não pertence ao sistema educacional instituído, ou seja, aquele que vai do ensino fundamental até a universidade. Este critério estrutural aparece igualmente no documento da UNESCO (2010) quando afirma que a educação formal é definida como a educação que está institucionalizada e reconhecida pelas autoridades nacionais competentes, enquanto a não-formal pode ser entendida como um complemento ou alternativa à educação formal e pode assumir certo número de formas. Ela pode ser fornecida por empresas privadas, organizações não governamentais e organismos públicos dentro ou fora das instituições de ensino.

Sobre a questão da certificação, o relatório da UNESCO (2010) afirma que na educação não-formal não existe necessariamente um caminho estruturado e rígido. Gohn (2010) concorda com a UNESCO ao afirmar que na educação não-formal, não existe qualquer expectativa de certificação que possibilite seguir para graus mais avançados. Espera-se por uma série de processos, tais como: “consciência e organização de como agir em grupos coletivos; construção/reconstrução de

concepções de mundo e sobre o mundo; forma o indivíduo para a vida e suas adversidades; resgata o sentimento de autovalorização” (GOHN, 2010, p. 16).

No entanto, a UNESCO (2010) afirma que existem exceções, credenciais e certificados de programas de educação não-formal que podem ser explicitamente reconhecidos como equivalentes aos certificados de educação formal e, da mesma forma, serem usados na educação formal. Essas incompatibilidades das certificações podem ser observadas nas afirmações de Pastor Homs (2001), a partir da pesquisa que realizou considerando os estudos de Coombs e Ahmed (1974), além dos estudos de Trilla (2008). Para ela a educação não-formal compreende

Cada processo de formação distinto de outros processos, organizada, sistemática, planejada especificamente relacionado, objetivos educacionais específicos, realizados por grupos, indivíduos ou entidades identificadas e reconhecidas, não parte integrante do sistema de ensino jurídico estabelecida e que, mesmo que de alguma forma a ela relacionado, não diretamente dar qualquer de seus graus ou diplomas (PASTOR HOMS, 2001, p. 541, tradução nossa).

Curiosamente, ao analisarmos a definição de educação não-formal de Afonso (1974, p.6 apud GARCIA, 2009) do Programa de Estudos em Educação Não-Formal da Michigan State University, constatamos que existem pontos possíveis para estreitar esta relação. O autor afirma que a educação não-formal é qualquer ação educacional intencional e sistemática onde os conteúdos, tempo, critérios de admissão, funcionários e instalações estão voltados para populações ou situações específicas, “no sentido de maximizar a realização do compromisso da aprendizagem e minimizar restrições de manutenção do sistema” (AFONSO, 1974, p.6 apud GARCIA, 2009. p.57).

Coombs (1986) chega a manifestar a importância da revisão do papel da educação formal pela valorização de outros espaços. Segundo o autor, a principal função do formal passaria a ser ensinar as pessoas a aprenderem sozinhas. E para ele, cada vez mais haverá pessoas interessadas em atividades diversas e por isso estarão continuamente envolvidas com cursos, oficinas e grupos de interesse. Garcia (2009) afirma que autor Victor Ventosa em sua palestra na Faculdade de Educação da Unicamp em 16 de setembro de 2005 chegou ao ponto de dizer que

[...] a educação não-formal é a educação do futuro uma vez que a maior parte do que necessitamos conhecer e saber para nossa vida prática está fora da escola, como também a maior parte das inovações na área da educação vem se dando fora da escola, isso porque a educação não-formal é um “laboratório” de possibilidades, inovações e criações (GARCIA, 2009, p. 47).

No entanto, Libâneo (2008) alerta para o fato de que um campo educacional não deve ter supremacia sobre outro e sobre o risco de se depreciar e/ou diminuir a importância da escola em relação a outras formas educacionais. Para o autor é equivocado o entendimento de que formas alternativas de educação se constituem como não-formais ou informais. Libâneo (2008) defende que é preciso ver os campos da educação informal, não-formal, formal em sua interpenetração. Do contrário corre-se o risco de cair “em posições sectárias que só contribuem para a divisão da ação dos educadores. Nem a negação da escola, nem o isolamento da escola em relação à vida social” (LIBÂNEO, 2008, p. 89). Libâneo (2008) contribui ainda para a inserção do não-formal no sistema educacional atual ao afirmar:

O sistema educacional, assim, compreende o conjunto de instituições educativas intencionais, com certo grau de organização, de tipo formal ou não-formal. Inclui princípios filosóficos, éticos, políticos, leis e orientações normativas, aplicáveis à variedade de modalidades e instituições educativas (LIBÂNEO, 2008, p. 92).

Poderá assim, chegar o momento em que os campos da educação formal e não-formal, ainda que atuando cada um de forma autônoma, se interfiram organizando suas possíveis relações e articulações.

3.2 Contribuições da Educação Não-Formal

Coombs (1986) afirma que a educação formal e a não-formal se complementam e, juntas, formariam um sistema de ensino em que ambos os processos educacionais deveriam ser considerados pelos países ao analisar e refletir sobre suas necessidades. No entanto, é preciso compreender que esta complementaridade não se dá no sentido de que a educação não-formal veio preencher lacunas específicas da educação formal, mas como algo que acontece de forma que uma exista para tampar as lacunas da outra, ou seja, a complementaridade em ambos os sentidos. Dito isto, cabe uma reflexão das formas

de contribuição que a educação não-formal pode dar para a formação dos indivíduos.

Gohn (1997) define diferentes possibilidades de atuação no campo da educação não-formal. Segundo a autora, podemos designar um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem a áreas de abrangência da educação não-formal.

O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, gera a conscientização dos indivíduos à compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que os cerca, por meio da participação em atividades grupais. O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a organizarem-se com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos. O quarto, e não menos importante, a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados (GOHN, 1997, p. 5).

Segundo a National Youth Agency (2008) da Inglaterra, a educação não-formal eleva a autoestima, as relações com colegas e adultos, a aquisição de uma gama de habilidades e atributos, e capacita os indivíduos a tomar decisões e assumir o controle de suas vidas. Pode atuar também como uma ponte para os indivíduos excluídos da educação formal e da sociedade em geral.

Segundo Fernandes (2007), “a educação não-formal, por sua potencialidade de lidar e de se abrir para outros modos de fazer, contribuir e construir o processo de aprendizagem e formação pessoal, favorece e estimula a ocorrência de experiências e sentidos” (FERNANDES, 2007, p. 272). Em sua pesquisa sobre o projeto Sol⁶, constatou que a educação não-formal desperta o desejo pela realização profissional sem o ímpeto do imediatismo, possibilita a busca de novas profissões e reaproxima o indivíduo do universo escolar.

Hoppers (2006) reconhece a existência de dois grupos principais de resultados gerados pela educação não-formal. Um primeiro grupo refere-se à relação com os rápidos resultados pessoais na educação e treinamento das pessoas, através do desenvolvimento de habilidades básicas e conhecimentos com ganho na produtividade e qualidade de vida dos indivíduos, reduzindo a pobreza e o sofrimento. Segundo o autor, estes resultados refletem uma preocupação com as

⁶ O projeto Sol (1998-2001) foi uma iniciativa da prefeitura de Paulínia, no interior de São Paulo, que criou um espaço pensado exclusivamente para atuar na educação não-formal em horários diferentes dos da escola e atendia a uma população de bairros periféricos com idades entre 7 e 14 anos.

necessidades imediatas no contexto social da educação não-formal. O outro grupo contém os critérios associados a médio e longo prazo de resultados estruturais e as disposições pessoais que são obrigados a trabalhar sobre estes. Os resultados esperados incluem aqui: ganho sociocultural, aumento da consciência e reconhecimento da identidade (isto é, a consciência das capacidades e controle sobre a própria vida). Assim, enquanto o primeiro constitui uma resposta adaptativa à educação atual e condições sociais, este último constitui uma resposta mais transformadora.

Hoppers (2006) lista ainda as características que marcam o sucesso da educação não-formal, sendo elas: a utilização de pessoal não profissional de ensino trazendo suas experiência profissionais para a sala de aula, a utilização dos meios de comunicação à distância, o envolvimento da comunidade na gestão das escolas, uma integração entre os serviços prestados pela comunidade e o programa escolar, maiores esforços para relacionar currículos e conteúdo instrucional para as condições locais, um reconhecimento da necessidade de parcerias entre escolas e comunidades ou organizações, uso de línguas locais de instrução, prática de formação de professores e suporte contínuos, e o uso de escolas como centros de serviços de apoio da comunidade.

3.3 Educação Não-Formal e Educação Profissional

Este breve tópico merece destaque pela carência de referências e pela confusão que muitos autores fazem entre o uso dos termos educação não-formal e educação profissional. Servirá ainda como base para o entendimento dos limites entre a educação não-formal e educação profissional, parte principal de nosso objetivo ao nos propormos a estudar as relações funcionais entre o formal, informal e não-formal. O termo “educação profissional” busca o estreitamento e especificação da ação da educação, que como o próprio nome indica, tem uma grande componente técnica voltada ao exercício específico de determinada profissão. A educação não-formal, ao contrário, possui uma definição mais abrangente e pode ou não incluir a educação profissional em seu campo, como ocorre no documento da UNESCO de Hoppers (2006), intitulado *Non-formal education and basic education reform: a conceptual review*, onde a educação profissional aparece como um dos tipos de educação não-formal. Para exemplificar como isso se dá, um programa de

educação não-formal pode incluir o ensino das habilidades técnicas da educação profissional agregando outros componentes, tais como cidadania, meio ambiente e habilidades de liderança. A educação profissional, por sua vez, pode ocorrer tanto atrelada à educação não-formal quanto à formal.

Segundo Saviani (1994), este cenário de variações acaba por gerar nos educadores um movimento que tem oscilado entre três posições. Uma determinada vertente considera a educação apenas em termos gerais (com ou sem referências à formação profissional), outra propõe um sistema dualista com a formação geral desvinculada da formação profissional, e o terceiro concebe uma escola que pretende articular educação geral e formação profissional. De fato, o que temos é uma educação profissional como algo diverso da educação básica fora da estrutura da educação regular brasileira, considerada algo que vem em paralelo ou como um apêndice (PACHECO, 2012). Pode ser vista como uma educação no máximo articulada com o ensino regular por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, cuja oferta poderá estar estruturada em qualquer das três formas previstas: integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio (BRASIL, 1996). Como bem destaca Pacheco (2012),

Cabe ressaltar que essa redação não é inocente e desinteressada. Ao contrário, objetiva consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que já era objeto de um projeto de lei de iniciativa do Poder Executivo, o PL 1.603, que tramitava no Congresso Nacional em 1996, antes da aprovação e promulgação da própria LDB (PACHECO, 2012, p. 21).

Foi a partir dessa consciência entre os principais envolvidos nessa discussão, que foi criado o Decreto 5.154/04, que manteve a oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes; e retorna com a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005),

Essa solução é transitória (de média ou longa duração), porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um luxo o fato de os jovens das classes populares optarem por uma profissão após os 18 anos de idade. Ao mesmo tempo, é viável porque o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a 'travessia' para uma nova realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

Frigotto ao fazer esta afirmação, marca como transitórias as ações de ensino médio integrado. Uma espécie de transição que se projeta para um tempo onde poderá não mais haver uma distinção entre a educação profissional e o ensino regular. No entanto, o que temos no momento vem do Decreto 5.154/04 (BRASIL, 2004), que divide a educação profissional em três programas: formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

No nível da educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, mais conhecida como a educação profissional de nível superior e oficialmente denominada Graduação Tecnológica, existe um reconhecimento legal como educação superior pelo Conselho Nacional de Educação, mais especificamente pelo parecer CNE/CES 436/01, parecer CNE/CP 29/02 e resolução CNE/CP 3/02. Portanto, no nível tecnológico é possível alçar níveis mais altos dentro do sistema formal e, por isso, a educação profissional de nível tecnológico está atrelada ao formal.

A educação profissional de ensino médio e formação inicial e continuada de trabalhadores, por sua vez, exige uma análise um pouco mais complexa, mas de possível entendimento. Para iniciar a análise, precisamos retomar a definição da educação não-formal. Entendemos que a educação não-formal é aquela que não permite alçar níveis mais altos dentro do sistema formal, ou seja, suas certificações não são aceitas pelo sistema formal de ensino. Novamente lembramos que nada impede que as certificações obtidas no sistema não-formal permitam alçar níveis mais altos dentro do próprio sistema não-formal, como as diversas certificações profissionais independentes do sistema formal.

Ao analisarmos as modalidades de educação profissional de ensino médio e de formação inicial e continuada de trabalhadores, identificamos que o Decreto 5.154/2004 menciona uma articulação entre a educação profissional com o ensino médio nas formas concomitante, subsequente ou integrada. Na forma concomitante ou subsequente, não há uma relação obrigatória entre as instituições de ensino ou mesmo uma conexão com a matrícula do aluno, o que significa dizer que ele pode ser reprovado nas disciplinas da educação profissional e mesmo assim seguir para o ensino superior. Se aprovado na educação profissional e no ensino médio, o aluno nestas modalidades receberá dois certificados, sendo um da educação profissional e outro do ensino médio. A certificação que lhe permitirá alçar níveis mais altos dentro

do sistema formal é, portanto, independente de seu resultado na educação profissional. O programa de educação profissional para a formação inicial e continuada de trabalhadores encontra, por sua vez, a mesma abordagem e conclusão do programa de ensino médio concomitante. Já na educação profissional de ensino médio integrado, o aluno tem uma matrícula única e sua diplomação no ensino médio é dependente de sua aprovação no ensino profissional e vice-versa. Portanto, na perspectiva da certificação/diplomação, poderíamos dizer que a educação profissional de ensino médio integrado é de educação formal.

3.4 A Educação Profissional e a Iniciativa Privada

A Educação Profissional no Brasil, que se configurou mais fortemente a partir da participação da iniciativa privada com suas ONGs no anos de 1990, tiveram grande parte de sua atuação direcionadas para os recentes adventos dos processos de informatização da produção, quando passamos da transferência de funções manuais para a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas, ou seja, a própria máquina possui capacidade de auto manutenção, reparos, ajustes e até mesmo adaptação a novas circunstâncias. Essas grandes transformações geraram, direta ou indiretamente, alterações relevantes na produção e organizações socioprofissionais (DELCOURT, 1991 apud LASONEN; RAFFE, 2000), bem como no desenvolvimento de novas formas sociais (AIDIPE, 1995 apud LASONEN; RAFFE, 2000). Segundo Echeverría, Isus e Sarasola (2000) estas transformações que afetam a todos os indivíduos podem ser descritas por: conteúdos de trabalho, meios de trabalho, métodos de trabalho e formas sociais do trabalho. Nos conteúdos de trabalho a atividade diminui em todas as formas de produção primária, e em quase todos os países desenvolvidos tem diminuído a demanda de profissionais na produção secundária, aumentando-a, no entanto, no terciário e no quaternário.

Nos novos meios de trabalho, as transformações tecnológicas têm liberado o homem de atividades físicas, no entanto, requer muito mais raciocínio. Neste caso, a união entre a informática e a comunicação está abrindo um futuro que pode fazer cair em desuso muitos dos meios atuais de trabalho, podendo chegar à educação e saúde. Nos novos métodos de trabalho, os pensadores da gestão empresarial, assim como Drucker, Senge, Hammer, Nadler e Prahalad acreditam que estamos diante da configuração de novos paradigmas revelados por alguns traços futuros em

que as empresas irão: a) diminuir estruturas hierárquicas e enfatizar o trabalho das equipes; b) demandar por uma formação permanente; c) dar atenção constante aos processos-chave; d) flexibilizar para adequar às constantes mudanças; e) mudar a relação e regras do executivo e funcionários; f) valorizar as competências profissionais de natureza interdisciplinar; g) mudar a gestão dos recursos humanos. Nas novas formas sociais do trabalho, o trabalho deixa de ser algo central na vida dos indivíduos. Estabelece-se uma tendência na redução de horas semanais através de contratos de curta duração e de tempo parcial. Promove-se a formação de autônomos e do auto emprego, realizada em grande parte em trabalhos à distância. O que temos como resultado das quatro formas é uma reconsideração profunda nos perfis profissionais que terá, entre outras consequências, a elevação do patamar de qualificação geral.

De fato, ao verificar a pesquisa de Ferretti et al. (2002), intitulada “A qualificação como construção social”, financiada pela Fundação Carlos Chagas, constata-se que as empresas em geral têm demandado, quase que consensualmente, pela elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores, que na época da pesquisa demandava de seus funcionários o ensino básico completo, ou seja, ensino médio completo. Assumindo essa consciência, a escola pública incapaz de reverter este processo, passa a ser responsável por algo que está fora das possibilidades de sua atuação. Pressionam-se seus dirigentes com um discurso ideológico onde a razão do crescente desemprego está na desqualificação do trabalhador e não mais nas políticas macroeconômicas. Para piorar, mesmo com este descompasso, a exigência de escolaridade ganha níveis cada vez mais altos. A justificativa revelada pela pesquisa de Ferretti aponta para uma necessidade baseada em um pensamento onde empresas buscam profissionais com certificações que lhes atribuam credibilidade. Outra justificativa para esta elevação está relacionada com uma cultura de que as empresas com profissionais mais preparados possuem maior capacidade de defrontar-se com mudanças e assimilá-las. O resultado deste processo, que cada vez mais exige níveis maiores de escolaridade, é o agravamento de uma situação em que se tem uma sobre-educação (MACHADO, 1998) ou pelo menos uma subutilização das capacidades adquiridas.

Segundo Saviani (1994), as mudanças impulsionadas pelo desenvolvimento dos processos de informatização poderiam levar a sociedade a refletir se de fato, a

escola deve se manter como forma principal, dominante e generalizada de educação. Ainda segundo o autor, indícios dessa tendência estão aparecendo pelo forte crescimento da universalização do ensino e pela crescente convicção, inclusive dos empresários, “de que o que importa, de fato, é uma formação geral sólida, a capacidade de manejar conceitos, o desenvolvimento do pensamento abstrato” (SAVIANI, 1994, p. 12). No entanto é preciso ter cuidado ao analisar esta afirmação. Pois como bem afirma Saviani (1994), “o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto” (SAVIANI, 1994, p. 13).

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14).

Tanguy (1997 apud TARTUCE, 2004) amplia e corrobora com Saviani ao afirmar que a equação entre ensino, formação e qualificação “oculta o fato de que a qualificação não é uma propriedade conferida pelo sistema educativo aos indivíduos, mas uma relação social que combina vários parâmetros e que é determinada pelo mercado” (TANGUY, 1997, p.395 apud TARTUCE, 2004). Nessa mesma direção, Ramos (2011) afirma que ao “assumir o trabalho como princípio educativo, as estratégias pedagógicas adquirem ênfase no sentido de possibilitar a compreensão do processo social, cultural e histórico da ciência e da tecnologia, mediado pelo trabalho” (RAMOS, 2011, p. 781).

Desta forma, o trabalho passou a exigir da educação profissional um desenvolvimento de saberes e competências profissionais complexas, que segundo o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Regime Aberto e Amplo de Consulta Pública Nacional de todos os Interessados” (BRASIL, 2010), redigido pelo Conselho Nacional de Educação, incluem a capacidade para proceder a contínuas análises e sínteses, estabelecer relações, decidir sabendo julgar e avaliar situações-problema, criar soluções inovadoras, observar e interpretar, dar respostas rápidas a novos desafios profissionais e pessoais, desenvolver comunicação clara e precisa, interpretar e

utilizar diferentes formas de linguagem e comunicação, trabalhar em grupo de forma cooperativa, gerenciar processos para atingir metas, corrigir fazeres, trabalhar com prioridades, correr riscos e antecipar escolhas, lidar com diferenças, monitorar desempenhos, enfrentar desafios de permanentes mudanças, resistir a pressões, inovar, aliar a utilização do raciocínio lógico à intuição criadora, conviver com o incerto e o inusitado, e aprimorar sua capacidade de continuar aprendendo de forma permanente e contínua.

Desse modo, a ênfase recai não apenas nos chamados componentes “organizados e explícitos” da qualificação, mas também nos saberes gerais, os chamados componentes “não organizados e implícitos” (HIRATA, 1994, p.132). Cabe neste ponto destacar que a qualificação não pode ser reduzida a uma única dimensão, as das competências, pois ela depende também das representações sociais presentes no mercado de trabalho que acabam conferindo exclusividade de certos postos de trabalho a certos segmentos sociais. Em outras palavras, “a qualificação não é dissociável dos processos sociais que as constroem” (TANGUY, 1997, p.402 apud TARTUCE, 2004). Por isso, por mais competente que um indivíduo possa ser, “se não tiver uma contrapartida em termos de reconhecimento social e material, se não puder manifestar essa competência em relação ao seu trabalho, ela (a pessoa) deixa de sê-lo” (FERRETTI, et al., 2002, p. 93). A competência é, portanto, apenas um dos elementos da qualificação (TARTUCE, 2002).

A partir deste conjunto de premissas começam a surgir críticas que se preocupam com a transformação do sistema educacional em algo que siga um modismo de mercado que segue um modelo imediatista da economia. Segundo Ferretti (1999), “ainda que o discurso se refira à cidadania em geral, o que subsiste é a imagem daquela cujos limites são dados pelos interesses da produção” (FERRETTI, 1999, p.06). Considera-se assim a formação profissional apenas para atender ao sistema produtivo e não para o que é necessário à sociedade. Forma-se uma cultura que limita a teoria ao que é válido na perspectiva do mercado, que possui interesses próprios e temporais baseado no lucro imediato (SUCHODOLSKI, 1966). Desconsidera-se, portanto, a necessidade de uma educação profissional voltada para fins sociais, e foca-se no interesse individual do que para o mercado deseja. Na visão mais radical da “teoria do capital humano”, considera-se a educação como funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas

também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra. Por outro lado, defende-se que a educação não pode ser entendida como algo meramente ornamental e improdutivo, mas decisivo para o desenvolvimento econômico.

Neste ponto podemos trazer o posicionamento do Banco Mundial ao se colocar contrário à manutenção das escolas profissionalizantes de ensino secundário, por entender que o ensino de cunho mais específico deva ficar a cargo do ensino superior, ou seja, os trabalhadores que desejam uma qualificação complexa para o trabalho devem direcionar seus estudos para o nível superior (RAMOS, 2007). Contudo, admitiu a possibilidade desta formação específica realizar-se em cursos pós-secundários (MIDDLETON, 1993). Esta conclusão pode ser melhor entendida ao analisarmos o histórico de investimentos do Banco Mundial a partir das décadas de 60 e 70 até os dias atuais, quando a educação profissional foi privilegiada tanto pelo Banco Mundial como pelo Banco Interamericano, que financiaram diretamente as escolas técnicas federais brasileiras e as escolas agrotécnicas. No âmbito internacional, os investimentos na área da educação profissional realizados pelo Banco Mundial, entre os anos de 1963 e 1992, chegaram a ocupar o percentual de 60% dos projetos ligados ao setor de educação, crescendo de 6,6 milhões de dólares em 1963 para cerca de 500 milhões em 1992, com um pico que chegou a 845 milhões em 1980 (MIDDLETON, 1993). Os problemas que derivam destes empréstimos ou investimentos são largamente conhecidos em nosso país. Sabe-se que as exigências das organizações internacionais podem “levar ao artificialismo das propostas ou ao distanciamento das reais necessidades e demandas sociais” (RAMOS, 2007, p. 43). No entanto, o problema maior está nos custos financeiros, uma vez que para firmar tais acordos, o país deve entrar com o dinheiro para, só depois, obter o reembolso, o que o expõe aos riscos contratuais de juros e ajustes cambiais. No final, em um contrato de 50% para cada parte, o país acaba ficando com 65% a 78% dos custos inicialmente previstos (RAMOS, 2007).

Segundo o Banco Mundial, seu investimento na educação profissional em países em desenvolvimento tem por objetivo melhorar a produtividade para que estes possam competir com sucesso em uma era de mudanças econômicas e tecnológicas muito rápidas. Isso requer não apenas o investimento de capital, mas também uma força de trabalho que tem a flexibilidade de adquirir novas competências para novos empregos. Para o Banco Mundial, o nível de competência

de trabalhadores qualificados de um país é importante para a flexibilidade e a produtividade de sua força de trabalho. Neste cenário, os trabalhadores mais capacitados são capazes de melhorar a qualidade e a eficiência do produto em desenvolvimento, melhorar a produção e manutenção, e supervisionar os trabalhadores com habilidades inferiores (MIDDLETON, 1993). A educação profissional deixa então de ser vista como algo marginal, mas continua a ser encarada como elitista e dispendiosa em um país com enormes atrasos educacionais. A solução para este problema, segundo o Banco Mundial, será paulatinamente transferi-la para a esfera privada (KUENZER, 1999 apud SENAC, 2012), o que nos conduziria para outra discussão não adequada neste ponto. No entanto, parece haver um consenso da necessidade de consumação da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação. Mais do que isso, mostra-se necessário um sistema educacional consolidado sobre a base de uma escola elementar comum universalizada e capaz tornar possível a modernização do parque produtivo nacional (SAVIANI, 1994).

3.5 Contribuições da Educação Profissional

Apesar do aparente amadurecimento da educação profissional, “o que temos de fato em termos de pesquisa nesta área, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos, ainda está longe de permitir que ela seja considerada avançada” (CEDEFOP, 2011, p.20, tradução nossa). Esta afirmação no relatório do *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP), nos desperta para a necessidade de se realizar um estudo dos benefícios econômicos e sociais da educação profissional. Nesta linha, diversos estudos contribuem para o entendimento a partir da divisão de suas dimensões principais. Como é o caso da divisão proposta pelo CEDEFOP: Desenvolvimento Econômico e Categorias de Análise.

No Desenvolvimento Econômico, países da parte norte e ocidental da Europa, que são caracterizados por economias fortes com alta qualidade de vida, geralmente enfatizam uma forte evidência de benefícios da educação profissional como um resultado de sistemas bem estabelecidos. Já os países que enfrentam lutas econômicas, tais como as nações pós-comunistas, fornecem dados que confirmam que o público nem sempre reconhece o valor da educação profissional para a

sociedade. Nesses países, a pesquisa nesta linha não está bem desenvolvida. As diferenças de nível de desenvolvimento podem também apresentar disparidades regionais. Exemplos incluem regiões com elevada taxa de desemprego devido à ausência de investimentos, como áreas rurais em relação às áreas urbanas.

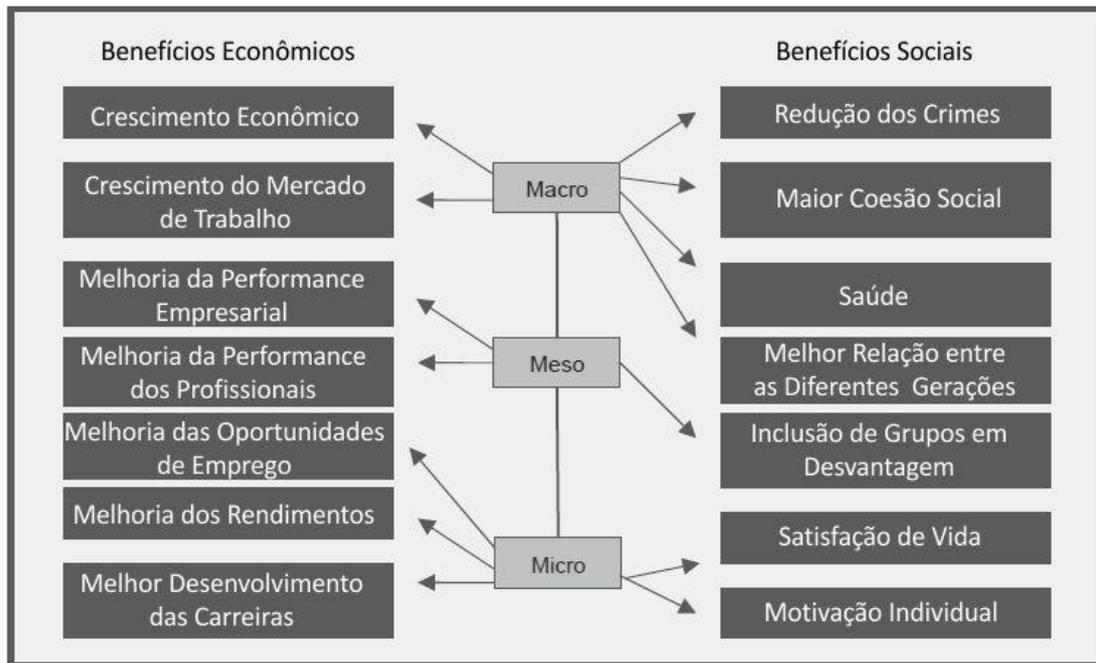
Na Categoria de Análise temos países que indicam um enfoque maior em pesquisas sobre os benefícios econômicos em comparação com os sociais. Pesquisa sobre benefícios econômicos tendem a se concentrar no indivíduo e em sua contribuição para a autonomia financeira individual e bem-estar. A maioria das pesquisas sobre os benefícios sociais centra-se no nível das empresas e investiga benefícios para os grupos desfavorecidos.

Grubb e Ryan (1999) classificam a educação profissional nas seguintes categorias: pré-emprego, formação de atualização, reciclagem e corretiva ou reparação. O pré-emprego é aquele que prepara os indivíduos para a primeira entrada no mercado de trabalho. Na maioria dos países estes são os programas tradicionais de formação profissional e educacional nas escolas, que são encontrados tanto em escolas e locais de trabalho como sistemas duplos e são frequentemente explorados pelos ministérios nacionais da educação. A formação de atualização, por sua vez, oferece treinamento adicional para os indivíduos que já estão empregados. Esta classificação está relacionada com as frequentes mudanças no ambiente de tecnologia e trabalho. Na reciclagem temos uma oferta de treinamento para os indivíduos que perderam os seus empregos, para que possam encontrar novos, ou para indivíduos que procuram novas carreiras para desenvolver as competências necessárias para o emprego. Os indivíduos em programas de requalificação, por definição, já tiveram uma experiência de trabalho no mercado e, portanto, a reciclagem não pode ter uma conexão direta com a ocupação que o indivíduo possui. Na corretiva ou reparação oferta-se educação e treinamento para pessoas que estão de alguma forma marginalizadas ou fora da força normal de trabalho; tipicamente aqueles que não têm sido utilizados durante um longo período de tempo, ou que não têm qualquer experiência de trabalho no mercado.

Os benefícios por sua vez, podem ser classificados com base na natureza dos resultados em duas categorias principais (CEDEFOP, 2011): os benefícios econômicos e benefícios sociais. Em ambos os casos, a análise é feita pela divisão em três diferentes níveis: o nível micro (o benefícios para os indivíduos), o nível mediano/meso (benefícios para as empresas ou grupos), e o nível macro (benefícios

para a sociedade como um todo). A Figura 2, apresenta exemplos dos benefícios de acordo com a dimensão econômica e social e do nível de análise micro, meso e macro. Podem ocorrer benefícios na intersecção dos diferentes níveis da análise.

Figura 2: Benefícios de acordo com as dimensões econômicas e sociais. (Fonte: CEDEFOP, 2011)



Esta figura 2 deriva de uma pesquisa feita pelo *European Centre for the Development of Vocational Training* na Suécia, Dinamarca, Alemanha, Áustria, Finlândia, Itália, França, Espanha, Chipre, Portugal, Hungria, Eslovênia, Romênia, República Checa e Eslováquia, em que cada país relatou os benefícios sociais e econômicos da educação profissional. O relatório adentra as questões e formas de educação profissional de cada país, trazendo como conclusão, que poderá não se concretizar, a possibilidade de existência de um modelo único universal para a educação profissional que traga o mesmo benefício para todos. Este entendimento é justificado pela complexidade individual dos níveis micro, meso e macro em cada país. No entanto, a síntese dos resultados confirma que os benefícios econômicos da educação profissional são generalizados. Vários países destacaram impactos positivos sobre os salários, mobilidade, emprego e oportunidade de emprego. Existem também algumas indicações de que a educação profissional contribui para reduzir o desemprego e pode proteger as pessoas de um longo prazo de

desemprego. Em termos de benefícios para as empresas, as evidências apontam no sentido de impactos positivos na produtividade, emprego, inovação crescimento e cultura de organização. A educação profissional pode também desempenhar um papel importante na melhoria das condições econômicas nas regiões desfavorecidas reduzindo a inadequação das competências entre trabalhadores e empresas. Um dado importante surge ao perceberem que a educação profissional torna-se mais eficaz quando acompanhada de mudanças no local de trabalho, o que estabelece uma relação entre o plano individual (micro) e da empresa (meso).

Embora a pesquisa econômica sobre os benefícios da educação profissional tenha mostrado que os resultados variam de um país para outro, e mesmo entre regiões dentro dos países, algumas semelhanças podem ser estabelecidas. Os principais efeitos na maioria dos países se expressaram em termos de salários, compondo uma relação com a qualidade e duração do curso e da preparação anterior do indivíduo. A mesma pesquisa confirma ainda que aqueles que estão nas categorias de reciclagem e reparação, podem ter perdas salariais se investirem mais tempo em atividades de aprendizagem do que na busca de empregos, o que denota uma relação do tempo de desemprego com a manutenção do salário. Por outro lado, aqueles que se encontram na categoria de formação de atualização acabam melhorando seus salários quando investem mais em atividades de aprendizagem do que na busca de novos empregos. Efeitos sobre os salários dependem também da cultura de trabalho. Em um sistema dual, com base no vínculo institucional entre a escola e o trabalho, os efeitos são mais visíveis do que em culturas onde os princípios de aprendizagem não são tão bem desenvolvidos e promovidos como prioridades nacionais.

O impacto da formação profissional no crescimento da economia tem sido relatado por poucos países. O problema principal reside em identificar sua contribuição específica para o crescimento. No entanto, chegou-se a conclusão de que ao se adquirirem novas habilidades e competências, podemos ampliar as oportunidades profissionais no nível micro e ter efeitos macros relacionados à participação no mercado de trabalho que por sua vez implica em uma baixa taxa de desemprego e pode ter consequências favoráveis para a competitividade nacional e crescimento do Produto Interno Bruto. Na relação entre a educação profissional e a lucratividade das empresas ocorre a mesma dificuldade de se identificar a contribuição num contexto em que a rentabilidade da empresa é co-determinada por

outros fatores, tais como cultura organizacional, recursos humanos, políticas de gestão, inovação tecnológica e capacidade de lidar com novas tecnologias. Os resultados em geral mostraram uma proporcionalidade direta entre produtividade da empresa e o investimento em treinamento de funcionários, mas os mecanismos envolvidos são difíceis de descobrir.

Benefícios sociais, por sua vez, ocorrem simultaneamente em macro, meso e micro. Os retornos de sua influência positiva vão desde a influência de pais sobre filhos, exercendo um melhor acompanhamento educacional familiar, até a melhora das condições de higiene e saúde, chegando à redução da criminalidade com a redução da dependência de drogas. Alguns países estabeleceram relação com a estabilidade social, democracia, tolerância, capital social e integração social. No nível meso, o efeito mais importante foi a integração de grupos marginalizados ou em desvantagem. Em todos os casos, a grande contribuição foi para o resgate da autoestima, autovalor e autoconfiança. Com base nestes resultados favoráveis à educação profissional, diversos pesquisadores iniciaram suas ações buscando entender se seria possível desenhar, com base nas experiências de diversos países, um modelo que pudesse ser implementado em todos os países. O resultado foi um posicionamento do *European Centre for the Development of Vocational Training* afirmando que a concretização de um modelo universal da educação profissional pode nunca vir a existir. No entanto, Brow (2000), do *Institute for Employment Research, University of Warwick*, identifica pelo menos os requisitos para a configuração do mesmo. Sendo eles: ser uma representação dinâmica, permitindo a mudança e evolução no tempo; ter uma forte dimensão social, pelo qual um indivíduo aprende, trabalha e interage com os outros; permitir que o indivíduo possa ser um ator importante na construção de sua própria identidade profissional; e reconhecer a existência de características gerais e particulares das comunidades associadas com determinadas profissões e organizações reconhecendo que estas podem contribuir. Ainda segundo Brow (2000), qualquer modelo proposto precisa não só ter coerência interna, mas também precisa se envolver com outras propostas teóricas para que possa oferecer uma formação mais abrangente.

Seja como for, as conclusões que Lasonen e Raffé (2000), do programa Leonardo da Vinci coordenado pelo *Institute for Educational Research, Jyväskylä, Finland*, tiraram sobre a efetividade de diferentes estratégias ou sobre as lições práticas que os países podem aprender uns com os outros para se beneficiar,

seguem as seguintes conclusões preliminares: a equivalência no sentido estrito é uma meta irreal e inatingível; nenhuma estratégia é superior ou mais eficaz do que as outras em sentido absoluto; os efeitos de cada estratégia devem ser considerados em relação ao sistema de ensino e do contexto em que foi introduzido; as lições práticas de outros países podem ser utilizadas para aprender da experiência vivida, mas estas tendem a ser específicas para os países que estão implementadas e por isso precisam ser adaptadas; um país pode aprender tanto com outros que seguem a mesma estratégia, quanto com países que seguem estratégias diferentes.

Schömann (2000) do *Berlin Social Science Research Centre (Wissenschaftszentrum Berlin - WZB), Department of Labourmarket Policy and Employment*, concorda com Lasonen e Raffé (2000) ao constatar que as pesquisas comparativas sobre a relação entre o mercado de trabalho e a educação demonstram que não há uma maneira única ideal de harmonizar os dois. No entanto, propõe uma série de caminhos que podem servir como pontes entre o sistema de educação e o mercado de trabalho, sendo eles: uma abordagem alternada, onde parte do tempo é gasto na educação e formação profissional e parte no trabalho prático; abordagem paralela, onde o processo de formação profissional avançado ocorre em paralelo ao trabalho prático. Em ambos os casos, as variantes são concebidas para dissolver, tanto quanto possível, a divisão geográfica e temporal entre a formação e o período de trabalho. Schömann (2000) defende ainda que existe uma relação entre o sucesso do profissional e a quantidade de vezes em que ele atravessa a ponte entre a escola e o trabalho durante sua vida profissional.

Sarasola e Garmendia (2000) aprofundam esta discussão ao descreverem o momento em que deve se iniciar, e como devem ocorrer as pontes para o trabalho. Eles citam também uma terceira abordagem que eles chamam de formação profissional inicial. Segundo os autores, antes de entrar no mercado, ou seja, na abordagem alternada e paralela, o aluno parte de um ponto que tem por objetivo conduzi-lo ao próximo nível, o da abordagem alternada. Neste ponto inicial, não deve existir uma relação com o trabalho, pois sua formação não atingiu um ponto mínimo para inclusão. Já no nível da abordagem alternada, o aluno vivencia os dois mundos em igual proporção e caminha para a abordagem paralela. Neste último estágio, o aluno teria apenas 15% de seu tempo dedicado ao ensino teórico, sendo todo o restante devotado ao trabalho.

3.6 Rumo ao Ensino Médio Integrado

A temática do ensino médio integrado apresentada neste capítulo não tem por objetivo esgotar ou mesmo realizar um aprofundamento político-ideológico sobre o tema. Nosso objetivo aqui será buscar um entendimento das questões chave que possam colaborar para a análise das ações realizadas na escola objeto desta pesquisa, essencialmente, no aprofundamento das formas e desafios das relações que se estabelecem.

Apesar de existirem registros da formação dos conceitos de Ensino Integrado anterior à sociedade industrial e, portanto, à Escola Unitária de Gramsci (LOTTERMANN, 2012), focaremos nossa abordagem a partir do primeiro mandato do presidente Lula, por ser este fortemente marcado por um debate sobre a separação obrigatória do ensino médio da educação profissional, motivada pelo Decreto Federal nº 2.208/1997 e pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Segundo Amaral e Oliveira (2007), o objetivo do governo era aumentar o número de vagas no ensino profissional diversificando a oferta e direcionando para atender às demandas do setor produtivo. Para isto, fortaleceu as parcerias entre sociedade e Estado e entre escola e setor produtivo.

De fato, o BID havia orientado a política educacional para a separação curricular do ensino técnico do ensino médio, pois em suas pesquisas haviam conclusões de que as escolas técnicas integradas ao redor do mundo mostraram mais problemas do que resultados positivos por não cumprira com eficiência sua função de ingresso imediato no mercado de trabalho pois, muitos de seus egressos deram continuidade para o ensino superior (VIEIRA; DEITOS, 2012), ou seja, para o Banco Interamericano de Desenvolvimento, “a ambiguidade destas escolas — ao articularem ensino secundário com ensino profissionalizante —, termina por diluir seus esforços, não alcançando eficientemente nenhum dos objetivos traçados” (BID, 1999, p. 2, tradução nossa). Segundo o Banco Mundial, embora ambas tenham ampla importância, estas não devem estar articuladas, sob pena de comprometer os resultados da educação profissionalizante. A justificativa para tal afirmação estaria ainda ligada a uma necessidade da educação profissional de ter um modelo flexível com certa autonomia (BANCO MUNDIAL, 1991). Recomenda ainda que, a educação profissional seja ministrada após o término do ensino secundário, pois assim os

estudantes poderiam escolher com maior maturidade sua profissão e ter uma melhor educação secundária (OLIVEIRA, 2001).

Mesmo com as orientações do BID e do Banco Mundial, o governo brasileiro acabou por criar a Portaria no. 3.621/03 do MEC (BRASIL, 2003) que fomentou o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica com o objetivo de articular os interesses do Estado e da Sociedade para a publicação do documento "Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica" que buscava reorientar e coordenar as ações da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação contextualizando a educação profissional com o desenvolvimento econômico do Brasil (COSTA FILHO, 2011). Revoga-se, assim, o Decreto no. 2.208/97 (BRASIL, 1997a), e promulga-se o Decreto no. 5.154/04 (BRASIL, 2004a) que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), definindo novas modalidades de educação profissional que contrariam as orientações do BID, sendo elas: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Configura-se assim um modelo nacional de educação profissional integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio, podendo ser realizada dentro ou fora das instituições formais, com matrícula única ou distinta. Acredita-se que seja possível organizar um currículo escolar capaz de superar o isolacionismo da técnica.

A formação integrada, assumida como princípio educacional, implica superar o pragmatismo que reduz a educação a sua funcionalidade e inclui outras práticas formativas, a exemplo da introdução de elementos de metodologia científica, de ética, de economia e dos direitos do trabalho no ensino da filosofia, do desenvolvimento do trabalho em equipe, de projetos, da generalização da iniciação científica na prática formativa. O que exige a implementação de políticas públicas de concessão de bolsas de iniciação científica também para o nível médio (FRIGOTTO, 1978, p. 56 apud PACHECO, 2012, p.11).

A ideia de formação integrada sugere superar a divisão histórica do trabalho manual versus o intelectual. Busca-se garantir ao indivíduo uma formação completa capaz de prover uma nova leitura do mundo e a cidadania. Formação esta que supõe a compreensão das diversas formas de relações sociais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85). No entanto, Marise Ramos, professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro ressalta que ensino médio integrado

não é sinônimo de ensino médio profissionalizante. Analisa, inclusive, que essa proposta retoma algumas hipóteses perigosas da educação profissional. Uma delas é a vinculação dessa modalidade de ensino ao exercício produtivo. Outro é o que ela chama de uma “tese desenvolvimentista”, que consiste em regular a formação profissional de acordo com a geração de empregos. Leher (apud GUIMARÃES; JÚNIA, 2011) tem a mesma preocupação.

Que modelo de ‘inclusão social’ nós vamos ter com essas escolas? Será que não temos aqui um pressuposto de que pobre deve ter educação pobre? Ou de que os filhos dos trabalhadores pouco qualificados também serão, embora com um certo verniz, força de trabalho de baixo custo? (...) Eu vejo uma perspectiva ético-política muito conservadora nesse processo porque naturaliza a ideia de que o dualismo educacional é o imperativo da vida real e, portanto, não temos como mudar isso (LEHER, 2011, informação verbal⁷ apud GUIMARÃES; JÚNIA, 2011, p.3).

Apesar desta visão cuidadosa de Marise Ramos e Leher muitos autores têm avançado nos conceitos do que venha a ser o ensino integrado. Ciavatta (2010 apud BRASIL, 2007), ao propor uma reflexão sobre o que é, ou o que pode vir a ser a formação integrada, pergunta: o que é integrar?

Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (Ciavatta, 2010 apud BRASIL, 2007).

No caso de formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o documento base do MEC (BRASIL, 2007) afirma que a educação geral deve ser parte inseparável da educação profissional. Esta junção caminha, portanto, para focar o trabalho como princípio educativo (CIAVATTA, 2010). Para Ramos (2007), a integração entre a educação profissional e a educação básica garante uma sustentação ao se aproximar a prática dos fundamentos da educação básica. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) complementam Ramos (2007) ao afirmar que o ensino integrado vem resolver um antigo problema do ensino profissional, em especial o modular, criticado por aceitar alunos sem qualquer pré-requisito.

Para Gonzalez (1996), Gramsci via a solução da dicotomia entre a formação da escola humanística e a educação para o exercício de profissões em uma escola

⁷ Informação verbal durante evento organizado pela FIOCRUZ que reuniu pesquisadores diversos para discutirem estratégias de financiamento público de vagas em instituições privadas, no Rio de Janeiro, em 2011.

única de cultura geral, formativa, que equilibrasse o desenvolvimento das capacidades intelectuais e manuais capaz de atingir todos os indivíduos sem distinção de classe. Gramsci discute que nesse tipo de escola há um incentivo aos métodos de estudo e aprendizagem que estimulem o

[...] humanismo, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático (indústria, burocracia, organizações de troca) (GONZALEZ, 1996, p.2).

Para Saviani (2006), a escola unitária de Gramsci pode contribuir para explicitar a relação entre ciência e produção. Através do trabalho, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2006, p.161).

O documento base (BRASIL, 2007) complementa Saviani ao afirmar que a quebra desta dicotomia visa superar a divisão entre a educação geral e profissionalizante de forma que possa contribuir para a superação da estrutura social de nosso país.

3.7 Contribuições e Desafios do Ensino Médio Integrado

De acordo com o documento (BRASIL, 2007), o ensino médio integrado faz sentido quando contempla uma concepção de formação humana que possibilite a integração de todas as dimensões da vida pelo trabalho, ciência e cultura. O trabalho deve ser compreendido como fonte de realização humana; a ciência compreendida como a produção da humanidade capaz de provocar avanços; e a cultura, corresponde aos valores éticos e estéticos da sociedade. Portanto, a integração entre as dimensões do trabalho, ciência e cultura tem por fim propiciar a compreensão da ciência pelos processos de realização humana e social. Neste

sentido, o trabalho pedagógico assume um caráter interdisciplinar, que acaba por se tornar um desafio para a produção do conhecimento (FRIGOTTO, 1995).

Segundo o Departamento de Educação, Emprego e Trabalho da Austrália, o ensino integrado em escolas pode contribuir para o aluno desenvolver habilidades específicas da indústria, ganhar reconhecimento nacional através da certificação pela educação profissional, desenvolver competências de empregabilidade e uma compreensão do mundo do trabalho e obter uma experiência valiosa para ajudar no planejamento e buscar caminhos para a sua carreira (AUSTRALIA, 2012).

O relatório de Silverberg (2004) da *National Assessment of Vocational Education* para o Departamento de Educação Americano identificou os seguintes benefícios: o ensino integrado se converte em benefícios de ganho para a maioria dos alunos de ambos os níveis, secundário e pós-secundário, e estes benefícios se estendem para aqueles que são economicamente desfavorecidos; e durante a última década, estudantes secundários que participam de programas de formação profissional e que seguiram para os cursos superiores acadêmico mostraram-se mais bem preparados, tanto para faculdade como para sua carreira;

Para Smith (2000) o ensino médio integrado pode colaborar para a empregabilidade dos indivíduos pela relação que se estabelece entre a educação profissional e o ensino regular. Segundo Smith (2000),

[...] relatório após relatório nos diz que os empregadores valorizam mais os jovens que focam no desenvolvimento de suas habilidades individuais do que aqueles que focam no desenvolvimento das habilidades específicas da indústria. Habilidades interpessoais, habilidades de comunicação, habilidades de resolução de problemas, a independência, a iniciativa, pontualidade, ética no trabalho, trabalho em equipe, orgulho pessoal e cortesia (SMITH, 2000, p.7, tradução nossa).

De fato, estudos de empregabilidade indicam que os programas de educação integrados foram associados com elevados índices de empregabilidade (JOHNS, et al., 2004), particularmente no emprego de tempo integral (FULLARTON, 2001), e no emprego logo no primeiro ano após deixar a escola (JOHNS, et al., 2004).

A integração da educação profissional com a escola foi também considerada como importante para melhoria da aprendizagem dos alunos que passaram a se interessar por determinadas disciplinas do ensino regular a partir de seus interesses em tecnologia ou negócios. A integração não se realiza apenas pela oferta de disciplinas da educação profissional e da educação básica. Tampouco, os desafios

se resumem da prática de cooperação entre as disciplinas do conhecimento científico, dos conhecimentos gerais e específicos. Segundo Ramos (2005),

[...] o desenho do currículo integrado implica na necessidade de: problematizar fenômenos: situações significativas e relevantes – compreensão das múltiplas perspectivas; explicar teorias e conceitos fundamentais para compreensão do objeto – localizá-los nos respectivos campos da ciência – disciplinar e interdisciplinar; situar conceitos como conhecimentos gerais e específicos – desdobramentos e aprofundamentos conceituais restritos em suas finalidades e aplicações, procedimentos, finalidades e organizar componentes curriculares e as práticas pedagógicas – relações, síntese de múltiplas determinações (RAMOS, 2005, p. 122).

O currículo integrado, portanto, tem por objetivo romper com a ideia de neutralidade, e este pode ser um dos maiores desafios impostos às escolas ao redor do mundo. Pesquisas como as de Barnett e Ryan (2005), por exemplo, apontam uma série de desafios que novamente movem a escola para além de sua zona de conforto. Após quase uma década de pesquisa em diversas escolas australianas, mais especificamente de 1997 a 2005, Barnett e Ryan (2005), classificaram estes desafios nas seguintes categorias: percepções de qualidade inferior, problemas no currículo, estratégias de aprendizagem no local de trabalho, diferenças culturais e desafios de parcerias e recursos para a aprendizagem profissional.

A percepção de qualidade inferior deriva de três questões chaves. A primeira tem relação com o conflito de interesses entre o mercado e o meio educacional, onde muitas empresas alegam que as escolas podem oferecer disciplinas de formação profissional a partir de sua própria concepção, bastando se encaixar no currículo e quadros de avaliação de determinados órgãos de governo. A consequência, neste caso, é que a indústria não se sente segura para reconhecer a variação de programas, que muitas vezes não apresentam consistência suficiente para convencer os empregadores sobre o nível atingido. A segunda questão está relacionada à qualidade de mão de obra e estrutura, pois tanto a indústria alega que “poucas são as escolas com estrutura e pessoal preparado para a oferta de educação profissional” (TDA, 2002, p.5, tradução nossa), quanto os diretores das escolas de educação técnica e continuada alegam “que as escolas frequentemente são incapazes de manter a integridade do treinamento na qualidade e credibilidade que a indústria requer” (TDA, 2002, p.3, tradução nossa). A terceira questão ocorre quando a escola passa a entregar a educação profissional como um pacote de formação que busca atender às exigências imediatas da indústria, ao invés dos

desafios futuros da economia. Esta observação tem relação com um artigo do Grupo de Indústria da Austrália que constatou que as escolas deveriam ter um foco em habilidades genéricas de trabalho para poder entregar resultados mais adequados para a indústria do futuro. Este artigo descreve que as competências necessárias para as tecnologias emergentes ainda não existem, e, conseqüentemente, somente as habilidades e conhecimentos genéricos, marcados no texto, como a matemática e demais disciplinas do ensino regular, é que podem sustentar de forma eficiente e eficaz os novos conjuntos de habilidades tecnológicas essenciais para o sucesso da economia do futuro (GHOST, 2002).

Os problemas no currículo estão diretamente relacionados com a qualidade, uma vez que entende-se que existe um desencontro que vai desde o projeto do currículo e desenvolvimento até a classificação, avaliação e certificação. A evolução dos currículos para a aprendizagem integrada é resultado em grande parte da interação de forças conflitantes, e grande parte das inovações em aprendizagem profissional iniciaram localmente nas escolas ou com a ajuda de catalisadores externos, tais como fundações e institutos. O problema neste caso está na variedade de abordagens que são construídas em uma enorme diversidade de currículos. As diferenças constatadas por Barnett e Ryan (2005) apontam para variações na construção de módulos ou disciplinas que impossibilitam a transferência do aluno, currículos que buscam atender a realidade social do aluno e baixo teor acadêmico nas propostas. Ramos (2005) alinha com a abordagem de Barnett e Ryan (2005) ao afirmar que

[...] os saberes científicos, técnicos e operacionais que estão na base dos fenômenos naturais e das relações sociais, e que se constituem em objetos de ensino das diferentes áreas do conhecimento, devem se organizar em programas escolares considerando que um corpo de conhecimentos obedece às suas próprias regras internas de estruturação. Isso confere à dinâmica escolar determinada ordem mais ou menos condicionante dos discursos em que se dá a conhecer, além de certa relação de pré-requisitos que devem ser atendidos com vistas à sua aquisição, associada ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes (RAMOS, 2005, p. 121-122).

No entanto, como afirma (MÉSZÁROS, 2005), “deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação progressiva em curso” (MÉSZÁROS, 2005, p. 76). Com base nestas observações, identificamos em Ramos (2005) um caminho que pode orientar na configuração de um modelo, o qual

denominou “desenho do Currículo Integrado”, em que descreve alguns passos importantes para a sua execução.

1. Problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para o qual se pretende formar -, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc.
2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).
3. Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.
4. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações. (RAMOS, 2005, p. 122-123).

Este caminho acaba por apontar para uma formação que supere os limites do fazer na lógica do mercado e que possibilite a compreensão dos fatores tecnológicos, mas também dos socioeconômicos, culturais, científicos e sociais. Proposta esta que se assemelha em diversos pontos ao documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná para formação de propostas pedagógicas, sendo elas:

- 1) a articulação entre conhecimentos da formação geral e da profissional, bem como, os saberes científicos, tecnológicos e sócio históricos;
- 2) o diálogo entre a gestão da educação básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior;
- 3) a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão. (PARANÁ, 2010, p. 24).

Marca-se desta vez a importância da participação de agentes diversos da sociedade na configuração dos currículos. Tal fato caminha para uma reflexão sobre uma nova concepção de educação que incorpore um conjunto de saberes que permita a articulação dos diversos domínios do conhecimento cientificamente elaborados ao processo da produção, com o desafio da apropriação e sistematização do conhecimento escolar e não escolar (PARANÁ, 2010).

Os desafios das estratégias de aprendizagem no local de trabalho referem-se ao pouco acesso dos estudantes ao ambiente real de trabalho. Muitos dos programas existentes só contemplam as escolas como ambiente de aprendizagem. Segundo Barnett e Ryan (2005), existem resultados claros em pesquisas que mostram que a experiência real de trabalho é o meio ideal de incorporar objetivos profissionais em programas escolares. Este movimento permite ao aluno passar de um estágio de aprendizagem específica para um generalizado, através do desenvolvimento das competências necessárias no mundo real do trabalho. Outras publicações como as de Ryan (1997) e Ryan (2002) mostram o valor do aprendizado no e para o trabalho, e não apenas para as habilidades profissionais, mas para a sua contribuição para o ensino geral. Esta pesquisa indica que a resolução de problemas no local de trabalho envolve uma combinação do social, do tecnológico, do material e do simbólico. Jung et al. (2004) acredita que este ponto é tão importante que chega ao ponto de afirmar:

A menos que as escolas estejam preparadas para reestruturar os horários escolares e não se oponham aos estudos da Educação Profissional, o treinamento no local de trabalho e participação plena do aluno em outros programas de estudo gerais, os estudantes que realizam programas de formação profissional integrada continuarão a serem penalizados (JUNG, et al., 2004, p.70, tradução nossa).

Jung et al. (2004) alerta ainda que as escolas que possuem dificuldades com os conteúdos do ensino regular, provavelmente não terão a capacidade, maturidade, motivação e tempo de gestão de competências para poder equilibrar este três diferentes conjuntos de compromissos de tempo que demandam um programa integrado.

Os desafios das diferenças culturais e desafios de parcerias são mais importantes do que os custos e as dificuldades logísticas. As diversas incompatibilidades entre a escola e os ambientes de trabalho “vão desde a definição dos horários, que impossibilitam a integração, até as diferentes perspectivas sobre a sociedade e a posição do indivíduo” (RYAN, 1997, p. 17, tradução nossa). Além disso, muitos professores acreditam que o processo de educação dos alunos é interrompido quando ele ingressa no ambiente de trabalho (GREEN; BOYLAN, 2001). Outros professores não se sentem confortáveis para trabalhar a educação profissional integrada, uma vez que muitos alunos passam a externar expectativas

que estão longe de ser a experiência normal de escolas e de seu pessoal. Alega-se que muitos chegam ao ponto de questionar sua capacidade de atender às necessidades dos alunos mais jovens (BARNETT; RYAN, 2005). Por tudo isso, Jung et al. (2004) afirma que as escolas devem realizar parcerias com instituições especializadas na educação profissional que poderão prover os recursos para a aprendizagem profissional.

Finalmente, os desafios dos recursos para a aprendizagem profissional estão relacionados com a viabilidade financeira e pessoal para a manutenção de um programa que precisa contemplar um conjunto de profissionais avançados em processo contínuo de desenvolvimento e criação de custosos materiais de aprendizagem. Os custos para sua manutenção são tão altos que o Conselho de Ministros dos Assuntos de Educação, Emprego, Formação e Juventude da Austrália chegou a manifestar sua preocupação, alegando que sem o financiamento da Agência Nacional de Formação da Austrália, os Estados não seriam capazes de fornecer os recursos necessários para um programa sustentável (CURRIE; MCCOLLOW, 2002). Esta questão da necessidade de financiamento aparece também no documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, intitulado “Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos”. Ao citar a afirmativa de Kuenzer (2004) onde “é preciso no plano político sair em defesa da escola unitária, chamando-se atenção para a necessidade de investimento governamental na contratação e formação de professores, bem como na infraestrutura necessária” (KUENZER, 2004 apud PARANÁ, 2010, p.21), o documento destaca a questão do financiamento como uma condição de efetivação de uma proposta dessa dimensão.

O documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná apresenta ainda um novo desafio: o modelo de avaliação. Para eles, é preciso ter um modelo processual interativo e contínuo, que busque a construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos e que colabore para a formação de um educando criativo, autônomo, participativo e reflexivo. A avaliação deve, portanto, contemplar os diferentes aspectos da aprendizagem do educando no seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social, sem perder de vista o que foi planejado na proposta pedagógica. Segundo Paraná (2010, p. 31) esta deve ser: Diagnóstica, Processual, Formativa e Somativa.

Diagnóstica: na medida em que caracteriza o desenvolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem, visualizando avanços e dificuldades e realizando ajustes e tomando decisões necessárias às estratégias de ensino e ao desempenho dos sujeitos do processo;

Processual: quando reconhece que a aprendizagem acontece em diferentes tempos, por processos singulares e particulares de cada sujeito, tem ritmos próprios e lógicas diversas, em função de experiências anteriores mediadas por necessidades múltiplas e por vivências individuais que integram e compõem o repertório a partir do qual realiza novos aprendizados, e ressignifica os antigos;

Formativa: na medida em que o sujeito tem consciência da atividade que desenvolve, dos objetivos da aprendizagem, podendo participar na regulação da atividade de forma consciente, segundo estratégias metacognitivas que precisam ser compreendidas pelos professores. Pode expressar seus erros, como hipóteses de aprendizagem, limitações, expressar o que sabe, o que não sabe e o que precisa saber;

Somativa: expressa o resultado referente ao desempenho do aluno no bimestre/semestre através de menções, relatórios ou notas. (PARANÁ, 2010, p. 31).

O que se pretende é uma integração epistemológica de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Um desafio imenso da integração teórico-prática entre o pensamento e a ação, entre uma formação humana geral e formação profissional para o ensino médio. Independente da forma como se configuram os desafios, torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, a relevância das realidades, as demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática.

O relatório de Stasz (2004) para o Departamento de Educação Americano, que buscava entender o impacto após cinco anos do *Carl D. Perkins Vocational and Technical Education Act*⁸ de 1998, acabou por desvelar uma série de desafios dentre os quais cabe citar:

1. Foi percebida como relevante a existência de uma visão negativa da educação profissional como alternativa para os alunos que não seguirão para o ensino superior;
2. Poucas instituições haviam implementado um mínimo do currículo integrado;

⁸ Também conhecido como Perkins III, este ato foi criado para integrar os conteúdos do ensino regular com a formação profissional e técnica; adotar padrões desafiadores para o ensino regular, profissional e técnico; promover a compreensão de todos os aspectos da indústria; incentivar o envolvimento do empregador e de parceiros; estabelecer ligações com a educação pós-secundária; expandir o uso da tecnologia; e proporcionar o desenvolvimento profissional de professores, conselheiros e administradores.

3. Os professores da educação profissional incorporaram mais elementos do currículo integrado do que os professores do ensino regular;
4. Os professores em geral tiveram pouco ou quase nenhum suporte para implementar o currículo integrado;
5. Os professores da educação profissional se aproximaram mais dos empregadores do que os professores do ensino regular;
6. A articulação com o ensino pós-secundário se limitou ao oferecimento de bolsas de estudo e orientação de carreiras;
7. Os professores da educação profissional se aproximaram mais das instituições pós-secundárias do que os professores do ensino regular;
8. Os professores do ensino regular reportaram ter menos preparo para um ensino apoiado pela tecnologia;
9. No intuito de integrar, grande parte das escolas incluíram na formação profissional conteúdos do ensino regular em detrimento dos conteúdos do profissional.

Como podemos perceber, os desafios são muitos, mas os benefícios se mostram interessantes perante os obstáculos. Caberá à sociedade refletir e decidir sobre seu futuro. Como afirma Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), um modelo viável porque “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43). Realidade esta que avance na direção em que deixe de ser um luxo.

4 NAVE: Campo da Pesquisa e Documentação

A seleção do Núcleo Avançado em Educação (NAVE) se deu pela busca por parte do pesquisador de organizações que atuam na cidade do Rio de Janeiro na forma de parceria com espaços formais de ensino e que tenham aporte financeiro de pessoas físicas ou jurídicas. Foi encontrada no site do Instituto Desiderata uma pesquisa intitulada “Parcerias com escolas municipais do Rio de Janeiro 2009” (LACERDA E GUERRA, 2009), realizada em convênio com a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro, com o objetivo de provocar reflexões sobre os limites e as potencialidades das parcerias público-privadas. Nesta pesquisa consta uma lista de 25 instituições que atuam na oferta da educação não-formal de ensino em espaços formais da rede municipal. Dentre estas, selecionamos quatro instituições: Instituto Aqualung, Instituto Coca-cola, Instituto Social Maria Telles (atualmente denominado Instituto Social Para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos – ISMART) e Instituto Rogerio Steinberg. O Instituto Aqualung respondeu prontamente ao contato, mas não houve um avanço nas entrevistas pelo desencontro de sua agenda com a do pesquisador. O Instituto Coca-cola não atendeu às diversas tentativas de contato, seja por telefone ou e-mail. O Instituto Social Para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos e o Instituto Rogerio Steinberg se prontificaram logo no primeiro contato por e-mail a colaborar com a pesquisa e foram então agendadas as entrevistas. Apesar da excelente recepção, que culminou com o aceite de um artigo no IV Seminário de Pesquisa da Estácio sobre a relação com o saber na atuação do ISMART e IRS, o pesquisador concentrou seus esforços na busca de um novo campo, que chamou sua atenção pela configuração diferenciada das demais escolas da rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro. Falamos de três escolas com processo seletivo unificado para acesso, carga horária integral, professores da rede estadual selecionados por concurso interno da Secretaria de Estado de Educação, professores contratados pelos Institutos para exercício das ações de ensino integrado, equipamentos de informática de última geração, estúdios, laboratórios avançados de informática, data-shows em todas as salas, recursos financeiros para passeios e participação em eventos e congressos; e uma gestão compartilhada entre a SEEDUC-RJ e os institutos de responsabilidade social.

Compunham este grupo os colégios estaduais José Leite Lopes (parceria com o Instituto Oi Futuro), Comendador Valentim dos Santos Diniz (parceria com o Instituto Pão de Açúcar) e Erick Walter Heine (parceria com a Fundação CSN). Este último foi descartado logo de início pelo pesquisador por se localizar a cerca de três horas de sua residência, o que inviabilizaria a sua permanência prolongada e frequente. O pesquisador, então, se dirigiu ao Colégio Estadual Comendador Valentim dos Santos Diniz, onde foi recebido pela diretora adjunta professora Zenaide, que lhe apresentou suas instalações e lhe concedeu uma entrevista realizada na forma estruturada. O pesquisador tentou por diversas vezes dar prosseguimento à pesquisa, mas não conseguiu obter acesso adequado aos alunos, professores e documentos que viabilizassem o seu prosseguimento. Tendo esta realidade se configurado, o pesquisador partiu para o Colégio Estadual José Leite Lopes, que compõe o Núcleo Avançado em Educação, onde conseguiu obter todos os acessos e riqueza em fontes diversas por sua longa permanência possibilitada tanto pelo período em que trabalhou em uma das empresas parceiras do projeto, quanto pelo acesso que obteve posteriormente por quase um ano após sua saída.

4.1 O Núcleo Avançado em Educação

O conceito do Núcleo Avançado em Educação (NAVE) teve origem na unidade de Recife, em 2005. Três anos depois, o NAVE do Rio de Janeiro trouxe novas propostas e formas para o programa, com um projeto de interior criado pelo designer Jair de Souza (OI, 2011), e uma proposta pedagógica do professor Antônio Carlos Gomes da Costa.

Num universo de 840 estudantes e 75 professores (OI FUTURO, 2011), o NAVE desenvolveu uma série de projetos para disseminação do conhecimento, em que se destaca o Descolagem, que discute a cultura contemporânea pela lente da educação. O NAVE possui ainda uma extensa agenda cultural, com destaque para o concurso Casulo, onde estudantes de design de todo o Brasil submetem suas propostas para o projeto de composição da fachada do prédio do NAVE/RJ, verdadeira galeria de arte pública (informação verbal)⁹.

⁹ Informação relatada pela diretora durante a visita ao colégio, no Rio de Janeiro, em 2012.

Em 2010, o Instituto Oi Futuro criou ainda o prêmio NAVE, de incentivo aos profissionais da cadeia produtiva de jogos, dentro da programação do Oi Futuro Games Festival. Entre outras menções, o projeto foi premiado pela Associação Brasileira de Telecomunicações na Categoria projeto social e conquistou o prêmio da ADVB- Associação dos Dirigentes de Vendas e Marketing do Brasil, no segmento educação. Em 2009, o projeto chamou a atenção da Microsoft que incluiu o NAVE Rio como uma das 30 escolas mais inovadoras do mundo e, em 2010, dentro do Programa Escolas Inovadoras da Microsoft, o elegeu como Escola Mentora (OI FUTURO, 2011). Os frutos vêm sendo colhidos também no Brasil. No Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2010, divulgado em setembro de 2011, o Colégio Estadual José Leite Lopes ficou em 2º lugar entre as 268 escolas do município do Rio de Janeiro ligadas à Secretaria de Estado de Educação/RJ (INEP, 2012).

O Núcleo Avançado em Educação (NAVE) é resultado de uma pesquisa do Instituto Oi Futuro acerca das relações possíveis entre educação, tecnologia e cultura contemporânea (OI FUTURO, 2012). Inspirado no modelo de instituições como o Instituto do Coração (INCOR), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e a Rede Sarah de Hospitais, entre outros, o NAVE é uma forma institucional para a criação de novas proposições sobre o Ensino Médio Integrado brasileiro (OI FUTURO, 2011). No Rio de Janeiro atualmente conta com 496 alunos vindos de várias localidades, algumas bem distantes como Jacarepaguá e Paquetá, e de comunidades como Cidade de Deus e Rocinha (CEJLL, 2009). Funciona em período integral e oferece ensino médio integrado com três cursos profissionalizantes, em parceria com instituições qualificadas: Curso Técnico em Roteiros para Mídias Digitais (coordenado pela empresa Planetapontocom), Curso Técnico em Geração Multimídia (coordenado pela PUC Rio) e Curso Técnico em Programação de Jogos Digitais (coordenado pelo Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife – C.E.S.A.R.).

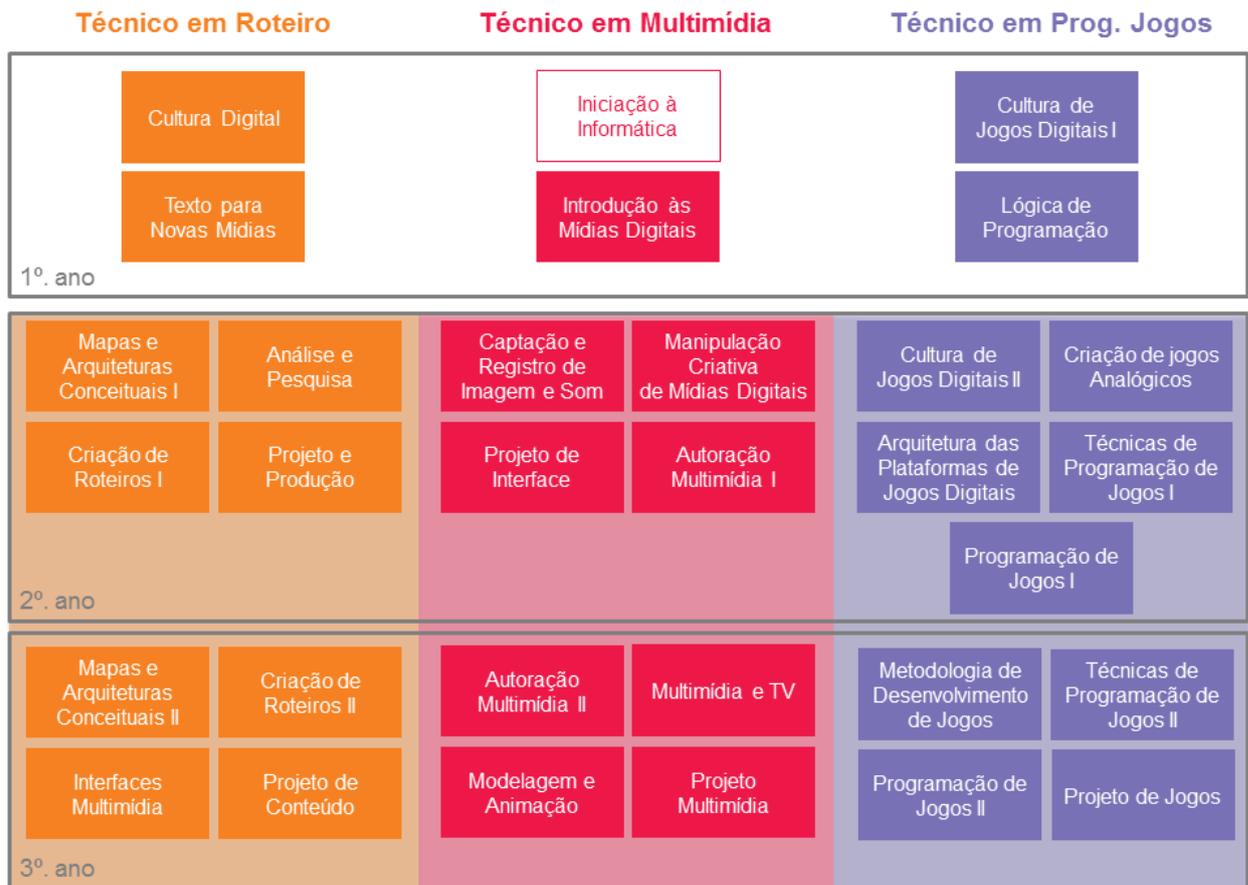


Figura 3: Disciplinas dos cursos técnicos (CEJLL, 2011)

Ao ingressar no colégio, o aluno que veio de um processo seletivo baseado nas provas de matemática e português é alocado em uma das quatro turmas de primeiro ano, cada uma no máximo com 44 alunos. Durante seu primeiro ano, o aluno cursa duas disciplinas de cada um dos técnicos buscando se identificar para que, no final do ano, possa fazer sua escolha do curso definitivo para seu segundo e terceiro ano do ensino médio (informação verbal)¹⁰. As disciplinas do curso profissionalizante ocorrem em horários diversos e alternam-se com as disciplinas do ensino regular, como podemos constatar na imagem seguinte, retirada do quadro de horário.

¹⁰ Informação relatada pela diretora do colégio durante visita a infraestrutura, no Rio de Janeiro, em 2012.

SEGUNDA-FEIRA						
	2003	2004	3001	3002	3003	3004
7:00 - 7:50	MATEMÁTICA Evandro	SOCIOLOGIA Eliene	MULT.e TV Caíto	FÍSICA MªCristina	MATEMÁTICA Cristina	QUÍMICA Nilma
7:50 - 8:40	MATEMÁTICA Evandro	SOCIOLOGIA Eliene	MULT.e TV Caíto	FÍSICA MªCristina	MATEMÁTICA Cristina	QUÍMICA Nilma
8:40 - 9:30	SOCIOLOGIA Eliene	LITERATURA Rony	QUÍMICA Nilma	MULT.e TV Caíto	FÍSICA MªCristina	MATEMÁTICA Cristina
9:30 - 9:50						
9:50 - 10:40	SOCIOLOGIA Eliene	LITERATURA Rony	QUÍMICA Nilma	MULT.e TV Caíto	FÍSICA MªCristina	MATEMÁTICA Cristina
10:40 - 11:30	PROGRAM. I Yves	MATEMÁTICA Evandro	MATEMÁTICA Cristina	QUÍMICA Nilma	ED.FÍSICA Edilene	ESPAÑHOL Ester
11:30 - 12:20	PROGRAM. I Yves	MATEMÁTICA Evandro	MATEMÁTICA Cristina	QUÍMICA Nilma	ED.FÍSICA Edilene	TEATRO Marapodi
12:20 - 13:20						
13:20 - 14:10	TÉC.PROG. I Fernand	ED.FÍSICA Edilene	OFIC.INTEG. Paola	MATEMÁTICA Cristina	QUÍMICA Nilma	FÍSICA MªCristina
14:10 - 15:00	TÉC.PROG. Fernando	ED.FÍSICA Edilene	OFIC.INTEG. Paola	MATEMÁTICA Cristina	QUÍMICA Nilma	FÍSICA MªCristina
15:00 - 15:20						
15:20 - 16:10	TÉC.PROG. I Fernando	ESPAÑHOL Ester	FÍSICA MªCristina	OFIC.INTEG. Paola		ED.FÍSICA Edilene
16:10 - 17:00		TEATRO Marapodi	FÍSICA MªCristina	OFIC.INTEG. Paola		ED.FÍSICA Edilene

Figura 4: Parte do Quadro de Horário das Disciplinas (Fonte: CEJLL, 2012b)

4.1.1 Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica do Núcleo Avançado em Educação tem sua origem na empresa Modus Faciendi, organização de consultoria e pesquisa em educação, criada pelo falecido Professor Antônio Carlos Gomes da Costa¹¹ e desenvolvida na

¹¹ Antônio Carlos participou intensamente do grupo que redigiu o Estatuto da Criança e do Adolescente e também atuou junto ao Congresso Nacional para sua aprovação e, logo depois, sanção presidencial, feito que, segundo ele, foi sua maior realização, como cidadão e educador. O Professor dirigiu a Escola-Febem Barão de Carmagos, em Ouro Preto, foi oficial de projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e representou o Brasil no Comitê dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas (ONU) em Genebra (Suíça). Colaborou na elaboração da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. (<http://www.direitosdacrianca.org.br/em-pauta/2011/03/morre-antonio-carlos-gomes-da-costa-um-dos-principais-defensores-dos-direitos-infantojuvenis>)

Escola de Referência em Ensino Médio Cícero Dias, em Recife, que inspirou a iniciativa no Rio de Janeiro (UNESCO, 2009). O projeto está fundamentado na proposta da educação interdimensional¹² do professor Antônio Carlos Gomes da Costa, que abrange diferentes dimensões relacionadas à corporeidade, à inteligência emocional e à busca de significado e sentido para a existência (crenças, valores, significados e sentidos), e está baseado em três ordens de mudanças: mudanças de conteúdo, de método e de gestão (OI FUTURO, 2011).

Segundo Oi Futuro (2011), as mudanças de conteúdo são aquelas que visam acrescentar à grade curricular conteúdos que conduzem para uma diferenciação do colégio: educação para valores, protagonismo juvenil, encultramento digital e cultura da trabalhabilidade. As mudanças de método são aquelas que buscam uma relação diferenciada com o conhecimento, por meio do desenvolvimento da metacognição: aprender o aprender (pelo incentivo à prática do autodidatismo), ensinar o ensinar (pelo incentivo à prática do didatismo), conhecer o conhecer (pelo incentivo à prática de produção de conhecimento). As mudanças de gestão são aquelas que buscam o desenvolvimento da autogestão, cogestão e heterogestão. Na autogestão, o aluno é incentivado a construir o seu plano de vida e de carreira, tendo um programa de ação que o orienta em seu ano escolar. Na cogestão, os alunos são preparados para o trabalho em equipe, atuando de forma criativa, solidária, complementar e sinérgica. Na heterogestão, o aluno aprende a liderar, coordenar e chefiar equipes com objetivos previamente traçados.

Além das três ordens de mudança, o professor Antônio Carlos Gomes da Costa desenvolveu um mapeamento interdimensional apoiado nos quatro pilares da educação do Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1998), que, segundo ele, permite uma visualização do estágio em que cada aluno, time, turma, série ou todo o colégio se encontra. Segundo afirma o relatório NAVE de Portas Abertas (OI FUTURO, 2011), os produtos desse processo auxiliam no planejamento, execução e avaliação dos planos de curso, unidades, aulas ou atividades. Este mapeamento trilha um caminho que parte da identidade e segue para outros níveis: autoestima, autoconceito, autoconfiança, visão destemida do futuro, querer-ser, projeto de vida, sentido da vida, autodeterminação, resiliência, auto realização e plenitude humana.

¹² Costa sistematizou a educação interdimensional, uma proposta de pedagogia voltada para a formação humana. O foco central da educação interdimensional está no planejamento de ações educativas que contemplem, além da dimensão do logos (razão), outras dimensões do humano como a dimensão do pathos (afetividade), do eros (corporeidade) e do mytho (espiritualidade).



Figura 5: Mapeamento Interdimensional (Fonte: OI FUTURO, 2011)

Outra questão fortemente presente no seu projeto pedagógico é o conceito de ética biofílica trabalhada por Erich Fromm, que busca uma nova postura que possa contribuir com a construção de uma sociedade mais sustentável em todas as suas dimensões: ambiental, econômica, social, política e cultural. A ética biofílica, na concepção de Costa, deve se traduzir na comunidade escolar como a vivência de quatro cuidados básicos: autocuidado (na relação consigo mesmo), altercuidado (nas relações interpessoais e sociais), ecocuidado (nas relações com o ambiente em que se vive) e transcuidado (na relação com as fontes de significado e sentido da existência humana). Segundo Costa (apud OI FUTURO, 2011), “A ética biofílica, portanto, é aquela que coloca a vida e sua dignidade em todas as suas manifestações como o mais amplo, profundo e universal dos valores.” (COSTA apud OI FUTURO, 2011, p.27).

4.2 Análise Documental

Tabela 2: Caracterização dos documentos da pesquisa (Fonte: Próprio autor)

Título	Autor	Caracterização
Provas Integradas (2010 – 2011)	Professores/CEJLL	Conjunto de oito edições de uma série bimestral de provas integradas onde cada disciplina estabelece na elaboração de suas questões uma relação com outra
Apresentação dos Técnicos	Coordenadores dos Cursos Técnicos/CEJLL	Material em formato slide contendo informações diversas para ajudar o aluno a decidir para qual área técnica deseja ir, e para explicar para os pais dos alunos o que é cada curso e quais os caminhos futuros após a sua conclusão
Perfil dos Alunos 2009	Direção//CEJLL	Material contendo uma compilação de dados diversos sobre os alunos, como local de moradia, disponibilidade e conhecimento de uso de equipamentos de informática, grau de escolaridade dos pais, quantidade de livros lidos no último ano, entre outras
NAVE de Portas Abertas	Instituto Oi Futuro	Documento criado pelo Instituto com objetivo de explicar a proposta pedagógica do NAVE, seus cursos técnicos, os motivos que levaram à parceria público-privada e ao ensino médio integrado, contendo ainda uma série de estudos dos professores sobre as questões de interesse do projeto

Plano Pedagógico	Parceiros/Instituto Oi Futuro	Documento que detalha a proposta de ensino e conteúdo das disciplinas dos cursos técnicos ministrados pelos parceiros, indicando seus pontos de integração com as disciplinas do ensino regular
Site Institucional do Instituto Oi Futuro	Instituto Oi Futuro	Site institucional contendo informações diversas do Instituto, assim como outras iniciativas e educação e informações sobre o projeto NAVE
Oi - Relatório Anual de Sustentabilidade 2010	Oi	Relatório contendo detalhamentos financeiros diversos, incluindo os investimentos em educação feitos pelo Instituto Oi Futuro em seus diversos projetos
Síntese de Sondagem	UNESCO	Relatório da UNESCO contendo análise sobre os três primeiros anos de existência do projeto NAVE

Nossa análise documental partirá do documento “NAVE de Portas Abertas” onde encontramos referências aos motivos iniciais que levaram o Instituto Oi Futuro a ingressar no modelo de parceria público-privada na educação.

O Oi Futuro aposta na parceria público-privada como uma estratégia importante para contribuir com o desenvolvimento social do país. Nesse formato, o NAVE é um caso de reconhecido sucesso, pois em parceria com as secretarias estaduais de Educação de Pernambuco e do Rio de Janeiro, há cinco anos desenvolvem soluções educacionais focadas no que os jovens são hoje e no que podem vir a ser amanhã (OI FUTURO, 2011, p.13).

Para analisarmos esta afirmação precisamos entender que o desenvolvimento social consiste na evolução dos componentes da sociedade (capital humano) e na maneira como estes se relacionam (capital social), ou seja, como estes indivíduos se organizam para partilhar frutos em sua própria interação social. Para que isto seja

possível, o projeto NAVE conta com duas ações chave para o sucesso do programa: o centro de pesquisa e inovação e o centro de disseminação.

O centro de pesquisa e inovação é descrito neste documento como orientado em duas linhas ordenadoras. A primeira diz respeito à criação de conteúdos em nível técnico para a formação de profissionais, e a segunda consiste na busca de pesquisadores para compreender como os meios eletrônicos e seus conteúdos podem modificar a relação ensino-aprendizagem na escola. O resultado de todo este trabalho é encaminhado e organizado no centro de disseminação, onde pode ser acessado por qualquer indivíduo através da “rede pública de ensino, por meio de residências pedagógicas, publicações, sites e capacitações” (OI FUTURO, 2011, p.6). Neste momento cabem algumas observações. Primeiro não foi encontrada nenhuma iniciativa de residência pedagógica. Segundo o número de publicações até então destinadas ao meio científico, se resumia a uma única publicação. Depois, não encontramos nenhum site, ou outra fonte de fácil acesso, onde pudéssemos ter acesso a este material. O documento afirma, ainda, que o material disponível no NAVE para toda a rede pública compreende: o modelo de Ensino Médio integrado, o resultado das pesquisas docentes, o conteúdo dos cursos técnicos, todo o resultado do centro de pesquisas, e o mobiliário criado para as salas de aula. Não encontramos nenhum destes itens.

Ao analisarmos esta configuração de parceria à luz das relações funcionais de Trilla (2008), constatamos que o projeto NAVE busca prover um reforço e colaboração através de ações organizadas, que fortalecem o aprendizado no Colégio Estadual José Leite Lopes e em outras instituições buscando uma mudança sistêmica (PURYEAR, 2000). Desta forma, pretende articular-se para mudar o funcionamento dos sistemas educacionais, seja no âmbito local ou estadual, através de seu projeto pedagógico e conteúdos que o orientam.

Outro ponto relevante neste mesmo documento “NAVE de Portas Abertas” descreve ainda os motivos que levaram o Instituto Oi Futuro a construir uma proposta de ensino médio integrado, mais especificamente com a educação profissional. Segundo o documento, a opção pelo ensino médio integrado surgiu dos apontamentos da Professora Maria Celeste Muraro, que sinalizou em consultoria para o MEC a necessidade de incluir a educação profissional integrada ao ensino médio para o processo de desenvolvimento educacional que se pretende para o país. Nesse sentido, “as escolas de Ensino Médio integrado têm obtido como

resultado um currículo mais agradável para os alunos e mais satisfação para os educadores” (OI FUTURO, 2011, p.8). Ao analisarmos esta afirmação, buscamos inicialmente publicações da professora Maria Celeste Muraro, e não as encontramos. No entanto, encontramos diversas passagens da professora por instituições e governos para consultoria na implantação de ensino médio integrado. Cabe, porém, uma reflexão de sua afirmação ao sinalizar a educação profissional como parte do processo de desenvolvimento para o país. Neste ponto retomamos a afirmação de Ramos (2007), quando ressalta que o ensino médio integrado não é sinônimo de ensino médio profissionalizante e analisa, inclusive, que essa proposta retoma alguns pressupostos perigosos da educação profissional. Um deles é a vinculação dessa modalidade de ensino exclusivamente ao exercício produtivo. Outro é o que ela chama de uma “tese desenvolvimentista”, que consiste em regular a formação profissional de acordo com a geração de empregos — que, em geral, são postos de trabalho de natureza simples e instrumental. De fato, o documento “NAVE de Portas Abertas”, em seu item “Porque Ensino Médio Integrado”, faz uma vinculação dessa modalidade ao emprego ao afirmar que aliado às demandas advindas de um mundo competitivo em uma sociedade profundamente desigual, o mundo do trabalho mudou:

Mudaram a organização dos empreendimentos produtivos, as tecnologias, as formas de gerenciamento da produção, as relações que se processam na realização das atividades, a organização espacial dos empregos. Aumentaram o desemprego e a informalidade. Mudaram, assim, os requisitos exigidos aos cidadãos produtivos – empreendedores e trabalhadores. (OI FUTURO, 2011, p.8)

Apesar desta visão crítica de Ramos (2007), Ciavatta (2010) entende que o que se busca é focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2010). Neste ponto, o projeto NAVE parece ser assertivo ao optar pela formação em áreas do conhecimento que exigem um alto grau de raciocínio, como a programação de computadores. Além disso, percebe-se claramente, ao analisarmos a série de oito provas integradas, o esforço dos educadores na configuração de um currículo integrado entre a educação profissional e o ensino médio, de modo a criar relações contíguas entre o que é apresentado nas

diversas disciplinas presentes na formação do aluno. Grande parte do sucesso destas ações podem ser creditadas ao falecido professor Antônio Carlos Gomes da Costa, que deixou no NAVE um projeto pedagógico de educação interdimensional extremamente complexo, fomentando os educadores e educandos a construir juntos o seu modelo de integração através das três ordens de mudança já apresentadas anteriormente: conteúdo, método e gestão.

Cabe, finalmente, uma última reflexão sobre o ensino médio integrado ao observarmos que o relatório de Silverberg (2004) da *National Assessment of Vocational Education* para o Departamento de Educação Americano identificou que os benefícios da integração com a educação profissional favorecem especialmente aqueles que são economicamente desfavorecidos. Neste ponto, identificamos que apesar do documento “Perfil dos Alunos 2010” apresentar cerca de 90% dos alunos morando nas zonas Norte, Centro e Oeste, apenas 3% moram em comunidades carentes. Observa-se ainda neste documento que 98% dos alunos possuem computadores conectados à Internet com impressora e um bom número de livros (mais de cinco) lidos por ano. Esta informação acaba por mostrar que o projeto NAVE não busca atender os mais desfavorecidos. Fato que se consuma por um processo seletivo baseado em habilidades matemáticas e linguísticas, em detrimento de um processo que leva a considerar as condições sociais de cada candidato. A UNESCO, inclusive, descreve em seu documento intitulado “Síntese de Sondagem” que “foram aplicadas provas de português e matemática, o que deve ter refletido de forma interessante no perfil dos recém-chegados” (UNESCO, 2010, p.20). Ainda neste relatório, os professores consideram que o processo de ingresso dos alunos deve ser revisto com provas mais exigentes em termos de conteúdo. Novamente esta afirmação denota a clara cultura disseminada pelo projeto a favor da construção de uma escola que tem como público o mais preparado aluno advindo da rede pública, em detrimento dos mais desfavorecidos. Curiosamente não encontramos em nenhum documento referência que elucide qual o perfil que o projeto busca atender. Mesmo no documento do Plano Pedagógico, encontramos no item “perfil de acesso” apenas relações com o ensino profissional, assim como conhecimentos básicos de microinformática. O relatório da UNESCO (2010) finaliza afirmando que o resultado de sua pesquisa mostrou que o projeto “tem credibilidade em função da qualidade da proposta, da seriedade e dos esforços na execução, pelos altos objetivos que propõe.” (UNESCO, 2010, p.27). Portanto, fica claro que

pela expectativa dos “altos objetivos que propõe”, a entrada de alunos mais desfavorecidos poderia colocar em risco o ambicioso projeto criado pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Instituto Oi Futuro e que, como aponta novamente a UNESCO,

Se os alunos e familiares afirmam que o Projeto traz benefícios para todos, significa que de alguma forma e em alguma medida, as relações que se estabelecem são promotoras do aprendizado, da disciplina, da auto-gestão, da responsabilidade e da inclusão (UNESCO, 2010, p.27).

Neste ponto, a única questão que insiste em permanecer vai de encontro com uma série de afirmações no documento “NAVE de Portas Abertas” quando afirma que “O NAVE foi estruturado de modo a pensar e desenvolver metodologias replicáveis” (OI FUTURO, 2011, p.5) ou “Por ser o NAVE um programa que visa contribuir com a educação pública brasileira” (OI FUTURO, 2011, p.16) tem na pesquisa e sua replicação os caminhos que justificam “nossa intenção de desenvolver e propor metodologias educacionais inovadoras com destino a políticas públicas” (OI FUTURO, 2011, p.16). Será possível uma escola que pouco se assemelha às da rede pública, que conta com diferenças significativas que vão desde os recursos financeiros, infraestrutura, carga horária, professores e alunos selecionados em processos que chegam a milhares de candidatos, replicar algo que seja viável de ser incorporado em políticas públicas que promovam o desenvolvimento social?

Por mais que a resposta pareça ser não, constatamos que o projeto NAVE conseguiu disseminar para a Secretaria de Educação de Pernambuco o modelo de ensino interdimensional, que hoje compõe a proposta curricular descrita em seu documento intitulado “Proposta Curricular para o Ensino Médio Integrado” (SEDUC-PE, 2010). Além disso, como podemos constatar no documento “Oi - Relatório Anual de Sustentabilidade 2010”, o NAVE foi considerado pela Microsoft como uma das 130 escolas mais inovadoras do mundo, sendo eleita como “Escola Mentora”, o que lhe dá acesso a uma rede mundial de disseminação.

Analisando os documentos na perspectiva dos alunos, podemos notar casos de sucesso como as informações que constam no site do Instituto Oi Futuro onde, em 2010, o NAVE ficou em 2º lugar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre as 268 escolas do município do Rio de Janeiro ligadas à Secretaria de Estado de Educação/RJ. No entanto, no documento da UNESCO (2010) podemos também

observar críticas diversas dos alunos quanto à alimentação, sensação de confinamento por falta de espaços livres, reforço nos estudos e necessidade de inglês instrumental. Este último item aparece inclusive no item “Perfil de Acesso” no documento Plano Pedagógico do curso Técnico em Programação de Jogos.

Em uma análise dos documentos à luz dos autores da Educação Formal, percebemos que ações atuam sobre aspectos subjetivos do grupo, desenvolvendo a interação para a formação da consciência e organização de como agir em grupos, construção e reconstrução de concepção de mundo e sobre o mundo, contribuição para um sentimento de identidade. No documento da UNESCO (2010), os alunos manifestam o incentivo para a verbalização de ideias e organização de grupos, por considerarem o Grêmio como um espaço muito importante. Além disso, manifestam a promoção da responsabilidade e o compromisso dos alunos. Mesmo sobre o olhar dos pais, o documento identifica uma educação diferenciada que busca para o aluno o espírito do trabalho cooperativo dando respostas aos anseios e necessidades locais, promovendo o interesse e a motivação dos jovens, além de satisfação às expectativas das famílias. Identifica ainda, dando como origem os discursos dos atores que participaram da sondagem, uma oferta de oportunidade educacional alinhada a vários fatores geradores de sucesso na aprendizagem como período integral, protagonismo juvenil, reconhecimento e interlocução com as culturas juvenis, exploração qualificada das tecnologias, profissionalização e parceria efetiva com a família. Observamos, ainda, mudanças atitudinais positivas nos alunos que passaram a ter mais responsabilidade, maior autonomia e elevação da autoestima, além do interesse pelo aprendizado.

Na perspectiva dos professores, o documento da UNESCO (2010) afirma que o projeto trouxe benefícios na ação pedagógica em sala de aula, na relação entre professores, na elevação da autoestima e no aperfeiçoamento de seu lado profissional impulsionando a integração dos docentes nos planejamentos e preparação de atividades. O documento chega a afirmar que existe no projeto NAVE

Oportunidade de um novo olhar para as práticas pedagógicas, para a compreensão e adesão a uma nova linguagem que aproxima professores e alunos, inscrevendo-os sinergicamente na posição de sujeitos autores e protagonistas do ensinar e aprender (UNESCO, 2010, p.27).

No entanto, os professores propõem ainda uma maior organização e definição de metas e um maior compartilhamento na elaboração de propostas para execução de novas iniciativas educacionais.

5 O NAVE na Visão dos Participantes

5.1. Análise da Pesquisa dos Professores

A análise da pesquisa com os professores parte do desenvolvimento de um formulário preenchido por sete professores em exercício, sendo quatro da rede estadual de educação e três professores parceiros contratados pelo Instituto Oi Futuro. Conta ainda com quatro ex-professores, todos da rede estadual de educação.

Nosso objetivo principal foi buscar entre os participantes os elementos que nos possibilitem identificar em que medida os modelos de atuação seguem as relações de complementaridade, suplência, substituição, reforço ou interferência nos espaços formais de ensino (TRILLA, 2008). O resultado desta análise virá contribuir para uma visão ampla e irrestrita sobre como de fato ocorre a ação do Instituto Oi Futuro em sua relação com uma escola da rede estadual.

Partimos inicialmente para verificar se ocorre uma suplência perguntando aos professores contratados pelo Instituto Oi Futuro se já lecionaram conteúdos do ensino regular. Apenas um dos professores disse que não, e todos os demais que alegaram realizar esta suplência apresentaram motivos diversos que de certa forma justificam, uma vez que “o educando passa por um constante processo de revisão” (EX-PROFESSORA A, 2012) ou ocorre “o uso de conteúdo do ensino regular em conjunto com a formação técnica” (PROFESSOR B, 2012). Em nossa pesquisa presenciamos em sala de aula momentos em que os professores contratados tiveram que atuar pela suplência quando o conteúdo do ensino regular não havia ainda sido dado. Presenciamos ainda diversos reforços, quando a matéria ainda era recente ou o aluno não conseguia estabelecer uma ligação entre a matéria teórica e a ação prática. Entendemos, no entanto, que grande parte destas ações poderia ser evitada pela construção de um currículo efetivamente integrado. Cabe, porém, destacar que presenciamos grandes esforços e reuniões diversas entre professores do Estado e contratados para alinharem seus conteúdos. Identificamos ainda que, pela necessidade, alguns alinhamentos demandaram pela antecipação de conteúdos do ensino regular em até um ano, ou seja, conteúdos de uma série passaram a ser lecionados na série anterior, rompendo assim com o estigma de um modelo bipartido entre a educação formal e a educação profissional. Busca-se

criação da base de uma escola elementar comum universalizada (SAVIANI, 1994) capaz de romper com a ideia de neutralidade.

Sobre a possibilidade de interferência, apenas um único professor do ensino regular afirmou que já lecionou conteúdos sob demanda do Instituto Oi Futuro. Mas em outra pergunta, outro professor alegou que o Instituto provê outras ações que são de competência do Estado, assim como afirma haver uma “orientação pedagógica e de gestão” (PROFESSOR G, 2012). Esta última afirmação não é difícil analisar, uma vez que a gestão é compartilhada entre o Estado e o Instituto Oi Futuro e que toda a proposta pedagógica do NAVE partiu da contratação do professor Antônio Carlos Gomes da Costa. Entretanto, há de se reconhecer o mérito de sua proposta, resultado de toda uma vida de investigação e experiência no meio educacional. Caberá, no entanto, aos professores ali presentes, até mesmo pelo falecimento do professor, dar continuidade, aplicabilidade ou mesmo modificar sua proposta inicial. Como afirma Gohn (2010) a educação não-formal deve buscar desenvolver a interação entre os grupos ajudando na construção da identidade coletiva. Curiosamente identificamos através de nossa pesquisa que muitos dos professores (8 entre 14) conhecem somente parcialmente a proposta pedagógica da instituição. De fato, não encontramos nenhum documento organizado para os professores que os oriente sobre a proposta do projeto. Identificamos algumas participações no início do projeto do então professor Antônio Carlos Gomes da Costa e alguns de seus escritos isolados, mas não compilados.

Na busca por sinais de interferência, perguntamos aos professores do Estado se lecionavam algum conteúdo por determinação do Instituto Oi Futuro, e somente um deles afirmou que sim. No entanto, ao perguntarmos para os professores se o Instituto impôs alguma meta obtivemos respostas que vão desde o nível da gestão, como o “número mínimo de alunos presentes no curso técnico a partir do segundo ano.” (PROFESSOR B, 2012), passando pelo projeto pedagógico, onde o professor percebe uma cobrança de implementação integral da proposta de educação interdimensional ao afirmar que “acredito que seja o fundamento da educação interdimensional, apoiada no ensino médio integrado em sua plenitude.” (PROFESSOR I, 2012), chegando nas salas de aula pela cobrança de “produtos dos alunos feitos durante o curso” .” (PROFESSOR C, 2012) e

Ocorre uma espécie de cobrança para corresponder aos resultados exigidos pela dinâmica estabelecida, a saber: avaliações externas, inserção no mercado de trabalho etc. Isso de certa forma confirmaria o projeto como adequado. Entretanto, ao mesmo tempo, essa postura entra em conflito com o desejo de inovar que consta no conceito de educação escolhido para nortear o projeto (PROFESSOR E, 2012).

Outro professor afirma que o Instituto Oi Futuro tenta “amenizar conflitos em determinados momentos e tenta direcionar certas atividades do curso técnico para sua visão de mundo.” (PROFESSOR C, 2012).

Sobre a última das formas de relação de Trilla (2008) obtivemos quase uma unanimidade, com apenas dois professores achando que as ações do Instituto Oi Futuro não complementam o que é ensinado pelo Estado. De fato, “A formação integrada, assumida como princípio educacional, implica superar o pragmatismo que reduz a educação a sua funcionalidade e inclui outras práticas formativas” (FRIGOTTO, 1978, p. 56 apud PACHECO, 2012, p.11), o que de uma forma ou de outra acaba por romper os limites entre o formal e não-formal, criando uma sinergia entre estes.

Sob o olhar da educação não-formal, procuramos verificar se as ações do Instituto Oi Futuro contribuem para a autoaprendizagem e protagonismo dos alunos citados nos textos de Gohn (2010), e como isso se dá. Apesar de quase todo o corpo de professores entender que esta contribuição se dá de forma colaborativa entre as ações do Instituto e do Estado, identificamos que de fato o projeto colabora para a formação dos indivíduos através de múltiplas ações, como participação em eventos e competições, estímulo pela busca de soluções para os problemas, pela realização de atividades integradas entre os curso profissionalizante e o regular, chegando a uma visão mais abrangente.

Como professora do NAVE desde sua criação pude observar a transformação dos estudantes que formaram a primeira turma. O crescimento deles foi visível durante os 3 anos. (PROFESSOR F, 2012)

Identificamos ainda uma unanimidade entre os professores, que responderam nossas perguntas, ao atestarem a tese de Gohn (2010), verificando que a ação do projeto NAVE contribui para a construção e reconstrução da concepção de mundo e sobre o mundo do aluno. Obtivemos, também, quase a unanimidade ao confirmar que o projeto contribui também para preparar o indivíduo para a vida e suas adversidades.

Finalmente, sobre os desafios desta parceria pública-privada, os professores relataram uma série de pontos como: gestão compartilhada, equilíbrio entre os interesses de cada lado, abertura do projeto para uma visão mais empreendedora, remuneração de acordo com as demandas do projeto, a garantia dos limites entre o público e o privado e a manutenção do projeto de educação integrada. O desafio das diferenças culturais e de parcerias, por sua vez, se apresentam no discurso de alguns professores do Estado que possuem uma visão própria desta parceria.

O Estado é um ente público, que por natureza é ocupado por grupos com interesses específicos. Não necessariamente os servidores públicos, no caso aqui os professores, coadunam ideológica e politicamente com o governo (grupo que ocupa temporariamente o Estado). Mas o Estado, em seu sentido amplo, também é composto pela sociedade civil organizada, e esta é plural. Neste sentido, o Oi Futuro quando adota uma escola pública exerce, com privilégios, ações com conteúdos político-ideológicos particulares. Estas ações obviamente interferem o sentido do público (PROFESSOR D, 2012).

5.2. Análise Geral da Pesquisa

Partimos para a elaboração dos roteiros de entrevistas tendo como base os referenciais teóricos já citados. Nosso principal objetivo era analisar as ações integradas de educação da iniciativa privada em espaço formal de educação pública da rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro, verificando em que medida os modelos de atuação seguem as relações de complementaridade, suplência, substituição, reforço ou interferência nos espaços formais de ensino (TRILLA, 2008).

Inicialmente buscamos entender os motivos que levaram o Instituto Oi Futuro a adentrar no modelo de parceria público-privada onde constatamos que, segundo o próprio Antônio Carlos Gomes da Costa, o Instituto optou por este modelo ao entender que as suas ações na educação seriam potencializadas pelo ingresso na rede estadual de ensino através de um modelo de escola apoiado sobre três pilares fundamentais: escola pública de ensino médio de excelência, centro de pesquisa e inovação em cultura digital, e um centro de disseminação de todo o conhecimento produzido pelo programa (informação verbal)¹³. Nesta configuração, o centro de pesquisa cria e valida novas metodologias que, por fim, vão para o centro de

¹³ Relato do professor Antônio Carlos Gomes da Costa durante reunião proferida no Oi Futuro para uma série de empresários, no Rio de Janeiro, em 2011.

disseminação que se encarrega de avaliar, sistematizar e tornar públicos os resultados das pesquisas, em especial para a rede do Estado (OI FUTURO, 2011a). No entanto, a diretora do Colégio Estadual José Leite Lopes, nos apresentou um maior detalhamento deste início:

Pelo o que sei, o projeto NAVE foi primeiro oferecido para a Secretaria de Ciência e Tecnologia, porque é um projeto de escola técnica. Como não foi aceita, fizeram a mesma proposta para a Secretaria de Educação, que a utilizou no ensino médio integrado (DIRETORA DO CEJLL, 2012).

A partir da configuração desta parceria, os professores iniciaram suas atividades tendo como uma de suas atribuições a realização de pesquisas educacionais voltadas para os temas de interesse da proposta do professor Antônio Carlos Gomes da Costa. Entre as pesquisas já realizadas, sistematizadas e colocadas à disposição do público estão: Didáticas Colaborativas (processos educativos colaborativos), Ética Biofílica (a ética na relação consigo mesmo, com os outros, com o ambiente e com as dimensões transcendentais da vida), Protagonismo Juvenil (formação do cidadão, autônomo, solidário e competente), Ensino Médio Integrado (integração interdisciplinar), Gestão Escolar (metodologias e formas de gestão), Mídia-Educação (comportamento humano e as questões sociais na era digital) e Sistema de Avaliação (estudar, compreender e propor melhorias no sistema de avaliação) (OI FUTURO, 2011a).

Ao analisarmos mais profundamente esta configuração de parceria, constatamos que o NAVE foi estruturado para pensar e desenvolver metodologias replicáveis a partir do ensino médio, que sejam capazes de responder às seguintes questões: como a escola pode falar a linguagem do seu tempo e se preparar para formar cidadãos e profissionais do futuro? (OI FUTURO, 2001). Para isso, criou o Centro de Disseminação, que segundo o próprio professor Antônio Carlos Gomes da Costa, como já citamos, busca prover uma relação de reforço e colaboração para as demais escolas da rede estadual de ensino. Neste caso, recursos providos de fora das instituições formais podem ser utilizados por elas no contexto de suas atividades (TRILLA, 2008).

Apesar do enquadramento já parecer ambicioso, identificamos que o projeto NAVE tem uma proposta que anseia ir além. Observamos uma busca por mudanças sistêmicas na rede (PURYEAR, 2000), através da criação e implementação de um

programa novo e completo que busca mudanças permanentes nas escolas, como ocorreu no NAVE Recife, em dois outros NAVES encomendados para o Estado de Rondônia, a série de influências na criação do NATA e do Erick Walter Heine, ações diversas de aproximação e propagação das propostas do NAVE para escolas da rede estadual e até mesmo na própria estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. As mudanças sistêmicas percebidas pelo pesquisador vão desde a necessidade de adaptação do sistema de lançamento de notas da SEEDUC-RJ, para que esse passe a aceitar a inclusão de notas por parte dos professores contratados pela iniciativa privada, até a criação na própria SEEDUC-RJ de um cargo específico para a gestão das escolas com parceria público-privada. Além disso, o NAVE demandou da SEEDUC-RJ um processo seletivo para acesso de alunos ao NAVE e um outro processo seletivo para os professores (DIRETORA DO CEJLL, 2012). Finalmente demandou da SEEDUC-RJ uma remuneração diferenciada dos professores da rede estadual, uma vez que existe uma série de atribuições neste ambiente que não estão contempladas nas demais escolas da rede como pesquisa educacional e integração curricular (DIRETORA DO CEJLL, 2012). A fala da diretora do colégio mostra como o Instituto Oi Futuro fez sua aproximação partindo deste programa cuja proposta foi apresentada anteriormente.

Então a escola foi apresentada com uma proposta pedagógica e que nós aceitamos, construímos e fomos cada vez mais, assim..melhorando ela, mas apresentaram formatada já (DIRETORA DO CEJLL, 2012).

Existe a proposta do percurso pedagógico, que é trabalhar com a educação interdimensional na escola. E...é a proposta vinda do Instituto Oi Futuro, na época do professor Antônio Carlos Gomes da Costa, que criou a escola (DIRETORA DO CEJLL, 2012).

Ao participar do projeto, aceitamos trabalhar seguindo a filosofia interdimensional e a ter um olhar de pesquisador para nossas práticas docentes. Não é bem uma determinação, mas um acordo firmado. Nada, além disso, é cobrado (PROFESSOR B, 2012).

Cabe ainda destacar que o sentido das mudanças sistêmicas se estendem também para o Instituto Oi Futuro, como bem descreve a diretora do colégio.

O Oi futuro e os parceiros têm que se adaptar às demandas da escola como um todo. Existem resoluções da Secretaria de Educação, assim como as resoluções de avaliação e de recuperação paralela, que toda escola pública tem que seguir. Então, o que a gente faz é o contrário. É uma intervenção da Secretaria de Educação na proposta de curso técnico que é oferecida pelo Estado. A adequação é em sentido ao curso técnico, não da escola para ele. Existem resoluções que a escola pública tem que seguir. Resoluções de avaliações, resoluções administrativas, pedagógicas, que eu tenho que seguir, como em qualquer outra escola. Então, na verdade, quem tem que se adaptar....não somos especiais neste sentido, somos especiais porque temos uma gestora, que neste momento investe muito na parceria público-privada, porque demonstramos que é uma parceria de sucesso. Existe uma tendência de se manter este aluno um pouco mais na escola, manter este aluno antenado, na verdade o que acontece na interferência é o inverso. Instituto é que tem que se adequar a estas normas da escola (DIRETORA DO CEJLL, 2012).

Mesmo com a aparente imposição de uma proposta, o que se tem de fato é uma construção coletiva a partir de um ponto inicial dado pelo Instituto Oi Futuro, através da proposta da educação interdimensional e dos três pilares do NAVE. Constatou-se em pesquisa que a prática dos conceitos da educação interdimensional e ou mesmo a atribuição de cada um dos três pilares ficariam a cargo de todos os envolvidos no projeto. Este fato pode ser constatado quando o professor Antônio Carlos Gomes da Costa foi cobrado pelos professores por um documento da prática de seus conceitos. O professor, na ocasião, alegou que a prática deveria vir dos próprios professores (informação verbal)¹⁴ e este continua sendo um grande desafio como relata a diretora do colégio.

O NAVE é uma escola pública com um centro de pesquisa e um centro de disseminação. O desafio está justamente em fazer com que as pessoas entendam que este centro de pesquisa tem que funcionar em cima das nossas propostas. Não sei se está escrito no convênio ou se foi um acordo, que a pesquisa seria responsabilidade do Instituto, até mesmo porque ele é que está trazendo esta proposta para a escola. Então esta organização que possa nos auxiliar é deixada. Tem que dar fundamento em diversas coisas e ao mesmo tempo a gente não tem (DIRETORA DO CEJLL, 2012).

Não existe programa sistematizado. A disseminação acaba ocorrendo em função de eventos, quando se apresentam trabalhos ou se realizam oficinas (UNESCO, 2009, p.22).

Novamente com Bomeny e Pronko (2002), as interações funcionais se dão por complementaridade pela oferta de ações que a rede pública teria mais dificuldade em desenvolver (mais fortemente na educação profissional) e assim se

¹⁴ Reunião do professor Antônio Carlos Gomes da Costa com os professores do Núcleo Avançado em Educação, no Rio de Janeiro, em 2009.

enquadra como parceria, mas ao mesmo tempo, como alternativa ao criar um espaço educacional novo, alternativo, dentro da rede de escolas públicas do Estado. Esta complementaridade revela através de Peliano (2001) que o Instituto atua de forma integrada buscando entender e aprimorar a relação entre os investimentos sociais privados e os investimentos sociais do governo.

Apesar de toda a aparente ambição, identificamos em Patrinos (2009) que o projeto NAVE é uma ação moderada, uma vez que o governo celebrou um contrato com a iniciativa privada para que este realize somente parte do ensino. O objetivo neste caso é garantir a educação para estudantes de baixa renda, quando o sistema público não tem capacidade para fazê-lo, seja por falta de recursos ou pela especificidade da ação. Uma classificação mais radical deste projeto seria o enquadramento como engajado. Neste caso, apesar do pesquisador constatar na fala da coordenadora do Instituto Oi Futuro que de fato existem elementos dentro do colégio que contaram com incentivos fiscais federais, assim como exposições de artistas de renome internacionais (informação verbal)¹⁵, não foram encontrados recursos para gerir e operar o colégio em troca de benefícios ou pagamentos ao governo. Ainda à luz de Patrinos (2006), o tipo de contrato do NAVE com o governo se dá por complementaridade ao abarcar os serviços educacionais e infraestrutura de um ensino específico de educação profissional não disponível no setor público e a quase totalidade da estrutura física, assim como o próprio prédio, manutenção, laboratório, segurança, entre muitos outros. Cabe ressaltar que o governo igualmente colabora com a infraestrutura, ao prover uma série de mobiliários, laboratórios, refeitórios, e outros. No entanto, como destaca a diretora do colégio,

Impactos são positivos a partir do momento em que existem investimentos de uma empresa privada na educação. Há, então, um diferencial em questão de estrutura, em questão de oferecimento dos cursos, mas é diferencial nesta nossa escola. A Secretaria de Educação tem diversos tipos de parcerias, então, aqui o investimento é feito no total, o que em outras escolas não acontece (DIRETORA DO CEJLL, 2012).

Sobre as questões da limpeza, segurança e manutenção, não existe nenhuma escola particular que tenha bombeiro hidráulico e eletricista à disposição 24 horas, como temos aqui. Isso é um diferencial muito grande (DIRETORA DO CEJLL, 2012).

¹⁵ Reunião do colegiado do Núcleo Avançado em Educação, no Rio de Janeiro, em 2012.

Quanto aos motivos e objetivos que levaram à configuração da parceria público-privada, podemos perceber que se entrecruzam entre aprendizagem, prática escolar e institucional (LACERDA; GUERRA, 2009). Aprendizagem por ter em sua proposta a intenção de ampliação das potencialidades dos alunos e pelo fato do Instituto Oi Futuro reconhecer o alto índice de evasão escolar no ensino médio (informação verbal)¹⁶. As questões das práticas escolares estão relacionadas à formação em direitos humanos, transformação da realidade, valorização da comunidade e da escola e vínculo com famílias, parte esta fortemente destacada no projeto pedagógico do professor Antônio Carlos Gomes da Costa e sua educação interdimensional. As questões institucionais possuem aspectos de influência nas políticas públicas educacionais e do relacionamento entre os parceiros, já citadas nas diversas mudanças sistêmicas relatadas pelo pesquisador. A diretora do colégio complementa os motivos ao alegar que “os fatores que eles falam são os sociais. Fatores sociais! Investir no social é o que eles sempre falaram para mim.” (DIRETORA DO CEJLL, 2012).

Sob o olhar de Abreu (2002), em que buscamos observar se a implementação se dá de forma progressista ou conservadora, entendemos que ocorre um entrecruzamento que vai de progressista ao conservador sem, no entanto, poder ser enquadrado especificamente em nenhum deles. Esta afirmação está baseada na pouca participação dos pais de alunos que se dá de forma desorganizada, o que não possibilita um enquadramento como forma progressiva, pois não assegura aos setores populares o papel de atores principais no processo decisório. Mesmos os professores não participam efetivamente de forma organizada, fato este que poderia ser resolvido através da configuração de uma Associação de Pais e Mestres (APM), uma entidade jurídica de direito privado, criada com a finalidade de colaborar para o aperfeiçoamento do processo educacional, para a assistência ao escolar e para a integração escola-comunidade, o que não ocorre no NAVE. Apesar destas constatações nos levarem a crer que se trata de uma descentralização conservadora, onde uma minoria dominante restringe a percepção da realização social a uma visão unilateral, observamos um momento rotineiro de descentralização na constituição do que eles chamam de colegiado, mas que na verdade é uma reunião onde participam somente as instituições parceiras do projeto, Instituto Oi

¹⁶ Palestra da então diretora de educação do Oi Futuro para um grupo de empresários no auditório do Museu do Telephone, no Rio de Janeiro, em 2010.

Futuro, direção do colégio e SEEDUC-RJ. Ficam de fora desta reunião os alunos, pais, mestres e a comunidade.

Um melhor enquadramento do projeto sob a ótica da descentralização pode ser obtida em Tobar (1991), quando entendemos que o NAVE atua mais fortemente na forma cooperativa onde o descentralizado tem competências e funções próprias e decisórias, e também possibilita participar do processo de elaboração, decisão e execução de programas. No entanto, novamente destacamos que o projeto carece da participação da APM em seus processos decisórios. Esta crítica à falta de forças sociais do projeto encontra seu suporte em Tobar (1991). Encontra ainda respaldo nas palavras de um dos ex-professores entrevistados ao ser questionado sobre o que acha dos professores não participarem do colegiado.

Acho complexa a questão. Poderia haver uma representação dos professores. Seria apenas dos professores do Estado? Incluiria os professores dos parceiros? A participação da Associação resultaria em um avanço na gestão da escola (EX-PROFESSOR A, 2012).

Cabe ainda destacar que a relação entre o governo e o Instituto Oi Futuro se dá de forma bem afinada, apesar dos limites de atuação de cada um não serem explícitos em todas as suas dimensões, como comprova a fala da diretora do colégio.

Existe um convênio. Ele está para ser renovado agora em outubro, mas é um contrato visando a parte administrativa e estrutural, não a parte pedagógica. Só se neste convênio agora tiver algo assim, mas na verdade o que tem mais ali são as obrigações do Estado e do Instituto nas divisões de responsabilidade (DIRETORA DO CEJLL, 2012).

Neste momento temos a possibilidade de realizar uma conclusão compilada a partir deste conjunto teórico e do resultado das pesquisas realizadas sob a ótica dos autores, em especial sobre a forma de interação funcional de Trilla (2008) na perspectiva de como se configura a relação público-privada em seus aspectos organizacionais. O NAVE, sob a perspectiva desta dissertação, se configurou como uma proposta de parceria público-privada que visa entender e aprimorar a relação entre os investimentos sociais privados e os investimentos sociais do governo através de uma interação funcional de complementaridade, mas também, de reforço e colaboração. Complementaridade pela distribuição de funções, objetivos e conteúdos entre cada parceiro educacional. Reforço e colaboração pela série de

ações disparadas pelo Instituto Oi Futuro, que fortalecem o aprendizado, assim como visitas aos museus, às bibliotecas ou aos eventos culturais. Desta forma, concluímos que o projeto se dá em parceria e provê alternativas que buscam transformações permanentes da realidade através de um programa novo, capaz de gerar mudanças sistêmicas.

Quando necessito, tenho computadores e livros ao meu alcance, a qualquer momento, e isto é um ponto positivo no ambiente escolar que, conseqüentemente, faz melhorar as minhas notas. Sou representante de turma e acredito que o nosso contato é importantíssimo; neste ano de vestibular, toda a nossa turma está unida para criar grupos de estudos, compartilhar materiais de referência e soluções de problemas, e esta união, que foi criada pelo tempo que passamos juntos aqui, torna-se única (ALUNO A, 2012).

Com base no relato de alunos participantes do programa NAVE podemos destacar aspectos relevantes do conceito de relação funcional por complementaridade, de Jaume Trilla, onde percebe-se claramente a contribuição positiva existente entre o espaço não-formal e seu colégio. Nas palavras do aluno A fica evidenciada a relação com os outros e consigo, parte da proposta da educação interdimensional do NAVE. Além da melhoria no rendimento escolar, um dos depoimentos anteriores ressalta uma das potencialidades da educação não-formal na sociedade no dizer de Gohn (2010), na medida em que os espaços não formais podem contribuir para o desenvolvimento de dimensões que tradicionalmente ficam sob a responsabilidade da educação formal, como a dimensão linguística, cognitiva e social.

No que tange aos processos de crescimento e de melhoria dos alunos beneficiados, influenciando em todas as áreas de sua vida, não somente na escolar, mas, sim e fundamentalmente, em seu convívio familiar e social, podemos destacar as seguintes falas:

Eu comecei a estudar mais, tive uma maior visão do meu futuro, meus amigos começaram a querer estudar mais (queriam saber o que eu estava estudando) (ALUNO A, 2012).

O NAVE ampliou minha visão, principalmente na parte profissional. Isto se tornou evidente durante algumas conversas que tive com alguns amigos. Eu percebi que minha mentalidade mudou completamente, tornando as conversas diferentes do que costumavam ser (ALUNO B, 2012).

O Oi Futuro contribuiu para aumentar minhas áreas de conhecimento, uma maior visão do que é o mercado de trabalho, como funcionam os tipos de interações entre os colegas de trabalho, as diversas exigências nas empresas, dentre outras experiências (EGRESSO D, 2012).

Encontramos ainda em uma comunidade da escola no Facebook, intitulada Naverde CEJLL, um post onde os alunos relatam como a escola mudou suas vidas.

Conheci novas pessoas que são meus amigos até hoje. Os professores passaram a ser nossos amigos. O NAVE nos ensinou (...) o que é correr atrás de algo para ser realizado, como atuar em trabalhos em grupo e deixou mais claro para mim o que eu quero pro meu futuro na minha área profissional (FACEBOOK, 2012).

O NAVE foi uma experiência incrível e teve 100% de influência na minha vida. Não vou falar que foi fácil, que foi tudo lindo e maravilhoso, porque não foi. Eu fiz parte do grupo que 'estreu' o colégio e sou testemunha do quanto nós sofremos ali dentro nos primeiros meses. Mas todo começo é difícil. Já no segundo ano, as coisas começaram a dar certo, a se encaixar. E assim foi. O NAVE é um ótimo colégio, tem ótimos professores e pessoas maravilhosas dispostas a fazer dar certo. Basta ao aluno aproveitar a chance de fazer parte deste ambiente. (FACEBOOK, 2012).

Os relatos anteriores evidenciam o reconhecimento da educação não-formal como um espaço de formação de uma nova relação com o saber, tendo em vista que o ato de se construir e ser construído pelos outros é a própria educação, entendida de forma ampla, em situações que ocorrem dentro e fora da escola (CHARLOT, 2000). Sendo assim, o indivíduo entende a sua relação com o mundo e a sua formação enquanto sujeito, o que o leva a valorizar o aprendizado e nos faz reconhecer os benefícios de uma relação complementar concebida para a capacitação profissional não deixando de lado o social e o afetivo (TRILLA, 2008).

Percebe-se na fala de alunos e egressos que seu empenho nos estudos realizados no espaço não-formal trouxe uma reflexão e benefícios para os demais alunos do espaço formal, em especial quanto ao reforço escolar e importância de sua presença no colégio. Desta forma, visualiza-se a parcela de contribuição dada para a melhoria social dentro e fora do colégio promovendo um efeito multiplicador de interesse.

Eu perdi contato com muitos dos meus amigos por causa do tempo de aula, mas aqueles com quem consegui manter contato começaram a querer estudar o que eu estava estudando, e queriam saber como entrar no colégio (ALUNO A, 2012).

Meus amigos sentem inveja de mim e gostariam muito de estudar no NAVE (ALUNO C, 2012).

Acredito que o NAVE foi benéfico pois incentivou muitos amigos meus a estudar mais (EGRESSO A, 2012).

Mudanças atitudinais positivas foram observadas nos alunos ao longo da participação no Projeto. Responsabilidade, maior autonomia e elevação da autoestima, além do interesse pelo aprendizado foram alguns dos ganhos enfatizados pelos sujeitos da pesquisa (UNESCO, 2009, p.26).

Trilla (2008) contribui para o entendimento dos trechos acima ao descrever as diferentes formas de interações funcionais existentes entre os espaços formais e os espaços não formais de ensino. Pelo observado, a relação entre o Instituto Oi Futuro e os alunos do colégio estadual caracteriza-se por complementaridade, tendo em vista que o não-formal partilha dos desafios educacionais, respeitando seus limites. No entanto, os depoimentos dos alunos manifestam um interesse pela oferta de reforço.

Poderia haver reforço de algumas matérias do regular para que nós não fiquemos atrasados com relação às matérias do técnico (ALUNO A, 2012).

Acho que poderia haver mais apoio em matemática e em português, onde, a meu ver, é necessário um maior aprofundamento (ALUNO K, 2012).

De fato, o Instituto Oi Futuro não provê reforço nas matérias do ensino regular, mas devido às limitações em seu processo de integração e pela necessidade de entendimento de determinadas funções na educação profissional, acaba por ensinar ou retomar conteúdos que são da educação formal de ensino médio ou mesmo da educação superior (informação verbal)¹⁷.

Além disso, o Instituto Oi Futuro fornece reforço ao distribuir materiais de apoio, como apostilas para o Enem. Aqui retomamos as reflexões de Trilla (2008) sobre as relações entre os diferentes espaços formativos quando o autor menciona que estas podem ser de interferência ou de contradição na medida em que os participantes dos espaços não formais de ensino passam a vivenciar atividades com que tiveram contato através daqueles espaços. A existência de intromissões mútuas entre os espaços pesquisados estão presentes nas falas destacadas a seguir:

¹⁷ Informação relatada por um professor do técnico ao descrever seu processo de ensino, n Rio de Janeiro, em março.

Algumas disciplinas técnicas pedem que o conteúdo do regular seja mais avançado. Já cheguei a falar de assuntos que são vistos somente na faculdade por conta dessa demanda. Mas não é uma obrigação (PROFESSOR B, 2012).

O ensino na escola é bem diferenciado pela carga horária, de 7 às 17 horas. Por isso nosso colégio tem um pulso mais firme na questão da educação, e com a união da Oi Futuro nossa escola se tornou bastante diferente das demais (ALUNO M, 2012).

O Ensino profissionalizante e o horário integral são complementos ao conteúdo do Estado. Além disso, os alunos do NAVE têm teatro e música, que não constam do currículo regular (PROFESSOR C, 2012).

Por meio da análise das falas anteriores, fica notória a existência de interpenetração dos espaços não-formal e formal, uma vez que são relatadas percepções advindas das duas realidades que influenciam alunos e egressos. De acordo com o evidenciado na literatura, uma das finalidades da educação não-formal, segundo Gohn (2010, p.19), é a possibilidade de abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. A esse respeito alunos, egressos e UNESCO se posicionaram da seguinte maneira:

A Oi Futuro com o projeto NAVE vem me ajudando bastante. Depois da entrada no colégio, comecei a ver de forma diferente diversos aspectos profissionais e educativos, entre outros (ALUNO N, 2012).

Apreendi sobre o mercado de trabalho, melhorei minhas relações com as pessoas, tornando-me mais sociável. Apreendi a ter mais responsabilidade e a ser mais paciente, já que muitas vezes tive que participar de trabalhos em grupos em que eu era o único que fazia os trabalhos (ALUNO P, 2012).

Contribuiu para que minha visão de mundo se tornasse mais abrangente, pois ela era muito restrita. Agora já olho determinadas coisas com outro olhar, o que me ajuda a ter um comportamento mais profissional que muitos de meus primos e amigos (EGRESSO B, 2012).

A construção ou reconstrução da concepção de mundo e sobre o mundo (GOHN, 2010) acaba, portanto, surgindo como resultado da educação não-formal nas palavras de um aluno e um egresso que, ao serem perguntados sobre a relevância do Instituto para sua vida e seu conhecimento, afirmaram:

Acredito que meus direitos e deveres como cidadão estão mais bem definidos, mais especificamente no dever de cumprir com as leis e votar consciente. Quando criamos uma formação profissional, nosso respeito entre todos os que compartilham o mesmo desenvolvimento educacional torna-se alto. A relação de respeito e união entre todos é alta. Mas o maior direito que todos os cidadãos têm, e que nós possuímos aqui no NAVE, é o direito a educação de qualidade, que eu aproveito ao máximo, e que todos os cidadãos deveriam ter (ALUNO T, 2012).

A Oi Futuro teve uma efetiva participação na minha formação em geral, tanto profissional quanto social. No meu conhecimento de mundo, minha educação teve um papel fundamental. [...] Me ajudou a me tornar uma pessoa solidária e justa em meio a uma sociedade desigual (EGRESSO F, 2012).

Percebemos nas falas a satisfação por ter participado de um dos programas do Instituto Oi Futuro e a relevância que o mesmo teve para sua vida. Entretanto, tais relatos não obscureceram a crítica ao sistema público de ensino, minimizando sua ação efetiva em relação à educação nos espaços não formais de ensino. Percebe-se ainda nas palavras dos alunos, como o Instituto Oi Futuro os ajudaram na aprendizagem, participando e manifestando suas inquietações através do Grêmio Estudantil ou exercendo sua influência de forma direta.

A participação na área educativa pela Oi Futuro me deu uma maior motivação para fazer parte do Grêmio Estudantil da escola (ALUNO L, 2012).

Apesar de não gostar muito de me envolver em eleições do tipo Grêmio ou representante de turma, acredito que consegui desenvolver um pensamento de que mesmo não sendo o representante de turma ou presidente do Grêmio, eu posso sim, contribuir com as minhas ideias, como meu empenho de forma a alcançar algum objetivo do meu ou do interesse do todos (ALUNO N, 2012).

Conclui-se nas palavras do aluno que as aprendizagens se solidificaram em seus conhecimentos, deixando de ser apenas um conjunto bem elaborado de conceitos e instrumentos institucionais. Percebe-se como o educando é grato ao Instituto pelas transformações realizadas em seu ser e em seu convívio familiar. Sua autoestima fora recuperada e seu caminho para o sucesso educacional está traçado.

Minha família gerou uma expectativa diferente do que seria, caso eu estivesse num colégio estadual sem a união com o Oi Futuro. Minha família se uniu para me apoiar nessa caminhada e acabou, por meio disso, criando um laço que antes não ocorria (ALUNO G, 2012).

As transformações também se estendem aos professores.

A implementação do Projeto trouxe repercussões significativas na ação pedagógica em sala de aula, na relação entre professores, na elevação da autoestima e no aperfeiçoamento da profissionalidade docente (UNESCO, 2009, p.26).

Apesar do reconhecimento, por parte dos alunos e professores, dos benefícios adquiridos na sua vida pessoal e acadêmica pela participação no programa NAVE, foram sinalizados alguns entraves para maior satisfação dos alunos, conforme pode ser visto:

Mudaria para que não se pensasse só no lado tecnológico da escola, porque tem outras coisas que também merecem preocupação. Por exemplo, nossa escola não tem quadra. Foi falado que ela seria feita mas, depois de tantos anos com a escola em funcionamento, isso ainda falta (ALUNO D, 2012).

Acredito que os cursos de matemática e inglês, principalmente o curso técnico de programação de jogos, são essenciais. Sinto falta de uma grade destas matérias visando o conteúdo técnico. Por exemplo, a grande maioria dos materiais de referência dos cursos de programação são em inglês e não temos uma base suficientemente desenvolvida no colégio para ler artigos técnicos (ALUNO T, 2012).

No terceiro ano, poderia haver uma maior preparação para os vestibulares e concursos públicos e militares (ALUNO W, 2012).

Os entraves declarados pelos professores, coordenador pedagógico e direção constam em uma série de listas do relatório da UNESCO (2009) e foram compiladas abaixo pelo pesquisador, retirando as demandas já atendidas.

Organização e definição de metas; formação em serviço executada pela equipe técnica; certificação da formação em serviço; investimento maior em quadras esportivas; reorganização da alimentação dos alunos; construção de espaço externo; o longo período de permanência na escola, causa sensação de confinamento; reforço na orientação de estudos; oferta do inglês instrumental para reforçar a bagagem do egresso no exercício da futura profissão (UNESCO, 2009, p.19).

No que tange à crítica ao formal, alguns alunos e egressos mencionaram a necessidade de promoção de iniciativas que possam ajudar os alunos a se prepararem especificamente para os vestibulares, concursos e escolas militares.

[...] deveria oferecer um curso de pré-vestibular após as aulas (ALUNO C, 2012).

[...] mais sábados letivos (opcional) para alunos que querem focar somente no vestibular (ALUNO F, 2012).

Eu acho que a escola não deveria utilizar o currículo mínimo do Estado, pois é muito fraco e não teremos base para fazer o Enem e vestibular (ALUNO M, 2012).

[...] acredito que o preparatório para o vestibular do NAVE pode ser melhorado, com a ampliação de simulados de provas que o colégio já realiza com o Saerjinho / Primeira Escolha e Prova Integrada (ALUNO T, 2012).

No terceiro ano, poderia haver uma maior preparação para os vestibulares e concursos públicos e militares (EGRESSO I, 2012).

[...] E adicionaria uma matéria para as turmas de 3º ano voltada ao vestibular (EGRESSO k, 2012).

Implantação de cursinho para vestibular (houve um em 2008). Consideram importante o acesso às faculdades mais conceituadas (UNESCO, 2009, p.14)

Cabe aqui uma reflexão de Charlot (2001, p.29) quando afirma que *aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior*. A fala do aluno vai ao encontro das reflexões do autor em reconhecer que o aprendizado depende das solicitações externas e caminha para um novo olhar onde as práticas pedagógicas se dão pela configuração de “uma nova linguagem que aproxima professores e alunos, inscrevendo-os sinergicamente na posição de sujeitos autores e protagonistas do ensinar e aprender” (UNESCO, 2009, p.27).

Neste momento temos novamente a possibilidade de verificar como se configura a relação público-privada sob a perspectiva dos alunos. Verificamos que se apresentou como uma nova proposta de relação com o saber através de uma série de ações não formais que complementam o processo educacional e a formação social dos alunos. Na relação do NAVE com o mundo do trabalho podemos enquadrá-lo na categoria de pré-emprego de Grubb e Ryan (1999), onde os indivíduos são preparados para a primeira entrada no mercado de trabalho. Esta inserção porém não traz nenhuma inovação para o projeto, uma vez que este modelo de programa é o mais encontrado na formação profissional e educacional nas escolas. Apesar de podermos enquadrar o programa NAVE nesta categoria, igualmente podemos criticá-lo quanto aos esforços para a colocação dos alunos no mercado de trabalho. Esta crítica não só aparece claramente nos discursos dos egressos como pode ser evidenciada pela total falta de planejamento para que os alunos possam ingressar em seus estágios, ficando a mercê da própria sorte ao término do terceiro ano. Neste caso, a busca de uma formação de horário integral com uma grade de horário 100% alocada para o ensino entra em conflito com a necessidade de acesso ao mercado de trabalho.

O NAVE forma profissionais, mas não dá trabalho. Então seria muito interessante uma incubadora dentro da escola, se quisermos que nossos alunos vão para um mercado e atuem nas suas áreas de formação. É extremamente difícil uma empresa dar um trabalho para um aluno de ensino técnico de jogos, sem que o aluno tenha experiência anterior ou que esteja na faculdade. Falo isso por experiência própria (EGRESSO G, 2012).

No meu curso de programação, pelo menos, acho que deveria haver um canal de acesso maior entre os alunos e as diversas empresas de tecnologia que existem no Rio de Janeiro, como ocorre no SENAI por exemplo (EGRESSO J, 2012).

Sobe a questão do estágio, você faz um curso técnico e se forma sem sequer ter tido uma oportunidade no mercado, sem experiência, por mais que se faça o máximo para que o colégio tenha um ambiente parecido com o de uma empresa. Mas aqui entre nós, é totalmente diferente (EGRESSO M, 2012).

De fato, ao perguntarmos para os egressos o que estavam fazendo após o sexto mês de formado, cerca de 80% deles estavam trabalhando e estudando. No entanto, quando perguntamos se estavam trabalhando em área relacionada a sua formação, somente 20% dos egressos responderam que sim. Fica, portanto, evidenciada a necessidade de criação de iniciativas diversas para o ingresso do aluno no mercado de trabalho, dentre as quais podemos destacar a criação da central de estágio, elaboração de eventos voltados para o mercado de trabalho, maior participação em concursos, maior aproximação do projeto com as empresas, busca por certificações mais reconhecidas pelo mercado e ativação do Laboratório de Projetos Interativos Digitais que compõe o Centro de Pesquisa, e que em seus quatro anos permaneceu fechado.

O Centro de Pesquisa trará aos docentes oportunidades para discussão e integração do currículo para a sistematização de práticas que se tornarão objeto de estudo (UNESCO, 2009, p.26).

Portanto, como os próprios egressos e a UNESCO sinalizam, a menos que se faça uma nova organização e aproximação com o mercado através de uma reestruturação, os estudantes que realizam este programa de formação profissional integrada continuarão a serem penalizados. Para além destes ajustes, é preciso reconhecer que o projeto de formação profissional do NAVE exerce uma série de benefícios constatados não só pelo pesquisador como pela UNESCO.

Se os alunos e familiares afirmam que o Projeto traz benefícios para todos, significa que, de alguma forma e em alguma medida, as relações que se estabelecem são promotoras do aprendizado, da disciplina, da auto-gestão, da responsabilidade e da inclusão. Finalmente, o depoimento dos sujeitos pesquisados mostrou no discurso situado que o Projeto tem credibilidade em função da qualidade da proposta, da seriedade e dos esforços na execução, pelos altos objetivos que propõe (UNESCO, 2009, p.27).

Seguindo a linha teórica do relatório da *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP, 2011), e com base nas pesquisas realizadas, podemos perceber que o projeto exerce benefícios econômicos e sociais significativos para seus alunos e egressos nos níveis meso e micro. Apesar de existir uma crença do potencial do Projeto para os benefícios da sociedade como um todo (macro), a pesquisa realizada não contempla com exatidão estes benefícios, ficando como oportunidade para futuras pesquisas que poderão verificar se a atuação do Projeto junto às comunidades de baixa renda se reverte em diminuição do crime, melhoria da saúde, coesão social, crescimento econômico e melhor relação de crescimento do mercado de trabalho. No nível meso podemos constatar uma série de casos em que a inclusão dos egressos nas empresas acabaram por provocar uma melhoria da performance empresarial e até mesmo uma melhoria da performance dos demais profissionais da empresa. Vários casos relatados durante o processo de pesquisa constatarem como os egressos do curso de programação de jogos provocaram mudanças de performance. Cabe aqui um relato do que nos foi dito por alguns egressos e profissionais de empresas, salvando a identidade dos envolvidos.

O egresso J estava trabalhando há apenas três meses de formado em uma empresa de tecnologia, mais especificamente de tecnologia da computação em nuvem. Nesta mesma empresa, um dos funcionários havia sido enviado para os Estados Unidos seis meses antes para um curso de formação com o objetivo de trazer uma nova tecnologia. No entanto, passados estes seis meses, o funcionário não conseguiu implementar a tecnologia. Aborrecido com o longo prazo, o dono da empresa pegou o material didático distribuído durante o curso nos EUA e deu ao egresso do NAVE um mês para estudar e implementar a tecnologia. Com apenas uma semana, a tecnologia já estava implementada e o egresso foi promovido. O

resultado desta ação é um ganho significativo em competitividade para a empresa, que passou a contar com um produto diferenciado. (informação verbal)¹⁸.

Outro relato vem de um dos líderes de projeto de uma empresa de jogos onde um de seus profissionais com formação superior em computação estava com os prazos igualmente vencidos. A situação foi exatamente a mesma do caso anterior. O dono da empresa pegou o projeto, entregou-o para o egresso do NAVE e ele conseguiu não só retirar o atraso como avançou em relação ao prazo. Esta ação possibilitou a entrada de novos projetos. Segundo fala do líder de projeto desta empresa, eles só estariam aguardando o final do ano letivo para contratar dois novos alunos (informação verbal)¹⁹.

Um terceiro e último caso vem de um relato do dono de uma empresa que atua no desenvolvimento de aplicações computacionais em que todos os seus funcionários trabalham à distância. O desafio aqui para o dono da empresa é localizar profissionais capacitados com as técnicas e que tenham experiência e responsabilidade para o trabalho à distancia. Ao receber um dos egressos do NAVE, ficou curioso com seu comprometimento e habilidades computacionais e passou a contratar outros mais, que, juntos, o auxiliam no desenvolvimento de sua empresa. Hoje já são mais de 5 egressos que passaram por esta empresa (informação verbal)²⁰.

No nível micro, foram igualmente constatados os benefícios para os indivíduos através da motivação individual, da melhoria dos rendimentos e da satisfação de vida, como podemos observar em apenas uma pequena amostra dos diversos relatos que caminham para um benefício macro.

Depois de entrar no NAVE minha perspectiva de futuro mudou muito. Comecei a ter mais "visão de mercado" e, por mais que reclame, o horário integral vai me ajudar muito na faculdade (ALUNO A, 2012).

As ações educacionais do Oi Futuro praticamente mudaram o meu modo de ver o mundo, e de como viver nele. Carreira, vida social, família, responsabilidade e conhecimento foram os tópicos das principais mudanças durante minha caminhada participando dessas ações (ALUNO B, 2012).

¹⁸ Relato do egresso durante conversa com o pesquisador e professores do Núcleo Avançado em Educação durante sua visita à escola, no Rio de Janeiro, em 2012.

¹⁹ Relato verbal concedido pelo líder de projeto da empresa durante sua visita ao Núcleo Avançado em Educação, no Rio de Janeiro, em 2012.

²⁰ Relato verbal concedido pelo empresário contratante durante sua visita ao Núcleo Avançado em Educação, no Rio de Janeiro, em 2012.

Tornei-me uma pessoa mais estudiosa e esforçada. Meus pais estão acreditando ainda mais no meu conhecimento. Aprendi a conviver com as pessoas a partir do momento que comecei a conviver com elas por 10 horas. (ALUNO F, 2012).

Apesar do *European Centre for the Development of Vocational Training* ter afirmado que a concretização de um modelo universal da educação profissional pode nunca vir a existir, percebe-se como o NAVE vem atendendo aos requisitos de Brown (2011), permitindo a mudança e evolução no tempo, como de fato ocorre com a educação profissional do NAVE que hoje pouco se assemelha à proposta original dos cursos desenvolvida em 2008 (OI FUTURO, 2008). O projeto NAVE, como já constatamos, tem ainda uma forte dimensão social, pela qual um indivíduo aprende, trabalha e interage com os outros. Uma característica ainda mais marcante do NAVE vem de um modelo de educação profissional que permite que o indivíduo possa ser um ator importante na construção de seu ou sua própria identidade profissional. Esta característica pode ser observada não somente pelas diversas ações que auxiliam a escolha do aluno, mas também por uma oportunidade única de, em seu primeiro ano, poder vivenciar duas disciplinas de cada um dos cursos ofertados e só ao final do ano lhe ser exigido um enquadramento. Esta ação mostrou-se muito importante em um colégio de ensino médio que recebe alunos ainda em sua pré-adolescência (14 anos de idade), e pode servir de objeto de pesquisa futuras com maior aprofundamento nas questões psicológicas e sociais. O único requisito de Brown (2011) não atendido pelo NAVE é o reconhecimento da existência de características gerais e particulares das comunidades associadas. De fato, constatou-se que o NAVE não atende a uma comunidade específica, o que poderia potencializar o projeto para a configuração de uma formação que atenda às necessidades daquela comunidade. No entanto, o NAVE prevê em sua proposta atender ao segmento das mídias e tecnologia da informação que compõe um importante segmento econômico na cidade do Rio de Janeiro. Estas informações constatadas pelo pesquisador podem ser confirmadas pelo relatório da UNESCO ao afirmar:

Oferta de oportunidade educacional alinhada a vários fatores geradores de sucesso na aprendizagem como período integral, protagonismo juvenil, reconhecimento e interlocução com as culturas juvenis, exploração qualificada das tecnologias, profissionalização e parceria efetiva com a família. Conforme manifestação dos pais e alunos, o Projeto deu respostas aos anseios e necessidades locais, promovendo o interesse e a motivação dos jovens, além de satisfação às expectativas das famílias (UNESCO, 2009, p.26).

A integração da educação profissional com o colégio foi também considerada como importante para a melhoria da aprendizagem dos alunos que passaram a se interessar por determinadas disciplinas do ensino regular a partir de seus interesses em tecnologia ou mercado.

Percebi que matérias, antes diferentes, se tornaram parecidas com a integração (ALUNO C, 2012).

Eu comecei a perceber que se eu não me dedicar às matérias do regular, eu não vou conseguir ter um bom futuro (ALUNO D, 2012).

Depois que entrei para o NAVE comecei a ter outra visão de como estudar, dando maior atenção às matérias regulares, mas claro, realizando todas as tarefas das disciplinas do curso técnico e procurando ter um maior interesse. Aprendi a como integrar melhor matérias diferentes (ALUNO F, 2012).

Sem dúvida, passei a dar mais importância às disciplinas do regular. De início acreditava que, se meu empenho fosse muito maior no técnico, isso me proporcionaria uma credibilidade maior dentro do Projeto, fato que não é verídico (ALUNO S, 2012).

De fato, observamos que a educação profissional contribuiu para a compreensão das múltiplas perspectivas disciplinares e interdisciplinares rompendo com a ideia de neutralidade e este foi, de fato, um dos maiores desafios impostos aos colégios e relatado pela direção do NAVE no relatório da UNESCO.

A utopia do currículo integrado. Trabalhar nessa realidade exige um bom entrosamento da equipe da escola com os demais parceiros. Supõe uma interlocução próxima dos diversos profissionais para que haja consciência nas ações (UNESCO, 2009, p. 20).

Além da integração, as percepções de qualidade de Barnett e Ryan (2005) foram atendidas pelo projeto quando o Instituto Oi Futuro teve dois cuidados estratégicos para o sucesso do Programa. Primeiro, contratou parceiros que já atuavam direta ou indiretamente nos segmentos de cada curso. Desta forma, o contratante pode se identificar com a qualidade destas instituições, sua mão de obra e reconhecer a consistência do programa. A segunda medida foi trazer para si as questões de manutenção da estrutura de seus cursos, o que veio resolver as questões de estrutura e pessoal preparado para a oferta de educação profissional.

A mesma medida de inclusão de parceiros veio colaborar na solução de problemas no currículo. Percebe-se que seu projeto vem se articulando na forma e se redefinindo constantemente no seu inter-relacionamento. Estas transformações

aparecem nas palavras dos alunos apontando para uma formação que supere os limites do fazer na lógica do mercado e que possibilite a compreensão dos fatores tecnológicos, além dos socioeconômicos, culturais, científicos e sociais.

Com as interações entre as matérias temos a condição de entendermos melhor uma matéria de que não gostamos tanto, por ela estar misturada com as outras (ALUNO T, 2012).

As ações educacionais do Oi Futuro contribuíram muito no meu senso crítico. Com tudo que aprendi aqui passei a avaliar as coisas de um jeito menos medíocre. A partir das mudanças pessoais tive a impressão de em alguns casos cativar aqueles com quem convivo, na questão da força de vontade ao buscar algo melhor para o futuro (ALUNO U, 2012).

Finalmente, os desafios dos recursos para a aprendizagem profissional que se relacionam com a viabilidade financeira e pessoal para a manutenção de um programa acabaram por se apresentar em duas vertentes, na gestão e no pessoal, como podemos perceber na fala do professor e da diretora.

Os desafios são muitos. É importante gerenciar as regras que regem o Estado e a iniciativa privada de forma a eliminar ou diminuir os conflitos entre gestões tão diferentes. A remuneração deve ser de acordo com a exigência da competência pretendida, atraindo profissionais realmente interessados em inovar e descobrir novos caminhos para a prática pedagógica. Abrir espaço real para a prática inovadora, rompendo realmente com os paradigmas estabelecidos. (PROFESSOR E, 2012).

O maior desafio é fazer com que as pessoas compreendam, aceitem e façam a sua parte. É, por exemplo, a parte da pesquisa que foi proposta. O NAVE é escola pública, é o centro de pesquisa e centro de disseminação. E fazer com que as pessoas entendam que este centro de pesquisa tem que funcionar em cima da nossa proposta que nós fazemos na escola. E eu não sei bem se está escrito no convênio ou se foi um acordo, não sei. Que a pesquisa seria responsabilidade do Instituto, até mesmo porque ele é que está trazendo esta proposta para a escola. Então esta organização, eu não tenho esta pessoa, que possa estar auxiliando, isso é deixado. Tem que dar fundamento em diversas coisas e ao mesmo tempo a gente não tem (DIRETORA DO CEJLL, 2012).

Observa-se, neste ponto, como os desafios se transferem para fora do colégio. Configura-se a necessidade de um trabalho refinado entre pais, professores, colégio, SEEDUC-RJ e Instituto Oi Futuro para a construção de um novo documento que melhor descreva seus limites e obrigações. Um acordo selado entre todos os envolvidos.

Outro desafio contemplado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2010) refere-se ao modelo de avaliação integrada que poderia colocar o

processo de complementaridade em avaliação. Este documento propõe uma forma que seja ao mesmo tempo diagnóstica, processual, formativa e somativa. Após uma análise de oito edições de uma série bimestral de suas provas integradas (CEJLL, 2012a) podemos chegar à conclusão de que o NAVE parece não ter chegado a um modelo que contemple todos estes itens. Podemos afirmar que de fato é diagnóstica ao visualizar avanços e dificuldades dos alunos. Não é processual por não respeitar os processos singulares e particulares de cada sujeito com ritmos próprios e lógicas diversas. É formativa, pois os alunos tinham consciência dos objetivos das questões, ou como elas se configuravam, em hipóteses de aprendizagem e limitações. É somativa, por expressar o resultado referente ao desempenho do aluno no bimestre/semestre.

Finalmente, seguindo a série de desafios desvelados pelo relatório de Stasz (2004), para o Departamento de Educação Americano, podemos afirmar que não foi percebida a existência de uma visão negativa da educação profissional como alternativa para os alunos que não seguirão para o ensino superior. Esta constatação pode ser feita através dos resultados de empregabilidade dos egressos e o alto índice de acesso ao ensino superior (AZEVEDO, 2012a). Quanto ao currículo integrado, o desafio permanece, como já vimos, nas palavras da diretora e pelo discurso contínuo de parte dos professores que alegaram durante reunião não ver sentido em ter uma avaliação integrada antes de efetivamente integrar o conteúdo (informação verbal)²¹. Neste ponto, cabe uma crítica ao Instituto Oi Futuro que proporcionou pouco ou quase nenhum suporte para orientar a construção de um currículo integrado. Críticas a este ponto surgiram na fala dos professores ao afirmar que:

Cada parceiro privado tem seu método de gestão que nem sempre favorece o trabalho entre seus professores e nós do regular. Parece que a conversa não é afinada. Não temos os coordenadores ao nosso lado nas reuniões pedagógicas, por exemplo (PROFESSOR I, 2012).

A crítica do professor por sua vez recai sobre o item 5 do relatório de Stasz (2004), quando de fato constatamos pouca aproximação dos professores do ensino regular com a concepção e desenvolvimento de atividades práticas que possam despertar o interesse dos empregadores. O desafio de número 6 deste mesmo

²¹ Relato de professores capturado durante reunião específica para decidir o futuro e alterações da prova integrada, no Rio de Janeiro, 2012.

relatório de Stasz (2004) aparece ainda como um desafio para o projeto NAVE ao lançar seus egressos ao mercado sem o devido suporte. Não há nenhum tipo de bolsa, orientação ou qualquer espécie de apoio aos egressos, como podemos constatar nas falas destes.

O NAVE precisa estabelecer parcerias com empresas para ajudar na empregabilidade do aluno ao se formar. Além de aulas focadas em concursos e vestibulares (EGRESSO C, 2012).

O Oi Futuro deveria acompanhar o aluno não só no NAVE, mas também nos primeiros períodos da faculdade (EGRESSO H, 2012).

O Oi Futuro poderia prover um projeto de estágio Fase 2, para os alunos formados do Nave, de pelo menos seis meses, a fim de complementar o conhecimento adquirido no ensino médio técnico com a prática de um estágio (EGRESSO I, 2012).

Além destas falas dos egressos, o próprio Instituto Oi Futuro declarou ao pesquisador que estava em estudo a possibilidade de configuração de um quarto ano, já implementado na unidade de Recife, onde os alunos podem continuar seu vínculo para terem direito a modalidade de estágio ou estudar para o vestibular/Enem (informação verbal)²².

Os itens 7 e 9 do relatório de Stasz (2004) não foram constatados em nossa pesquisa, uma vez que muitos dos professores do ensino regular estavam em processo ou já haviam concluído a pós-graduação ou mestrado, tendo alguns já concluído o doutorado. Além disso, não percebemos e não nos foi relatado pelos professores do técnico, qualquer inclusão de conteúdo do ensino regular em detrimento da formação profissional. No entanto, o item 8 do relatório de Stasz (2004) ocorre de fato na instituição, pois muitos professores do ensino regular apresentam pouco preparo para um ensino apoiado pela tecnologia. Esta afirmação pode ser constatada pela oferta contínua por parte do Instituto Oi Futuro na formação dos pacotes office e outras mais avançadas em direção à computação gráfica.

Neste momento temos a possibilidade de chegar a uma conclusão sobre como se configura a relação público-privada do NAVE para com o mundo. Nesta perspectiva, o NAVE apresentou pouca inovação e quase nenhuma ou muito pouca interação. Ficou claro e evidente que o projeto, mesmo com alguns elogios, não

²² Informação relatada pela coordenadora do Instituto Oi Futuro durante reunião no colégio, no Rio de Janeiro, em 2012.

exerceu com eficiência seu papel de complementar a escola na relação com o mercado ou mesmo com a sociedade.

Finalmente, cabe uma última análise de como ocorrem as interações funcionais sob a ótica do projeto pedagógico. Este item recebeu uma análise minuciosa de seu estado de implementação, onde foram constatadas algumas críticas que podem contribuir para que o projeto exerça uma melhor complementaridade. Uma primeira crítica vem de cinco entre dez professores ou ex-professores, que disseram só conhecer parcialmente a proposta educacional (AZEVEDO, 2012b). Ao mesmo tempo, e agora especificamente nas questões do projeto, percebemos que, na ordem de mudança de conteúdo, quatro entre dez professores alegaram que as ações do Instituto Oi Futuro não contribuem para o protagonismo dos alunos (AZEVEDO, 2012b). Além disso, podemos perceber outra crítica na fala da diretora ao manifestar esta limitação.

Não existe investimento neste momento na educação no quesito protagonismo juvenil, existem propostas, e a gente já consegue fazer isso. Quem nos dá essa orientação é o Oi Futuro (DIRETORA DO CEJLL, 2012).

Quanto à cultura da trabalhabilidade, onde se busca auxiliar o jovem a compreender melhor a forma de estruturação e o funcionamento do mundo do trabalho (aprender a fazer e aprender a conhecer), detectamos as diversas críticas já citadas nesta análise da limitação do projeto na composição com o mercado de trabalho, em especial através do fomento ao estágio. Apesar destas críticas, observamos que a educação para valores (transcuidado, autocuidado, altercuidado e ecocuidado) e encultramento digital estão presentes no dia a dia do colégio, seja através dos discursos em sala de aula ou através dos diversos eventos organizados pelo colégio com o objetivo, de promover os valores. Esta afirmação pode ser confirmada igualmente em fontes diversas.

Proposta de trabalho que leva em conta as diferenças e a diversidade, promovendo atendimento cuidadoso das necessidades do alunado (UNESCO, 2012, p. 21).

Nesse ponto posso falar bem do Oi Futuro, porque após entrar no NAVE meu senso crítico e visão de mundo se modificaram completamente, me fazendo um cidadão justo e solidário (ALUNO M, 2012).

Sem dúvida esse foi um dos grandes diferenciais do projeto NAVE. O colégio sempre nos manteve livres, nos deu toda a liberdade para podermos expressar de maneira correta o nosso modo de pensar, mesmo que não seja o certo, mas sempre pôr para fora o nosso ponto de vista. Ao mesmo tempo em que nos dá liberdade, implanta uma semente de que grandes poderes exigem grandes responsabilidades, ou seja, do mesmo jeito que podemos questionar algo, temos que respeitar as regras impostas e o nosso próximo, afinal, somos todos alunos e temos os mesmos direitos e deveres (ALUNO S, 2012).

Como eu passo a maior parte do tempo dos meus dias úteis no colégio, as amizades que são criadas aqui são especiais, já que estamos no mesmo ambiente e compartilhamos as mesmas experiências. Vou levá-las para toda a minha vida. Os professores também possuem um papel muito importante na minha formação profissional e pessoal, pois sei que posso confiar em todos, como uma família, para qualquer problema, seja profissional ou pessoal (ALUNO Z, 2012).

Nas mudanças de métodos, percebemos em sala de aula ações diversas dos professores que levem o ensinar a ensinar e o conhecer o conhecer. No caso do ensinar a ensinar, presenciamos uma série de ações que fomentavam o didatismo através do vínculo entre a avaliação de um aluno ao desempenho de outro ou da turma. Apesar de algumas reclamações pontuais de alunos, as metodologias se mostraram eficientes e muitos foram os alunos que manifestaram intimamente o apoio ao método (informação verbal)²³. No caso do conhecer o conhecer, foi observada uma série de ações que fomentavam a integração dos conteúdos do ensino técnico com o ensino regular e caminhava pelo incentivo à prática de produção de conhecimento utilizando jogos, filmes ou animações como veículo de propagação.

Finalmente, na mudança de gestão, onde se busca a autogestão (aprender a gerir a si), cogestão (trabalho sistemático em equipe) e heterogestão (liderar, coordenar e chefiar), percebemos que o projeto está bem avançado. A autogestão é percebida em diversos diálogos dos alunos.

A responsabilidade com datas e horários. Aprendi a ter compromisso com meus objetivos e meus deveres (ALUNO A, 2012).

²³ Relato do professor da disciplina durante a dinâmica em sala de aula onde sua avaliação dependia do desempenho do outro, no Rio de Janeiro, em 2012.

O tempo que passei no colégio também foi algo precioso. Embora este tempo faça um pouco de falta, o que ele me proporcionou foi imprescindível para a administração do tempo de que disponho. Antigamente, eu não conseguia gerenciar meu tempo e, por isso, não tinha a oportunidade de usufruir do mesmo. Agora eu percebo como essa gerência é importante. Todos os trabalhos realizados no colégio, principalmente no técnico, consideram os prazos muito importantes. Particularmente, não ligava muito para isso, mas a realização dos trabalhos me mostrou como o cumprimento de prazos é importante (ALUNO D, 2012).

A cogestão por sua vez faz parte de quase tudo o que é feito pelos alunos no NAVE trabalhando sistematicamente em equipe.

Apreendi a organizar o meu tempo, devido às responsabilidades que me foram atribuídas, tanto no que diz respeito aos trabalhos, quanto às pesquisas que são desenvolvidas diariamente. Apreendi também a respeitar as diferenças e individualidades, o que em um grupo de trabalho é essencial (ALUNO F, 2012).

A maior contribuição foi eu aprender sobre o funcionamento do mercado de trabalho. Com os inúmeros trabalhos em grupo aprendi a me relacionar com as pessoas e ter mais responsabilidade (ALUNO S, 2012).

Finalmente, a heterogestão pode ser igualmente comprovada em diversas ações ao permitir que os alunos liderem, coordenem e chefiem seus próprios projetos e alunos. Constatamos esta ação ocorrendo de forma sofisticada com gerência de projetos on-line e recursos computacionais avançados no curso de programação de jogos. Portanto, sob a perspectiva de como se dão as interações funcionais do projeto pedagógico, podemos afirmar que o projeto NAVE vem exercendo com eficiência a sua função de complementaridade ao desenvolver nos alunos novos valores de transculdado, autoculdado, alterculdado e ecoculdado, que caminham para uma mudança significativa no processo educacional do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa identificou no Núcleo Avançado em Educação um projeto ambicioso que, apesar de algumas críticas, se propõe a responder a muitos dos desafios impostos por sua complexa proposta de educação interdimensional aplicada ao ensino médio integrado com uma formação profissional em parceria público privada.

A pesquisa nos permitiu identificar como se dá a relação público-privada seguindo uma revisão de literatura que nos levou a categorizá-la sobre diferentes aspectos. Sobre o olhar de Puryear classificamos de acordo com as formas de iniciativas de ajuda simples, programática ou sistêmica. Com Bomeny e Pronko (2002) analisamos, sob três diferentes formas, como estas relações vêm se dando em nosso país: por parceria, por alternativa ou por estrutura própria. Peliano (2001) nos auxiliou na identificação dos limites de integração e na reflexão para o enquadramento do projeto como transformador ou compensatório. Patrinos (2009) nos deu uma dimensão do estado atual ao dividir as relações em seis níveis: inexistente, nascente, emergente, moderada, engajada e integrante. Verificamos com Patrinos (2006) o tipo de contrato com base nas formas que vem sendo realizadas ao redor do mundo. Quanto aos motivos e objetivos que levaram à configuração da parceria público-privada, contamos com a publicação do Instituto Desiderata e suas cinco categorias que podem se entrecruzar para a formalização das ações. Sob o olhar da descentralização, Abreu (2002) e Tobar (1991) nos auxiliaram na identificação das ações como progressista ou conservadora, ou como isolacionista ou cooperativa.

Seguimos nossa análise sob olhar da educação não-formal, onde nos aprofundamos no entendimento de Trilla(2008) ao descrever a relação entre a educação formal e não-formal como coisas que se entrecruzam e se intrometem mutuamente em todos os sentidos. Foi Trilla (2008) também o responsável pelo objetivo maior desta dissertação ao nos permitir uma análise inédita sobre seus quatro modelos de relações: por complementaridade, suplência, substituição, reforço ou interferência. Com Gohn (2010) amplia a discussão ao nos permitir identificar os objetivos, atributos, resultados esperados e tipos de aprendizagem esperados na ação não-formal.

Coletamos ainda uma série de referências nacionais e internacionais sobre os benefícios da educação não-formal e sua relação com a educação profissional e integrada. Buscamos responder a muitas questões como: por que os empresários vêm se preocupando com a educação e quais os tipos de programas que desenvolveram? Todo este entendimento só foi possível graças à importante retomada histórica e conceitual que fizemos ao longo de todos os capítulos, em especial no capítulo sobre o Terceiro Setor, onde criamos as bases para o entendimento do conceito maior da ação da iniciativa privada na educação pública, através de seus institutos de responsabilidade social. Cabe destacar que a literatura sobre o tema relação público-privada na educação é extremamente restrita em nosso país e, por isso, tivemos que nos dedicar a inúmeros documentos internacionais onde coletamos, de várias partes do mundo, experiências diversas que enriqueceram nossa análise de forma significativa.

Consideramos importante a continuidade do estudo desta dissertação por outros pesquisadores, que poderão abordar diversos aspectos que carecem de maior aprofundamento, bem como conhecer a fundo os benefícios do projeto para outras dimensões envolvidas indiretamente, como as comunidades em que estão inseridos os alunos, seus familiares e amigos. Acreditamos que esta pesquisa tenha atingido seu objetivo ao revelar com Trilla (2008), como se dão as diversas relações funcionais neste modelo de parceria público-privada. Identificamos potencialidades e ajustes nas ações educativas expondo o projeto à crítica e análise baseada em grandes autores. Concluímos, neste trabalho, que o projeto NAVE de parceria público-privada se constitui essencialmente como uma proposta que busca alternativas que possam provocar transformações permanentes da realidade através de um programa novo que se apresenta com intenções claras de gerar mudanças sistêmicas, mas que no entanto ainda carece de muitos avanços para efetivar toda a sua proposta.

Sobre estas mudanças sistêmicas, constatamos a necessidade de adoção das seguintes medidas: adaptação do sistema de lançamento de notas da SEEDUC-RJ, pois os professores contratados da rede privada não possuem acesso a este sistema, criação pela própria Secretaria de cargo específico para a gestão das escolas integradas com parcerias público-privadas, processo seletivo para alunos e professores do NAVE, e forma de remuneração e atribuições dos professores diferentes das adotadas na rede estadual.

A proposta de desenvolvimento social do projeto NAVE, relatada no documento do Instituto Oi Futuro, se mostra válida pelo relatório da UNESCO (2009), que identifica a evolução dos componentes da sociedade (capital humano) e maneira como estes se relacionam (capital social), ou seja, como estes indivíduos se organizam para partilhar os frutos de sua própria interação social. No entanto, o Instituto Oi Futuro alcançou este resultado sem conseguir implementar duas ações consideradas chaves para o sucesso do programa: o centro de pesquisa e inovação, e o centro de disseminação. Segundo o próprio Instituto,

O centro de pesquisa e inovação está fundamentado em duas linhas ordenadoras. A primeira diz respeito à criação de conteúdos em nível técnico para a formação de profissionais, e a segunda consiste na busca por pesquisadores para a identificação de como os meios eletrônicos e seus conteúdos podem modificar a relação ensino-aprendizagem na escola. O resultado de todo este trabalho é encaminhado e organizado no centro de disseminação, e pode ser acessado por qualquer indivíduo através da “rede pública de ensino, por meio de residências pedagógicas, publicações, sites e capacitações” (OI FUTURO, 2011, p.6)

E como afirma a UNESCO, “não existe programa sistematizado. A disseminação acaba ocorrendo em função de eventos, quando se apresentam trabalhos ou se realizam oficinas” (UNESCO, 2009, p.22). Constatamos ainda a ausência da residência pedagógica, uma única publicação de rigor acadêmico, a ausência de um site ou qualquer meio organizado para se ter acesso ao material citado.

O documento afirma que o material disponível no NAVE para toda a rede pública compreende: o modelo de ensino médio integrado, o resultado das pesquisas docentes, o conteúdo dos cursos técnicos, o resultado do centro de pesquisas, e o mobiliário criado para as salas de aula. Apesar de todos os esforços, não conseguimos localizar este material. Foram encontrados no documento “NAVE de Portas Abertas” alguns resultados da unidade de Recife, mas sem o rigor técnico exigido para uma pesquisa em educação.

Sobre o olhar de Abreu (2002), em que se busca observar como se dá a implementação da descentralização, observamos que o Projeto NAVE é muito mais conservador do que progressista, pois não assegura, em nenhum de seus documentos ou ações, a importância do papel dos setores populares nos processos decisórios. Cabe, ainda, destacar que a relação entre o governo e o Instituto Oi

Futuro se dá de forma informal, sem uma regulamentação dos limites de atuação de cada um, como comprova a fala da diretora do CEJLL.

Existe um convênio. Ele está para ser renovado agora em outubro, mas é um contrato visando a parte administrativa e estrutural, não a parte pedagógica. Só se neste convênio agora tiver algo assim, mas na verdade o que tem mais ali são as obrigações do Estado e do Instituto nas divisões de responsabilidade (DIRETORA DO CEJLL, 2012).

As análises do projeto sob o olhar da educação não-formal concluiu que de fato o projeto colabora para a formação dos indivíduos ao prover uma construção e reconstrução da concepção de mundo e sobre o mundo do aluno, prepara o indivíduo para a vida e suas adversidades, contribui para o desenvolvimento de dimensões que tradicionalmente ficam sob a responsabilidade da educação formal, e influencia positivamente o aluno em todas as áreas da vida, não somente na escolar, mas também em seu convívio familiar e social.

A análise do projeto, sob a ótica da educação profissional, nos permite concluir que a integração da educação profissional com o Colégio foi importante para melhoria da aprendizagem dos alunos, e que a educação profissional contribuiu para a compreensão das múltiplas perspectivas disciplinares e interdisciplinares rompendo com a ideia de neutralidade. E, também, que a educação profissional realizou ou demandou reforços e antecipações de conteúdos do currículo regular.

O projeto conseguiu vencer parte dos desafios classificados por Barnett e Ryan (2005), como percepções de qualidade inferior, problemas no currículo e recursos para a aprendizagem profissional. No entanto, não conseguiu resolver as questões relacionadas às estratégias de aprendizagem no local de trabalho, diferenças culturais e desafios de parcerias.

Apesar do reconhecimento dos alunos e professores sobre os benefícios adquiridos na sua vida pessoal e acadêmica pela participação no programa NAVE, foram sinalizados alguns entraves pelos alunos, entre eles a falta de espaços livres para a prática de esportes, necessidade de reforço nas matérias matemática e inglês, melhor preparação para os vestibulares e concursos, falta de experiência profissional ou estágios, e ampliação do currículo mínimo do Estado. Os problemas relatados pelos professores abordam pontos como a organização e definição de metas, formação nos cursos ofertados pelo Instituto Oi Futuro, má alimentação dos

alunos, falta de espaços livres para a prática de esportes, reforço nos estudos, e oferta de inglês instrumental.

Além desta demanda, identificamos a necessidade de maior participação da comunidade escolar nas decisões, alteração do horário para possibilitar o estágio, ativação do Laboratório de Projetos Interativos Digitais, necessidade de maior participação da comunidade profissional nas atividades da escola, fomento e acesso a pesquisas e pesquisadores externos, implantação da residência pedagógica e o fortalecimento do Centro de Disseminação. Podemos destacar também a necessidade da criação do currículo médio integrado, maior aproximação dos professores do Estado com a concepção e desenvolvimento de atividades do ensino profissional, maior conhecimento de toda a equipe da proposta pedagógica do projeto, investimentos no protagonismo juvenil, determinação dos limites da gestão compartilhada com relação aos poderes decisórios, abertura do projeto para uma visão mais empreendedora e remuneração dos professores do Estado de acordo com as demandas do projeto.

Os diversos enquadramentos possíveis pela análise dos autores nos permitiram, ainda, a compilação da Tabela 3

Tabela 3: Enquadramento do Projeto NAVE (Fonte: Próprio autor)

Item	Enquadramento	Autor
Forma de Parceria Público-Privada	Parceria e Alternativa	Bomeny e Pronko (2002)
Forma de Atuação na Parceria Público-Privada	Integrada	Peliano (2001)
Nível de Ação da Parceria Público-Privada	Moderada	Patrinós (2009)
Intenção da Parceria Público-Privada	Mudança Sistêmica	Puryear (2000)
Motivos para Configuração da Parceria	Aprendizagem, Prática Escolar e Institucional	Lacerda e Guerra (2009)
Modelo de Parceria Público-Privada	Conservadora com pontos progressistas	Abreu (2002)
Modelo de Descentralização na Parceria	Cooperativa	Tobar (1991)
Modelo da Educação Profissional	Pré-Emprego	Grubb e Ryan (1999)

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Organização da educação nacional na constituição e na LDB**. Ijuí: Unijuí, 2002.

ADRIÃO, Theresa.; BORGHI, Raquel. **Parcerias entre prefeituras e a esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo?** In: ADRIÃO, Theresa.; PERONI, Vera. (Org.). Público e privado na educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 99-110.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). **O Público e Privado na Educação: Interfaces entre o Estado e a Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

AJELLO, Anna. BELARDI, Cristina. **Making non-formal and informal learning visible through digital portfolios** In: CHISHOLM, Lynne. HOSKINS, Bryony. GLAHN, Christian. Trading up - Potential and performance in non-formal learning. Research Seminar on Non-formal Education/Learning in the Youth Sector and the Third Sector under the Partnership Programme on Youth Research 2003-2005 between the European Commission and the Council of Europe held in Strasbourg in April 2004. França: Conselho da União Europeia, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2000.

AMARAL, Cláudia Tavares do; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia**. In: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). Educação Profissional e a lógica das competências. Rio de Janeiro, Vozes, 2007. p.197-206.

ANGRIST, Joshua. BETTINGER, Eric. BLOOM, Erik. KING, Elizabeth. KREMER, Michale. **Vouchers for Private Schooling in Colombia: Evidence from a Randomized Natural Experiment**. United States of America: American Economic Association, 2002.

AOYAMA, Ana Lucia Ferreira. **Estado, Terceiro Setor e Educação não formal: contextos e interfaces**. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org>>. Acesso em: 06 junho 2012.

ARELARO, Lisete. **A não transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas**. In: ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera. Público e privado na educação novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.

ASHLEY, Patricia. COUTINHO, Renata Buarque Goulart. TOMEI, Patricia Amélia. **Responsabilidade social corporativa e cidadania empresarial: uma análise conceitual comparativa**. Rio de Janeiro: Enanpadmimeo, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS - ABONG. **ONGs identidades e desafios atuais**, São Paulo: Autores Associados, 2000.

AUSTRALIA. **Vocational Education in Schools**. Disponível em: <<http://www.deewr.gov.au/schooling/careersandtransitions/vocationallearning/pages/vocationaleducationinschools.aspx>>. Acesso em: 21 agosto 2012.

AZEVEDO, Eduardo. **Pesquisa Egresso**. Rio de Janeiro: Mimeo, 2012a.

AZEVEDO, Eduardo. **Pesquisa Professores e Ex-Professores**. Rio de Janeiro: Mimeo, 2012b.

AZEVEDO, Eduardo. **Entrevista com a diretora**. Rio de Janeiro: Mimeo, 2012c.

AZZI, Marcos Flavio. **Filantropia: opção de investimento**. São Paulo: Instituto Azzi, 2010.

BANCO INTERAMERICANDO DE DESENVOLVIMENTO - BID. **Formación profesional y técnica: una estrategia para el BID**. Washington: BID, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial 1991: la tarea acuciante del desarrollo**. Washington: Banco Mundial, 1991.

BARNETT, Kate. RYAN, Robin.. **Vocational education and training in Australian schools: issues for practitioners**. Adelaide: Shannon Research Press, 2005.

BARRETO, André Valente. **Cultura da cooperação: subsídios para uma economia solidária**. In: SOUZA, André Ricardo de. CUNHA, Gabriela Cavalcanti. DAKAZUKU, Regina Yoneko (orgs). Uma outra economia possível: Paul Singer e a economia solidária. São Paulo: Contexto, 2003, p. 287-313.

BOMENY, Helena; PRONKO, Marcela. **Empresários e educação no Brasil**. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 2002.

BOUDEN, Emile. **Utilidade Pública Federal**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da União. Brasília, 05 de outubro de 1988a.

BRASIL. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 18 de abril de 1997.

BRASIL. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 de julho de 2004

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Regime Aberto e Amplo de Consulta Pública Nacional de todos os Interessados**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 9.637**, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do programa nacional de publicização, a extinção do Laboratório Nacional de Luz Síncrotron e da Fundação Roquette Pinto e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 18 de maio de 1998b.

BRASIL. **Portaria 3.621**, de 04 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a criação, atribuições e funcionamento do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, 05 de dezembro de 2003.

BREDER, Jane Carvalho. **Controle Social - Um modelo em construção: contribuições do Tribunal de Contas da União**. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. Sociedade democrática, direito público e controle externo. Brasília: TCU, 2006. p. 189-202.

BROW, Alan. **Comparative analysis of skill formation processes in England, Germany and the Netherlands**. In: CEDEFOP. Comparative Vocational Education and Training Research in Europe: Balance and Perspectives. Frankfurt: Thessaloniki, 2000. p.233-257.

BURCH, Patricia. STEINBERG, Matthew. DONOVAN, Joseph. **Supplemental Educational Services and NCLB: Policy Assumptions, Market Practices, Emerging Issues**. Madison: University of Wisconsin, 2007.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Amigos da escola: ações e reações no cenário educacional**. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu: ANPEd, 2007.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Projeto Amigos da Escola: Uma Complexa Parceria Público-Privada**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Sociedade Civil, Estado e Terceiro Setor**. São Paulo: Revista São Paulo em Perspectiva, 1998.

CARVALHO, Nanci Valadares. **Autogestão: O nascimento das ONGs**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

CASIMIRO, Allyne. FREITAS, Lucia. **Modelos de gestão em Organizações Não-governamentais: da gestão original à gestão estratégica**. Resende: Seget, 2008.

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY - CIA. **The Word Fact Book**. Disponível em: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/us.html>>. Acesso em 03 junho 2012.

CHARLOT, Bernard. **A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos**. IN: CHARLOT, Bernard. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre, Artmed, 2001. p.16-31.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CIAVATTA, Maria. **Formação integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: retomando o conceito**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2010.

COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ LEITE LOPES - CEJLL. **Apresentação dos Técnicos**. Rio de Janeiro: Mimeo 2011.

COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ LEITE LOPES – CEJLL. **Perfil dos Alunos 2009**. Rio de Janeiro: Mimeo 2009.

COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ LEITE LOPES - CEJLL. **Série de oito Provas Integradas de 2010 a 2011**. Rio de Janeiro: Mimeo 2012.

COMMISSION ON PRIVATE PHILANTHROPY AND PUBLIC NEEDS - CPPPN. **Giving in America: Toward a Stronger Voluntary Sector**. Washington: Library of Congress, 1975.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA - CNI. **Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários**. In: Reunião de presidentes de organizações empresariais ibero-americanas. Salvador: CNI, 1993.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPÉIA. **Validation of non-formal and informal learning**. Bruxelas: Staff Working Paper, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE - CFC. **Manual de procedimentos contábeis e prestação de contas das entidades de interesse social**. Brasília: CFC, 2003.

COOMBS, Philip Hall. **A Crise Mundial da Educação**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

COOMBS, Philip Hall. AHMED, Manzoor. **Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help**, a research report for the World Bank. Baltimore: Johns Hopkins, 1974.

COSTA FILHO, Iolando. **A implementação da educação profissional integrada ao ensino médio no IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNESA, 2011. Disponível em: <<http://www.estacio.br/mestradoedoutorado/docs/dissertacao-mestrado/IOLANDO-LEAO-DA-COSTA-FILHO-RESUMO.pdf>> Acesso em: 16 maio 2012.

COUTINHO, Joana A. **ONGs: origens e (des)caminhos**. Disponível em: <http://www.pucsp.br/neils/downloads/v13_14_joana.pdf>. Acesso em: 09 agosto 2012.

CRUZ, Lucia Maria Marcellino de Santa. **Responsabilidade social: Visão e intermediação da mídia na redefinição do público e do privado**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da CAPES. UFRJ, 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/santa-cruz-lucia-responsabilidade-social.pdf>>. Acesso em: 10 março 2012.

CURRIE, Wendy. e MCCOLLOU, John. **Vocational Education and Training in Public Schools: Enhancing Student Career Options**. Sydney: Australian Education Union, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACONELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara.T. (Org.). O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>. Acesso em: 21 junho 2012.

DOS ANJOS, Fábio Velloso Versiani. **Entidades filantrópicas e salário-educação**. Rio de Janeiro: FNDE/FGV-IESAE, 1985.

DUARTE, Gleuso Damasceno; DIAS, José Maria. **Responsabilidade Social: A Empresa Hoje**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

ECHEVERRÍA, Benito. ISUS, Sofía. SARASOLA, Lander. **Training For Professionalism Development. In: Comparative Vocational Education and Training Research in Europe: Balance and Perspectives**. Frankfurt: Thessaloniki, 2000.

ETHOS, Instituto. **Qual a diferença entre responsabilidade social e filantropia?** Disponível em: <<http://www.ethos.org.br/DesktopDefault.aspx?TabID=3344&Alias=Ethos&Lang>>. Acesso em: 17 abril 2012.

EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING - CEDEFOP. **The benefits of vocational education and training**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.

FACEBOOK. **Relatos dos alunos**. Disponível em: http://www.facebook.com/naverde.cejll/posts/324014274374454?comment_id=1671979¬if_t=feed_comment. Acesso em: 14/01/2013.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Os educadores na educação não-formal: apontamentos e reflexões**. Americana: Revista de Ciências da Educação, ano IX – nº 17, 2007. p.67 a 94.

FERRETTI, Celso. **Comentários sobre o documento Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE**. Texto para discussão no GT Trabalho e Educação da ANPEd, 1999. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg/gtte>>. Acesso em: 02 fevereiro 2012.

FERRETTI, Celso. ZIBAS, Dagmar. TARTUCE, Gisela. JUNIOR, João. **A qualificação como construção social: estudo de alguns de seus aspectos em uma indústria de ponta**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

FIORI, José Luis. **60 lições dos 90 – uma década de neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FIORI, José Luis. **Estado do Bem Estar Social: Padrões e Crises**. In: Série Estudos em Saúde Coletiva, nº 17, Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (Org.). A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FULLARTON, Sue. **VET in Schools: Participation and Pathways. Longitudinal Surveys of Australian Youth (LSAY) Research Report No 21**. Melbourne: Australian Council for Educational Research. 2001.

GAJARDO, Marcela. **La Educación como Asunto de Todos: posible en el futuro?** In: UNESCO Santiago. Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Andros Ltda, 2000. p.148-183.

GARCIA, Valéria Aroeira. **A educação não formal como acontecimento**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. UNICAMP, 2009.

Disponível em: < <http://cutter.unicamp.br/document/?code=000469595>>. Acesso em: 12 julho 2012.

GENEVOIS, Ilona. **Can and should public private partnerships play a role in education?** International Institute for Educational Planning, 2008. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Research_Challenges_and_Trends/pdf/symposium/IGenevois.pdf>. Acesso em: 09 setembro 2012.

GHOST, Steve. **VET in Schools: the needs of industry.** In: UNICORN. Journal of the Australian College of Educators; 28; 3. Australia: Dezembro, 2002. pp.61-64.

GIROUX, Henry. SIMON, Roger. **Cultura popular e pedagogia crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular.** In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. p. 93-124.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo: Loyola, 1997.

GOMES, Fábio Guedes. **Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: FGV, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n2/v40n2a03.pdf>>. Acesso em: 29 março 2012.

GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. **Gramsci e a organização da escola unitária.** Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC, v. 22, n. 1, 1996.

GOUVEIA, Taciana (org). **Sustentabilidade das ONGs no Brasil: acesso a recursos privados.** Rio de Janeiro: ABONG, 2010.

GOUVEIA, Taciana; DANILIAUSKAS, Marcelo. **ABONG: Panorama das Associadas.** São Paulo: ABONG, 2010.

GREEN, Annette. BOYLAN, Colin. **Vocational Education: Voices from the field.** Austrália: Deakin University, 2001. Disponível em: <<http://www.voced.edu.au/content/ngv15642>>. Acesso em: 09 setembro 2012.

GRUBB, W. Norton, RYAN, Paul. **The roles of evaluation for vocational education and training: plain talk on the field of dreams.** Geneva: International Labour Office. 1999.

GRUPO DE INSTITUTOS, FUNDAÇÕES E EMPRESAS - GIFE. **Projeto Censo GIFE 2009-2010.** 2010. Disponível em: <[http://www.gife.org.br/arquivos/publicacoes/22/Censo%20GIFE%20\(baixa\).pdf](http://www.gife.org.br/arquivos/publicacoes/22/Censo%20GIFE%20(baixa).pdf)>. Acesso em: 30 março 2012.

GUIMARÃES, Cátia. JÚNIA, Raquel. **Pronatec: público e privado na educação profissional.** Fiocruz, 2011. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=507>>. Acesso em: 22 outubro 2012.

HADDAD, Sérgio. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA.** VI Revista Brasileira de Educação, Vol. 14, Núm. 41. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Brasil, 2009. p. 355-369.

HARVEY, David. **A condição Pós-Moderna.** São Paulo: Loyola, 1989.

HIRATA, Helana. **Da polarização das qualificações ao modelo de competência.** In: FERRETTI, Celso, et al. Novas, tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p.128-142.

HOOD, John. **Do corporations have social responsibilities?** In: HOOD, John. The Freeman: Ideas on Liberty. v. 48, n. 11. USA: Foundation Economic Education, 1998. p. 680-684.

HOPPERS, Will. **Non-formal education and basic education reform: a conceptual review.** Paris: International Institute for Educational Planning, 2006.

HULME, David. EDWARDS, Michael. **NGOs, states and donors: too close for comfort.** New York: Macmillan/St. Martin's Press, 1997.

INDIANA UNIVERSITY-PURDUE UNIVERSITY INDIANAPOLIS – IUPUI. **Giving in America: Toward a Stronger Voluntary Sector.** Indiana: University Library, 2012. Disponível em: <<https://archives.iupui.edu/handle/2450/805>>. Acesso em: 10 março 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **As Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos no Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Senso Demográfico 2010.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/sinopse.pdf>>. Acesso em: 9 junho 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. **Resultado do Enem 2011.** Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 abril 2012.

JOHNS, Susan., KILPATRICK, Sue., LOECHEL, Barton. e PRESCOTT, Libby. **Pathways from Rural Schools: Does School VET Make a Difference?** Adelaide: National Centre for Vocational Education Research, 2004.

JONES, Marc T. **Missing the forest for the trees: A critique of the Social Responsibility concept and discourse**. Thousand Oaks: Business and Society, 1996.

JUNG, Tae-Hwa. MISKO, Josie. LEE, Kisung. DAWE, Susan. YEE HONG, Sun. LEE, Kwan-Choon. **Effective Measures For school-to-work transition in the vocational education system: Lessons from Australia and Korea**. Coreia do Sul: Leabrook, 2004.

JUNIOR, Oswaldo. **Iniciativa privada na educação pública: a Fiat e o Programa Moto Perpétuo**. Educação e Pesquisa, Vol. 34, Núm. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. p. 47-62.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Políticas de ensino médio: continuam os mesmos dilemas**. São Paulo: Annablume, 2004.

LACERDA, Patrícia Monteiro, GUERRA, Tião. MARZOCCHI, Maura. CANEDO, Maria Luiza. RUSSO, Kelly. BERGAMASCHI, Mara. **Parcerias com escolas municipais do Rio de Janeiro 2009**. Rio de Janeiro: Instituto Desiderata, 2009.

LANDIM, Leilah. **Múltiplas identidades das ONGs**. In: ONGs e universidades: desafios para a cooperação na América Latina. São Paulo: ABONG, 2002. p.17-50.

LANDIN, Leilah; BERES, Neide. **As Organizações sem fins lucrativos no Brasil: ocupações, despesas e recursos**. São Paulo: Nau, 1999.

LAROCQUE, Norman. **Public-Private Partnerships in Basic Education: An International Review**. Inglaterra: Centre for British Teachers, 2008.

LASONEN, Johanna. RAFFE, David. **Comparisons of Post-16 Education Strategies to Promote Parity of Esteem Between Vocational and General Education in Europe**. Frankfurt: Thessaloniki, 2000.

LECHAT, Noelle Marie Paule. **Trajetórias intelectuais e o campo da Economia Solidária no Brasil**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Campinas: UNICAMP, 2004. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000343954>>. Acesso em: 13 Junho 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos pra que?** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

LOTTERMANN, Osmar. **O Currículo Integrado na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Ijuí: Unijuí, 2012. Disponível em: <http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20126493622130capitulo_da_dissertacao_do_professor_osmar_lottermann_-_capitulo_1_-_o_curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 22 agosto 2012.

MACHADO, Hugo de Brito. **Curso de direito tributário**. São Paulo: Malheiros, 1994.

MACHADO, Lucília Regina De Souza. **Modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio**. Belo Horizonte: Trabalho e Educação, n.4,1998. p.79-95.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MARES, Radu. **The dynamics of corporate social responsibilities**. Holanda: Martinus Nijhoff Publishers, 2008.

MARTINS, Rodrigo Daniel Oliveira. **Transferência de renda como fator preponderante na diminuição da desigualdade social no Brasil: os efeitos do Programa Bolsa Família**. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <<http://www.ipc-undp.org/publications/mds/4P.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2012.

MARTON, Ronaldo. **Os Tributos e a Política Tributária em uma Sociedade Democrática**. Anais do XIX Congresso Nacional do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2010.

MELO NETO, Francisco Paulo de.; FROES, César. **Gestão da responsabilidade social corporativa: O caso brasileiro**. Da filantropia tradicional à filantropia do alto rendimento e ao empreendedorismo social. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MENDONÇA, Ricardo C. de. GONÇALVES, Julio C. de S. **Responsabilidade Social nas empresas: uma questão de imagem ou substância?** In: In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO. Salvador: ANPAD, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIDDLETON, John. **Vocational education and training**. Washington: World Bank. World Bank Discussion Papers, n. 51, 1993.

MODESTO, Paulo. **Reforma do marco legal do Terceiro Setor no Brasil**. Revista de Direito Administrativo, 214. São Paulo: Editora Atlas, 1998. p. 55-68.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORCH, S. e STALDER, S. **Competence and employability**, In BLASCO, Andreu López. MCNEISH, Wallace. WALTHER, Andreas. Young people and contradictions of inclusion. Bristol: Policy Press, 2003. p. 205-222.

NATIONAL YOUTH AGENCY. **The Contribution of Non-formal Learning to Young People's Life Chances**. Inglaterra: NYA, 2008. Disponível em: <[http://nya.org.uk/dynamic_files/research/Contribution%20of%20non-formal%20learning%20\(Exec%20Summary\).pdf](http://nya.org.uk/dynamic_files/research/Contribution%20of%20non-formal%20learning%20(Exec%20Summary).pdf)>. Acesso em: 7 agosto 2012.

OI FUTURO. **NAVE de Portas Abertas**. Disponível em: <http://www.oifuturo.org.br/uploads/releases/publicacao_nave_recife_2011.pdf>. Acesso em 02 maio 2011.

OI FUTURO. **Plano Pedagógico**. 2008.

OI FUTURO. **Site Institucional**. Disponível em: www.oifuturo.org.br. Acesso em 10 setembro 2012.

OI. **Relatório Anual de Sustentabilidade 2010**. Disponível em: <<http://relatorioanual2010.oi.com.br/dimensao-social/responsabilidade-social/>>. Acessado em: 14 outubro 2011.

OLIVEIRA, Anna Cynthia. HADDAD, Sérgio. **As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação**. Cadernos de Pesquisa, n.112. São Paulo: 2001. p. 61-87. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16101.pdf>>. Acesso em: 17 agosto 2012.

OLIVEIRA, Cleiton de. **A municipalização de ensino brasileiro**. In: OLIVEIRA, Cleiton de. *Municipalização do Ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.11-60.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Correção do fluxo escolar: um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000)**. Cadernos de Pesquisa, n. 116. São Paulo: 2002. p.177-215. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200008>>. Acesso em: 8 agosto 2012.

OLIVEIRA, Ramon de. **O Banco Mundial e a educação profissional**. Boletim Técnico do Senac. v. 27, n. 2. Rio de Janeiro, SENAC, 2001. p. 24-33.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. **Education at a Glance**. Paris: OECD Publishing, 2007.

PACHECO, Eliezer (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de nível médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Brasília: Editora Moderna, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos: PROEJA**. Curitiba: SEED–Pr., 2010.

PARENTE, Fran. **Escola NAVE**. Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/37561/escola-nave-oficina-de-arquitetos>>. Acesso em: 12 agosto 2012.

PASTOR HOMS, Maria Inmaculada. **Orígenes y evolución del concepto de educación no formal**. In Revista Española de Pedagogia, ano LIX, n. 220. Espanha:, 2001, p. 525-544.

PATRINOS, Harry Anthony. **Public-Private Partnerships: Contracting Education in Latin America**. Washington: World Bank, 2006. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079934475/547667-1135281523948/PPP_contracting_edu_in_LAC.pdf>. Acesso em: 16 setembro 2012.

PATRINOS, Harry Anthony. **The role and impact of public-private partnerships in education**. Washington: World Bank, 2009. Disponível em: <http://www.mpn.gov.rs/resursi/dokumenti/dok141-eng-WB_Role_Impact_PPP_Education.pdf>. Acesso em: 16 setembro 2012.

PELIANO, Anna Maria T. Medeiros. **A Iniciativa Privada e o Espírito Público**. São Paulo: IPEA, 2006.

PELIANO, Anna Maria T. Medeiros. **Bondade ou Interesse? Como e porque as empresas atuam na área social**. São Paulo: IPEA, 2001.

PETRAS, James. **Neoliberalismo: América Latina, Estados Unidos e Europa**. Blumenau: URB, 1999.

PETRAS, James. **Hegemonia dos Estados Unidos no novo milênio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A Crise do Estado de Bem-Estar Social no Contexto do Neoliberalismo e as Políticas Públicas para a Educação**. Canoas: Editora da Ulbra, 2010.

PORTER, Michael; KRAMER, Mark. **Estrategia y Sociedad**. Cambridge: Harvard Business Review, n.12, 2006.

PURYEAR, Jeffrey. **El sector privado y la educación: La experiencia en países desarrollados de la OCDE**. In: NAVARRO, Juan Carlos. TAYLOR, Katherine. BERNASCONI, Andrés. TYLER, Lewis (Org.), *Perspectivas sobre la reforma educativa: América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas*. Cambridge: La Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo e Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional, 2000. p. 167-175.

RAMOS, Marcos Fadanelli. **Racionalidade nas organizações do terceiro setor: tensões e implicações para a avaliação de programas sociais**. 2006. 174 f. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social e Trabalho. Brasília: UnB, 2006.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2007. Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-ediointegrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 25 setembro 2009.

RAMOS, Marise. **O Currículo para o Ensino Médio em duas Diferentes Modalidades: Concepções, Propostas e Problemas**. Campinas: 2011. Disponível

em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em: 22 agosto 2012.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social – Princípios do Direito Político**. 3ª edição. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

RYAN, Robin. **Making VET in Schools work: A review of policy and practice in the implementation of vocational education and training in Australian schools**. Austrália: Journal of Educational Enquiry, 2002.

RYAN, Robin. **Vocational Education in Schools**. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research, 1997.

SABIS. **Educational System Network**. Disponível em: <<http://www.sabis.net/>>. Acesso em 11 junho 2012.

SALAMON, Lester. **Estratégias para o fortalecimento do Terceiro Setor**. In: Terceiro setor: desenvolvimento social sustentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SALVATORE, Vilu. **A racionalidade do terceiro setor**. In: VOLTOLINE, Ricardo. Terceiro setor: planejamento e gestão. 2. ed. São Paulo: Senac, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A reinvenção solidária e participativa no Estado**. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra - Centro de Estudos Sociais, 1998. Disponível em: <<http://formacaoredefale.pbworks.com/f/A+Reinven%C3%A7%C3%A3o+Solid%C3%A1ria+e+Participativa+do+Estado.pdf>>. Acesso em 23 agosto 2012.

SANTOS, Katharyne de Andrade. **Democracia, Institucionalismo e Fraternidade**. RedUniversitaria para el Estudio de la Fraternidad. IV Seminário Internacional. Chile, 2011.

SARASOLA, Lander. GARMENDIA, Luis. **Integration In The World Of Work And Occupational Silling Of Young People In The Education System: The Current Situation in Spain At National And Regional Level**. In: Comparative Vocational Education and Training Research in Europe: Balance and Perspectives. Frankfurt: Thessaloniki, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: problemas**. In: Educação: do senso comum à consciência filosófica. 8. Ed. São Paulo: Autores Associados, 1986. p. 120-132.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. In: FERRETTI, Celso, et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34. Rio de Janeiro: 2006. p. 152-180.

SCHÖMANN, Klaus. **'Transitional labour markets' between the vocational-training system and the employment system**. In: Comparative Vocational Education and Training Research in Europe: Balance and Perspectives. Frankfurt: Thessaloniki, 2000.

SCHUTZ, Gabriela. WEST, Martin R. WOBMANN, Ludger **School Accountability, Autonomy, Choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA**. Paris: OECD, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO – SEDUC-PE. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral**. Pernambuco, 2010.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS - SEBRAE. **OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/bds.nsf/323AD621AEF940FA8325766A00545687/\\$File/NT00042C3A.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/bds.nsf/323AD621AEF940FA8325766A00545687/$File/NT00042C3A.pdf)>. Acesso em: 02 fevereiro 2012.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - SENAC. **A educação profissional no contexto da educação**. Disponível em: <www.senac.br/conheca/referenciais/ref2.htm>. Acesso em: 22 junho 2012.

SILVERBERG, Marsha et all. **Final Report to Congress**. USA. Department of Education, 2004.

SMITH, Larry. **VET in Schools: it's not just a training agenda**. Tasmania: Vocational Education and Training Network, 2000. Disponível em: <<http://www.voced.edu.au/content/ngv40542>>. Acesso em: 8 agosto 2012.

SOARES, Gianna M. de P. **Responsabilidade social corporativa: por uma boa causa?** RAE-eletrônica, v. 3, n. 2, Art. 23, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v3n2/v3n2a07.pdf>>. Acesso em: 30 abril 2012.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Parceria escola-empresa no estado de São Paulo: Mapeamento e caracterização**. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril, 2000.

SOUZA, José et all. **Diálogos: Platão.5**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991.

STASZ, Cathleen et all. **Efforts to Improve the Quality of Vocational Education in Secondary Schools: Impact of Federal and State Policies**. California: RAND Corporation, 2004.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **Teoria Marxista de la Educación**. México: Editorial Grijalbo.1966.

TAFE Directors Australia – TDA. **Submission to the House of Representatives Standing Committee: Inquiry into Vocational Education in Schools**. Canberra: Parliament of Australia, 2002.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra**. Educação & Sociedade, Campinas, SP , v.25, n.87, p. 353-382, maio/ago 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 8 agosto 2012.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **O Que há de novo no debate da qualificação do trabalho?** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-02062003-170242/pt-br.php>>. Acesso em: 10 agosto 2012.

TERENCE, Rita de Cássia. **Gestão de Finanças no Terceiro Setor**. Anuário da Produção Acadêmica Docente - Vol. II, Nº. 3, Ano 2008.p. 325-345. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/anudo/article/view/665>>. Acesso em 08 março 2012.

TOBAR, Frederico. **O Conceito de Descentralização: Usos e Abusos**. Artigo publicado em Planejamento e Políticas Públicas No 5: 31-51, 1991. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/25228238/1954867300/name/O-conceito-de-Descentralizacao-usos-e-abusos.pdf>>. Acesso em: 12 junho 2012.

TRILLA, Jaume. **A educação não-formal**. In: GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). Educação formal e não formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. **International Standard Classification of Education 2011**. GENEVE: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://tuikapp.tuik.gov.tr/DIESS/FileUpload/yayinlar/ISCDE_2011_draft.pdf>. Acesso em: 10 agosto 2012.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. **Síntese de Sondagem**. E.E. José Leite Lopes. Rio de Janeiro, UNESCO, 2009.

VIEIRA, José. DEITOS, Maria. **Educação Profissional e o Desafio da Integração no Ensino Médio**. Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2368-8.pdf>. Acesso em: 20 agosto 2012.

VIEIRA, Roberto Fonseca. **A Iniciativa Privada no Contexto Social: Exercício de Cidadania e Responsabilidade Social**, RP em Revista, 2007. Disponível em: http://www.rp-bahia.com.br/revista/a_iniciativa_privada_no_contexto_social.pdf. Acesso em: 10 agosto 2012.

VIEIRA, Sofia Lercher. **Escola – função social, gestão e política educacional**. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela das (orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

WORLD BANK. **World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People**. Washington: World Bank, 2003.

ZENISEK, Thomas J. **Corporate social responsibility: a conceptualization based on organizational literature**. *The Academy of Management Review*, v. 4, n. 3, p. 359-368, 1979.

ANEXOS

Os textos abaixo são compilações que derivam do seguinte conjunto de fontes referenciais: UNESCO (2009), Oi Futuro (2008), Oi Futuro (2011), Oi (2011) e Oi Futuro (2012).

Anexo 1 - O Instituto Oi Futuro

Endereço: Rua Dois de Dezembro, 63

Bairro: Flamengo **Cidade:** Rio de Janeiro **UF:** RJ **Cep:** 22220-010

Fones: (21) 3131-3060

Endereço Eletrônico: faleconosco@oifuturo.org.br

Página eletrônica: www.oifuturo.org.br

CNPJ: 04.256.109/0001-45

Ano da fundação: 2001

Principal âmbito de atuação: Nacional

Região de atuação: Nordeste e Sudeste

Faixa orçamentária: R\$ 45.000.000

Fontes de recursos: Oi Telecomunicações

Principais Beneficiários ou público alvo: População em geral, Artistas e Esportistas, Escritores.

Áreas temáticas de atuação: Educação, Cultura, Social, Esporte e Meio Ambiente.

Missão: Contribuir para a mudança da realidade do país utilizando as tecnologias da comunicação e da informação como ferramenta para acelerar o desenvolvimento humano.

Anexo 2 - Origem do Instituto Oi Futuro

O Instituto Telemar, antiga razão social do então Instituto Oi Futuro, foi criado para atuar na responsabilidade social corporativa, contribuindo para o fortalecimento do papel do terceiro setor em torno da educação e da cultura. O Instituto é hoje uma entidade sem fins lucrativos, pessoa jurídica independente, com estatuto, diretorias, objetivos e programas de ação próprios. Presente em todo o país, está classificado como uma OSCIP (Organização Social de Interesse Público) e tem como foco principal possibilitar um futuro melhor para as crianças e jovens de todo o Brasil, por meio das tecnologias da informação e da comunicação. Atualmente, são mais de 4 milhões de pessoas beneficiadas em todo o território nacional, por meio de programas próprios nas áreas de educação, cultura, esportes e social, além do apoio a iniciativas de outras organizações via seleção por edital. Na área cultural, o Instituto Oi Futuro mantém dois espaços no Rio de Janeiro (RJ) e outro em Belo Horizonte (MG), e o Museu das Telecomunicações nas duas cidades, além da gestão do Programa Oi de Patrocínios Culturais Incentivados. Na área de educação, os programas Oi Tonomundo, Oi Kabum! (escolas de arte e tecnologia) e NAVE atendem 600 mil crianças e jovens, desenvolvendo metodologias educacionais, promovendo a inclusão digital e fornecendo conteúdo pedagógico para a formação de professores e educadores da rede pública. O Oi Conecta, um programa em parceria com o governo federal, leva banda larga a mais de 40 mil escolas públicas, beneficiando milhões de alunos. O Instituto Oi Futuro apoia, ainda, projetos aprovados pela Lei de Incentivo ao Esporte.

Anexo 3 Projetos Educacionais do Instituto Oi Futuro

Anexo 3.1 Oi Tonomundo

Programa de pesquisa aplicada em educação à distância, que investiga, modela e dissemina soluções inovadoras. Oi Tonomundo encerrou o ano de 2010 com cerca de 450 mil alunos e mais de 16 mil professores em 680 escolas públicas conveniadas nos 25 Estados mais Distrito Federal. Ao associar educação à alta tecnologia, o Oi Tonomundo integra escola pública, família e comunidade por meio

do portal www.tonomundo.com.br, que registrou 318 mil visitas, sendo 2 mil delas provenientes do exterior. No Brasil, os acessos foram feitos de 269 diferentes cidades. Na rede pública de ensino estadual e municipal, 830 professores, coordenadores, diretores e profissionais de secretarias de educação concluíram cursos de formadores do Oi Tonomundo. Entre as atividades lúdicas online desenvolvidas com alunos, o projeto Caleidoscopus atendeu ao tema saúde proativa, considerando o corpo humano em suas múltiplas dimensões. O Oi Tonomundo tornou-se política pública nos Estados do Espírito Santo (104 escolas), Pernambuco (352) e Sergipe (32), e nos municípios de Aracaju (SE) (6), Belém (PA) (21), Fortaleza (CE) (21), Itaituba (PA) (8), Natal (RN) (8) e Tiradentes (MG) (8). De alcance internacional, desde 2008 é política pública também em Moçambique (4).

Anexo 3.2 Oi Conecta

Através do Oi Conecta, o Instituto Oi Futuro pretende prover para as quase 40 mil escolas já conectadas, as novas tecnologias educacionais desenvolvidas em seus dez anos de ação através de seu canal online de educação, oferecendo um ambiente interativo, com conteúdos e ferramentas que estimulam o autodidatismo de professores e estudantes.

Anexo 3.3 Oi Kabum! Escolas de Arte e Tecnologia

Por meio deste programa, o Instituto Oi Futuro tem investido com ousadia na formação de jovens de comunidades populares urbanas, no campo da criação da imagem e de som, oferecendo cursos de design gráfico, web design, design sonoro, computação gráfica, vídeo e fotografia. A partir do ano de 2009 ocorreu uma expansão do programa: além das escolas de Recife e de Salvador – que ganhou nova sede, no coração do Pelourinho –, Belo Horizonte passou a contar com uma Oi Kabum!, e o Rio de Janeiro teve sua escola reaberta, agora em parceria com o Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP).

A Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia oferece a jovens de comunidades populares urbanas, estudantes ou egressos da rede pública, formação em cursos de design gráfico, computação gráfica, vídeo, fotografia e webdesign. Os jovens

ampliam sua habilidade de expressão e seu repertório cultural numa formação completa, técnica e humana.

Com unidades em Belo Horizonte, Recife, Rio de Janeiro e Salvador, o programa dura 18 meses e tem como proposta fazer com que os jovens se apropriem das tecnologias da comunicação e da informação em processos criativos, podendo assim atuar nos campos de trabalho artístico e cultural.

Anualmente, cerca de 350 jovens são formados nas unidades Oi Kabum!. Em 2010 foi a vencedora do prêmio A Rede 2010, na categoria Capacitação da Modalidade Setor Privado.

Anexo 4 Arquitetura do Núcleo Avançado em Educação

A arquitetura externa do Colégio José Leite Lopes, situado a Rua Uruguai, 204, Andaraí, Rio de Janeiro, causa impacto pelo cuidado e design em sua fachada que possui uma obra de arte de mais de 300 metros quadrados muito bem iluminada. Ao adentrar, percebe-se o cuidado em sua estética com ar de contemporaneidade, que propõe a pré-leitura de um novo formato de escola. “Não é trivial um espaço físico tão amplo, bem cuidado e de visual tão inovador em escolas públicas do país” (UNESCO, 2009). Há funcionalidade, limpeza e organização nos espaços em geral, inclusive nos banheiros, que compõe a importância não só para o conforto e segurança dos alunos, mas para criar neles responsabilidade com o cuidado e a manutenção do local.

No saguão de entrada, verifica-se um alto padrão de segurança, tanto pelas questões patrimoniais e integridade do aluno, quanto pelas questões de incêndio, pois conta com uma escada externa extremamente larga, segura e ventilada. Um serviço de atendimento atencioso ao público interno e visitante também chama a atenção logo na entrada. As dependências no geral, assim como salas de aula, laboratórios, refeitórios e administrativo, são bem distribuídas e o espaço otimizado. Por ser um colégio que funciona em um prédio, não existem áreas verdes, somente pequenos canteiros. Os espaços externos ainda são poucos e insuficientes para atender a todos os alunos e atividades. Uma quadra que será localizada no terraço ainda não está pronta. A falta da quadra aparece corriqueiramente nas conversas

com professores que defendem a perspectiva do eixo corporeidade, valorizado na proposta de educação interdimensional, que dá sustentação ao Projeto.

No primeiro andar, há um refeitório para os alunos e professores com 4 (quatro) refeições diárias providas pelo Estado. Neste refeitório, há uma parede de vidro que permite a visualização dos funcionários da Oi trabalhando em equipamentos de telefonia. Detalhe curioso e interessante, que remete à história do prédio. Neste mesmo pavimento, está localizada a sala dos professores, que conta com puffs para descanso, computadores, máquina de café e armários. A secretaria, direção e um espaço silencioso reservado para um trabalho intelectual dos professores também estão localizados neste mesmo pavimento.

No segundo andar, há uma área de convivência espaçosa que dá acesso aos laboratórios e estúdios que contam com equipamentos computacionais, de áudio e vídeo, todos novos e utilizados tanto pelas disciplinas técnicas quanto pelas disciplinas do ensino regular. Nessa área há uma grande estação de trabalho com diversos computadores, jogos diversos de última geração à disposição do aluno e um espaço envidraçado (chamado de Germinal) para reuniões de trabalho com membros internos do Projeto e visitantes. Há também um espaço amplo, multifuncional, reservado para encontros, palestras e exposições, favorecendo o Centro de Disseminação com suas atividades e a realização/execução dos projetos dos alunos. No fundo do corredor que dá acesso aos laboratórios e estúdios, um laboratório chamado de Laboratório de Projetos Interativos Digitais (LID) encontra-se fechado. Este laboratório será no futuro utilizado para promover o desenvolvimento de projetos dos alunos com o apoio do Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro (PRODERJ).

As salas de aula são amplas, silenciosas, com mobiliário de design contemporâneo e confortável. Nelas é possível a organização de grupos de trabalho, montagem de oficinas, bem como atividades que exijam espaço e mobilidade. Os banheiros são bem equipados e sempre limpos.



Figura 6. Fachada do NAVE com obra de arte (Fonte: Parente (2012))

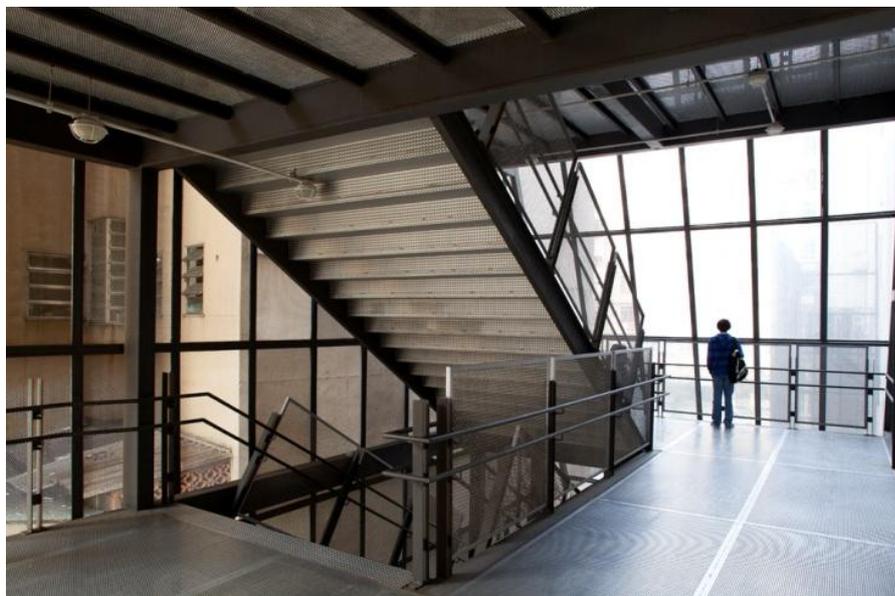


Figura 7. Escada externa (Fonte: Parente (2012))



Figura 8. Recepção e elevadores (Fonte: Parente (2012))

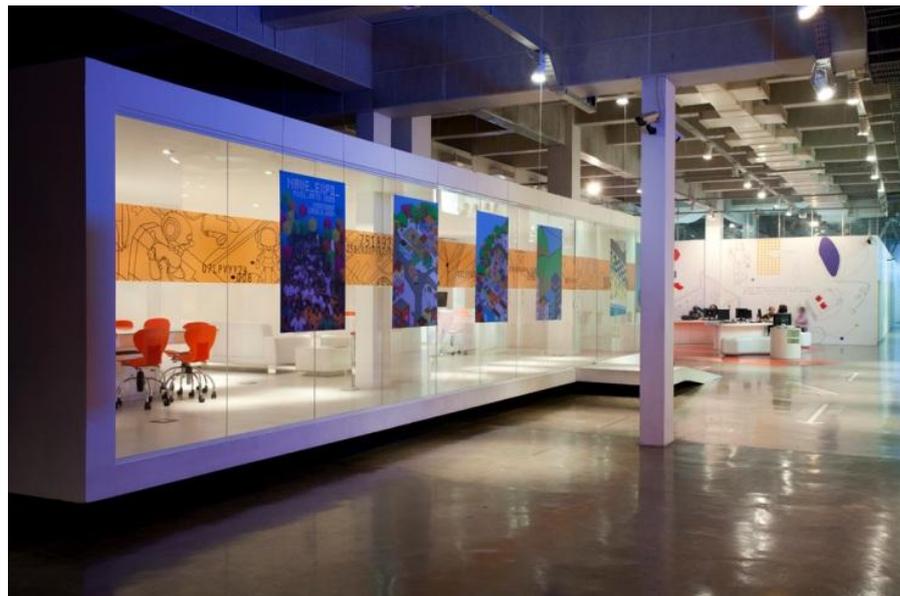


Figura 9. Espaço Germinal para trabalhos e reuniões (Fonte: Parente (2012))

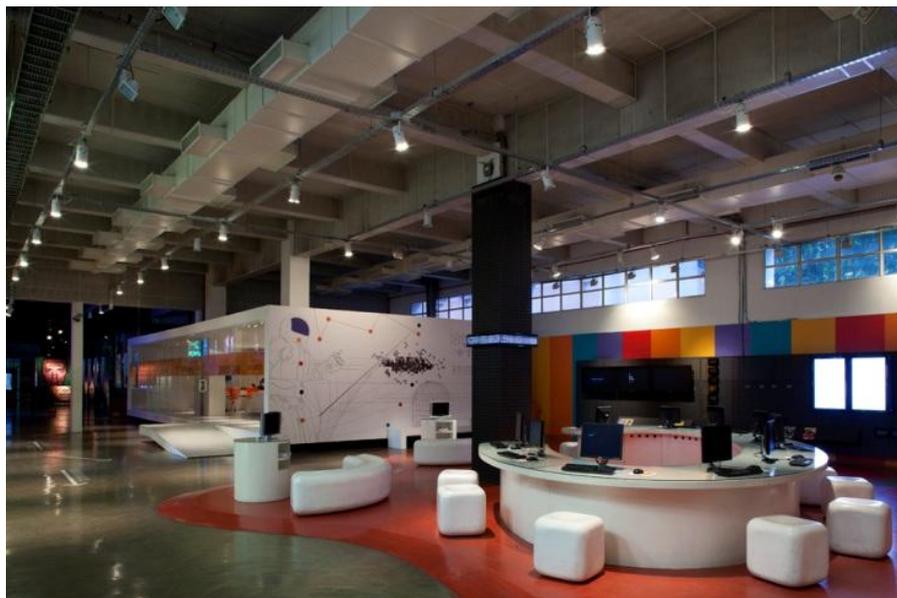


Figura 10. Espaço Convivência com acesso a internet, jogos, revistas e exposição dos trabalhos dos alunos (Fonte: Parente (2012))



Figura 11. Espaço para Exposição (Fonte: Parente (2012))



Figura 12. Um dos seis laboratórios de informática (Fonte: Parente (2012))



Figura 13. Típica Sala de Aula (Fonte: Parente (2012))



Figura 14. Auditório (Fonte: Parente (2012))



Figura 15. Projeto Arquitetônico original (Fonte: Parente (2012))